



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



MARCUS HÜBNER

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE
E DA CULTURA SURDA**

RIO GRANDE – RS
2012

MARCUS HÜBNER

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE
E DA CULTURA SURDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a María Inés Copello

**RIO GRANDE – RS
2012**

H431e Hübner, Marcus
A educação ambiental no contexto da interculturalidade
e da cultura surda / Marcus Hübner. – 2012.
178 f. : il. (algumas color.)

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande
– Doutorado em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a María Inés Copello.

Inclui CD contendo: tese com links, arquivos de vídeo e
apresentação no formato PDF.

1. Educação ambiental. 2. Educação especial. 3. Surdez.
I. Copello, María Inés. II. Título.

CDU: 504:376.33

MARCUS HÜBNER

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA
INTERCULTURALIDADE E DA CULTURA SURDA**

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Dr^a. Maria Inés Copello Danzi de Levy
(Orientadora - FURG)



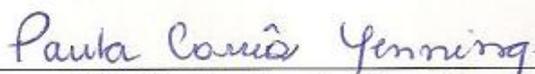
Dr^a. Paula Regina Costa Ribeiro
(PPGEA/FURG)



Dr^a. Madalena Klein
(UFPEL)



Dr^a. Gladis Teresinha Taschetto Perlin
(UFSC)



Dr^a. Paula Corrêa Henning
(FURG)



Dr^a. Maria Ângela Matter Yunes
(FURG)

Em memória de

Wilhelm August Pommer, meu avô materno

Peter Klaus Joachim Hübner, meu pai

Guido Eugênio Rieck, meu sogro

*Ouvi, Senhor, a minha oração, escutai os meus clamores, não
fiqueis insensível às minhas lágrimas. Diante de vós não sou
mais que um viajor, um peregrino, como foram os meus pais.*

(Salmos 39,12)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus por ter permitido a realização desta etapa de minha vida pessoal e acadêmica.

Mas, eis que também chegou o momento de expressar sinceros agradecimentos a muitos e tantos adorados familiares e amigos queridos que se revelaram ao longo desse tempo.

Bem sei que corro o risco de não dar conta deste “muitíssimo obrigado”, como é merecido, pois será difícil exprimir a beleza que foi este movimento de energias e impulsos que foram chegando. Por tudo isso, destaca-se, também, para além da mera formalidade, um sentido: o da formação de uma verdadeira rede de solidariedade e de muito, muito afeto.

Para maior percepção desse sentido, devo contar que esta não foi uma caminhada breve, mas uma travessia que parecia sem fim, principalmente pelas intercorrências pessoais de toda ordem, que me atropelaram. Esses percalços, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram-lhe o brilho e, ao invés de me deterem, impulsionaram-me com mais força.

Se o desafio era enorme, as motivações eram grandiosas, somadas às espontâneas generosidades que fizeram possível a transformação de instantâneos momentos de angústia e sofrimento em uma estrada larga, margeada de flores, frutos e frondosas árvores! Uma estrada toda verde – repleta de “novos olhares e percepções” – cujo nome é perseverança e cuja base é a busca de saberes, representada por um “feixe de possíveis”, na direção de atenção mais integral à Interculturalidade, Cultura Surda e Educação Ambiental.

Talvez esta tese seja o resultado mais visível desse processo de construção, desconstrução e reestruturação do pensamento, principalmente para quem veio de uma formação na área das ciências exatas e peregrinou por área das Ciências Humanas, em meio a uma conjuração de afetos e amizades. Dessa forma, dando continuidade aos agradecimentos, dedico algumas palavras àqueles que dela fazem parte, direta ou indiretamente.

- Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, agradeço profundamente pelo incentivo, discussão, análise e fortalecimento nas mais diversas áreas dos saberes que estiveram

representadas neste Doutorado e que, por sua vez, ampliaram horizontes, permitindo a descoberta de novos caminhos e reflexões.

- Aos Colegas do Programa de Doutorado da FURG, pelo coleguismo, debate, diálogo e amizade conquistada, que foram indispensáveis e motivadores durante todo o curso.
- À Professora María Inés Copello, sou imensamente grato pela orientação desta tese, assim como pela compreensão, que muito me ajudaram a superar as situações-limite de prazo, estimulando-me a seguir em frente. Todos os momentos mais brandos e mais severos e intensos, tenham sido eles presenciais ou virtuais, constituíram-se em fortaleza, persistência e incentivo, sem os quais este trabalho não teria sido concluído. Meu muito obrigado por seu profissionalismo e pela sua amizade.
- Aos Professores da Banca, agradeço em primeiro lugar pelo aceite ao convite feito e pelas ricas sugestões a este trabalho; pela disposição para discutir o projeto, bem como por seus questionamentos e contribuições na etapa da qualificação. Momentos estes que me deram inúmeros incentivos e novas perspectivas, em aspectos diversos e de forma incondicional, contribuindo para esta concretização.
- Aos Diretores e Professores das Escolas Municipais de Dois Irmãos e do Centro Técnico Profissional (CEP) e Faculdade da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH), pelas inúmeras oportunidades e por terem permitido a realização das entrevistas, flexibilização nos horários e seminários de qualificação e aperfeiçoamento. A atuação na Vice-Direção e como Professor de Ciências em Dois Irmãos, bem como a Coordenação do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Bacharelado e a atuação na disciplina de Didática de Ciências do Curso Normal (CEP) da IENH, além dos respectivos conselhos de classe constituíram ambientes ricos, nos quais pude buscar inspiração e orientação. Meu muito obrigado!
- Aos Professores da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, em especial às professoras Ana Paula Jung (Coordenadora Pedagógica) e Paula Boos Höher (Ciências) pelo acolhimento, amizade e diálogo. O meu muito obrigado pela compreensão dos objetivos deste estudo e competente participação nas entrevistas e observações realizadas.
- Aos surdos, que participaram com muita disposição, e que continuam me ajudando com seus saberes e experiências a construir, no dia a dia, um entendimento acerca da cultura surda.
- Aos Diretores do Instituto Educacional do Rio Grande do Sul (IERGS), Saul e Silvana Hoegen; além dos colegas professores, funcionários e do IERGS e do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), pela amizade, coleguismo, incentivo e profissionalismo. Tenho certeza de que esta tese contribuiu, e muito, para o exercício do meu cargo de Coordenador dos Cursos de Pós-Graduação presenciais neste Instituto. Obrigado por fazer parte deste grupo, desta família.
- Aos colegas professores do Curso de Pós-Graduação em LIBRAS e Educação de Surdos do IERGS/UNIASSELVI, pela amizade, coleguismo, incentivo e profissionalismo. Em especial, às professoras Amanda Ribeiro e Ana Paula Jung, por sua contribuição como intérprete, na presente tese.
- Ao colega professor e amigo do Curso de Pós-Graduação do IERGS/UNIASSELVI, professor Domingos Kimiecik pela amizade, incentivo e profissionalismo. Em especial por sua contribuição na leitura e análise crítico-construtiva para a presente tese.
- Aos acadêmicos dos cursos de Pós-Graduação e Graduação do IERGS/UNIASSELVI, pelo apoio, diálogos e reflexões enriquecedoras. É uma honra aprender e conviver com vocês.

- Meu muito obrigado à Eliana Müller de Mello, por seu tempo e olhar criterioso na revisão gramatical da presente tese.
- Aos meus amigos e educadores Adriane Pieper Giacomet, Eliana Müller de Mello, João Hermenegildo Pereira, Luis Eurico, Luis Fernando Hoffmann, Paulo Renato Thiele, Reinaldo Afonso Rockenbach Hendges e Simone Hack da Silva Koch, e às suas respectivas famílias, por sua amizade, coleguismo e apoio nos mais diversos momentos de alegria e turbulência que presenciamos juntos. Sem a ajuda e sinceridade nos laços afetivos que nos aproximam, as dificuldades enfrentadas provavelmente teriam uma extensão maior. Muito obrigado a todos vocês.
- Aos meus familiares, o meu muito obrigado pela compreensão dos inúmeros dias que, por vezes, estivemos mais afastados ou pelas ricas contribuições nos diálogos pertinentes a esta tese.
- À minha OMA, Elisabeth Pommer (avó). *Vielen Dank für den Dialog, Beratung und große Momente der Interaktion und Erfahrungen. Ich danke Gott, der in seiner Gnade, dir 101 Jahre Leben geschenkt hat, so dass jeder von uns dein Zusammenleben noch genießen kann.* (Muito obrigado pelos diálogos, conselhos e grandiosos momentos de convivência e experiência. Agradeço a Deus, que te deu a graça em ter alcançado 101 anos de vida, permitindo que todos nós pudéssemos ainda desfrutar da tua companhia.)
- Aos meus tios Hilmar e Martha Ingeborg Kannenberg; bem como aos filhos Alexandre, Gustavo e Felipe e suas famílias, o meu muito obrigado pelo apoio, incentivos e ajuda na realização desta Tese.
- À minha mãe Gudrun Hübner, à minha sogra Vera Maria Rieck e à minha cunhada Ana Paula Rieck, pelos incansáveis momentos que ficaram com minhas filhas para que eu pudesse me concentrar, ler e elaborar o presente trabalho.
- Aos meus irmãos Andreas Martin e Petra Martina Hübner, e suas famílias na Alemanha. Obrigado pelo apoio incondicional, pelo computador, pelos aconselhamentos, amor e carinho demonstrados.
- Aos meus cunhados Noé e Silvia Salerno e seus familiares, meu muito obrigado pelo apoio e pelos inúmeros diálogos, amizade e sincera solicitude de sempre. Agradeço especialmente a vocês pela formatação desta tese; bem como, pelo muito que me ensinaram na rica contribuição sobre suas práticas e produção dos seus saberes.
- Às minhas filhas Laura e Luísa, pelos momentos nos quais não pude brincar ou dar a devida atenção que mereciam, mas que me ajudaram a realizar mais esta conquista. Meu muito obrigado... Amo muito vocês!

Há muito mais a quem agradecer... A todos aqueles que, embora não nomeados, brindaram-me com seus inestimáveis apoios em distintos momentos e por suas presenças afetivas em inesquecíveis “expressões culturais”, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigado!

Todos vocês são co-autores deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha amada esposa, Neusa Cristina Rieck Hübner, para quem faço esta menção honrosa toda especial. Sem seu apoio incondicional e incentivo constantes, este trabalho não teria sido concluído.

Prenda Minha

*Você é prenda gaúcha, com certeza,
Pois corre em tuas veias a raça do povo pampeano e guerreiro.
Digo isso porque,
Somente uma guerreira teria insistido tanto
Para que este esposo, às vezes “chucro”, tivesse continuado a sua
jornada.
Assim, andamos juntos, sorvendo mais este horizonte,
Pela conquista deste passo importante,
Sempre tendo ao meu lado teu encanto
Que me conquistou, nos fandangos dos rincões.
És minha flor, beleza e esperança,
Poesia e dança, das mais lindas tradições.
Prenda de vestido comprido,
Trazendo uma flor em seu cabelo
Que representa o sinuelo,
Pois és minha aquarela
Que não importa a estação,
Conserva a cultura gaúcha em nosso coração.
És mãe com energia do sol,
Esposa com misto de flor e guardiã,
Dotes de prenda rainha, prenda minha.
És minha essência de vida,
Arte nativa,
Flor sempre viva!*

Muito obrigado... Te amo muito!

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de uma problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloca em diálogo constante com o outro. Que o predispõe a constantes revisões. À análise crítica de seus 'olhados'. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos.

(FREIRE, 1983, p. 90)

RESUMO

A educação ambiental no contexto da interculturalidade e da cultura surda pretende contribuir para a práxis de Educação Ambiental no contexto da Cultura Surda, através da análise de estudo de caso realizado em uma escola estadual especial para surdos, localizada na região metropolitana de Porto Alegre (RS). Para tanto, reflete-se sobre o processo de educação do aluno surdo no contexto da Escola Especial, no município de Novo Hamburgo, através de uma análise da história de vida de duas professoras e das ações realizadas pelos alunos surdos multiplicadores ambientais, vinculada a Interculturalidade, Cultura Surda e de Educação Ambiental. A configuração desta pesquisa opta, como referenciais teóricos, pela vertente sociohistórica e pela Interculturalidade, tendo como perspectiva de investigação a pesquisa de corte qualitativo, que utiliza dados de tipo biográfico e narrativo. É utilizada como recurso metodológico de produção de dados a observação em sala de aula na realização de um projeto de multiplicadores ambientais, na área de Educação Ambiental, realizada na escola supracitada; o registro através de filmagem de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos e sua professora ouvinte; a gravação de áudio de entrevistas semi-estruturadas, de caráter narrativo e biográfico, realizada junto à professora que atua na escola especial e coordena o grupo de multiplicadores ambientais e a diretora da referida escola. A análise dos dados coletados em pesquisa de campo é organizada em três Unidades Integradas de Significado, conforme proposto por Bolívar Botiá (2002). As informações obtidas são transcritas e analisadas, buscando um enfoque hermenêutico que permite, conjuntamente, dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação, em relação à temática de estudo. A tese utiliza hipertextos a fim de introduzir vídeos nos capítulos onde são analisadas sequências vinculadas aos aspectos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou ao cotidiano dos alunos surdos e sua professora. Os resultados obtidos revelam que a representação da educação ambiental mostrou-se própria para sintetizar os elementos necessários para compreender a intencionalidade da intervenção humana no ambiente, em sua dimensão pedagógica. Portanto, os educadores ambientais têm o papel de mediar a interação dos sujeitos com seu meio natural e social; para exercer esse papel, conhecimentos vivos e concretos tornam-se instrumentos educativos. Assim, a educação ambiental sistematizada tem papel sociocultural relevante e indissociável às práticas sociais. Desta forma, tratamos da educação ambiental defendida nesta tese a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação (aqui, fazendo-se menção ao oralismo) e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. Portanto, a percepção da importância da valorização e reconhecimento da cultura surda e da interculturalidade nos discursos críticos da educação ambiental servem para estimular sua problematização, reflexão e crítica. Uma vez que, exercitar a criticidade constante, é característica intrínseca ao processo de reflexão da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Interculturalidade. Cultura Surda. Narrativas. Educação Ambiental.

ABSTRACT

Environmental education in the context of intercultural and deaf culture to contribute to the practice of Environmental Education in the context of Deaf Culture, through the analysis of case study conducted at a state school for the deaf, located in the metropolitan area of Porto Alegre (RS). To do so, reflects on the process of education of deaf students in the context of the special school in the town of Novo Hamburgo, through an analysis of the life story of two teachers and the actions performed by deaf students environmental team, linked to interculturality, Deaf Culture and Environmental Education. The configuration of this research chooses, as theoretical, social-historical the slope and Interculturalism, with the research perspective of a qualitative research that uses data type and biographical narrative. It is used as a methodological resource production data observation in the classroom in the realization of a project environmental team in the area of Environmental Education, held at the school mentioned above, the record by shooting a few activities for deaf students and their teacher listener, the audio recording of semi-structured interviews, biographical narrative and character held by the teacher who works in the special school group and coordinates the environmental team and the director of that school. The analysis of data collected in field research is organized into three integrated units of meaning, as proposed by Bolívar Botiá (2002). The information obtained is transcribed and analyzed, looking for a hermeneutical approach that allows, together, give meaning and understand the dimensions of cognitive, affective and action in relation to the subject of study. The thesis uses hypertext to introduce video in the chapters where they are analyzed sequences linked to aspects of Brazilian Sign Language (LIBRAS) or the daily lives of deaf students and their teacher. The results show that the representation of environmental education has proved itself to synthesize the information needed to understand the intentionality of human intervention in the environment, its pedagogical dimension. Therefore, environmental educators have a role in mediating the interaction of the subjects with their natural and social environment, to play this role, knowledge alive and concrete become educational tools. Thus, systematic environmental education plays an important social-cultural and social practices inseparable. Thus, we deal with the environmental education defended in this thesis from an array that sees education as an element of social change inspired by the dialogue on citizenship, the strengthening of the individuals in overcoming the forms of domination (here, making up mention of oralism) and understanding the world in its complexity and life in its entirety. Therefore, the perception of the importance of appreciation and recognition of deaf culture and interculturality in critical discourses of environmental education serve to stimulate their questioning, reflection and criticism. Since exercising the criticality constant is characteristic intrinsic to the process of reflection of Environmental Education.

Keywords: Intercultural Studies. Deaf Culture. Narratives. Environmental Education.

SUMÁRIO

1. DIÁLOGO FECUNDO: OS PONTOS DE PARTIDA DO ESTUDO	15
1.1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA CENTRAL DO TRABALHO	15
1.2 HISTÓRIA DE VIDA DO AUTOR E SUA IMPLICAÇÃO NESTA PESQUISA	19
1.2.1 A História de Vida do Autor	20
1.2.2 A Formação do Autor e sua Relação com a "Ecologia do Verde"	24
1.2.3 O Ofício de Educador e o Contato com o Surdo	28
1.2.4 O Intercâmbio Cultural de Alunos Surdos que Nunca Ocorreu	29
1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	31
1.3.1 Objetivo Geral da Pesquisa	32
1.3.2 Objetivos Específicos	33
2 A CULTURA SURDA NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE	34
2.1 A INTERCULTURALIDADE E A CULTURA SURDA	34
2.2 ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE	37
2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	42
2.4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO NOVO PARADIGMA AMBIENTALISTA ...	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO ADOTADO.....	56
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO E DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO INVESTIGATIVO	63
3.3 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS	65
3.4 SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS....	68
4 A INTERCULTURALIDADE, A CULTURA SURDA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UNIDADES INTEGRADAS DE SIGNIFICADO	71
4.1 INTERCULTURALIDADE E CULTURA SURDA: DIÁLOGO DE CONTINGÊNCIA.....	71
4.2 EDUCADORES PEREGRINOS	81
4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS SURDOS: PRÁTICAS E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS	95
4.3.1 Por Entre os "Nós" da Educação Ambiental: Uma Análise Crítica do Papel do Professor de Ciências	112
4.3.1.1 A Relação Homem/Natureza	113
4.3.1.2 O Princípio Educativo	116
4.3.1.3 Finalizando a Reflexão	118
EDUCAÇÃO X HUMANIZAÇÃO: DESCOBRINDO SENTIDOS	123
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	141
Anexo A - Transcrição da Entrevista de Paula Boos Höher em 14 de setembro de 2009.....	142

Anexo B - Transcrição da Entrevista de Paula Boos Höher em 17 de novembro de 2009.....	151
Anexo C - Transcrição da Entrevista de Ana Paula Jung em 08 de dezembro de 2009.....	158
Anexo D - Termo de Autorização para a utilização de Voz, Nome, Som e Imagem.....	172
Anexo E - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	174

1 DIÁLOGO FECUNDO: OS PONTOS DE PARTIDA DO ESTUDO

Os pontos de partida visando à realização do estudo sobre a Educação Ambiental nos Contextos da Interculturalidade e da Cultura Surda, enquanto tema que aborda novas perspectivas para a cultura surda como diversidade cultural, inclui a realização de um diálogo que, e em um primeiro momento busca apresentar a situação do problema central do trabalho, a seguir, a faz em exposição da história de vida do autor e sua implicação com a realização da pesquisa e, por fim, apresenta a definição do problema de pesquisa e o delineamento dos objetivos da mesma.

1.1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA CENTRAL DO TRABALHO

O olhar, para o surdo, muito mais do que um sentido, é uma possibilidade de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 90).

Nas últimas décadas, o Brasil vivenciou um tempo de profundas mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais. Nesse panorama, foi inevitável a existência de inúmeros conflitos que, no aspecto intergeracional, acabam se tornando muito evidentes no campo da educação. Talvez se deva refletir e considerar que esta realidade dos conflitos e relações existentes no campo da educação, seja, em parte, decorrente do fato de que os educadores, que hoje estão atuando nos diferentes níveis educacionais, vivenciaram e são “frutos” de uma realidade de formação acadêmica, tanto no âmbito sócio-filosófico, quanto no campo da própria práxis pedagógica em si, muito diferente da que se apresenta como ideal para os dias de hoje.

Com certeza, a desestruturação social, principalmente a familiar, tem contribuído para que certos valores, que em outros tempos eram considerados “essenciais” ou “socialmente importantes” para o convívio nos espaços, fossem eles escolares ou não, adquirissem novos pontos de vista, preceitos e/ou características. Além disso, no campo pedagógico e legislativo, levando-se em consideração os

fatos mundiais, seja nas áreas acima citadas, seja no âmbito ambiental, apresentam-se fatores que estão atuando inevitavelmente e de forma direta na práxis pedagógica e, portanto, moldando e influenciando diretamente os educadores, principalmente aqueles que atuam na Educação Básica.

Para Freire (2001, p. 264), “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”. Muitas vezes, os educadores correm o risco de reproduzir valores pedagógicos e/ou culturais autoritários, mesmo trabalhando conteúdos/assuntos críticos do cotidiano. Mudam-se os conteúdos, mas isso é irrelevante e não tem valor, caso se mantenha posturas, atitudes pedagógicas que contrariam no fazer o que se declara no dizer.

Nesse contexto, a problemática da cultura surda, que é o foco central deste trabalho, representa um enorme desafio para qualquer educador. Principalmente, porque, na discussão e reflexão pretendida, a surdez não será analisada sob o ponto de vista da temática da inclusão educacional, mas sim, nos contextos da interculturalidade e da educação ambiental, processos mais complexos do que a simples “inclusão” de alguém em alguma coisa.

Romper esse paradoxo significa compreender que esse processo fundamenta-se na ideia de uma sociedade que reconheça e valorize a multiculturalidade e os novos conceitos pertinentes à pedagogia do meio ambiente e, portanto, à educação ambiental. Isso é proposto em toda sua dimensão e consequências quando analisamos a concepção de alteridade. O autor diz: *“Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago”* (JIMÉNEZ, 2010, p. 3). Essa valorização da diferença demonstra que a diversidade é inerente à formação de uma sociedade que nega a prática de exclusões e de segregações; que dá hierarquia à aceitação, valorização, convivência com e para o outro. Porém, para que isso ocorra, é importante compreender a história de vida, os aspectos culturais deste “outro”.

Nesse contexto, a “Educação” e o ato de “Ensinar” passam a ser compreendidos como processos comprometidos com o Outro; processos que desafiam à mudança de atitudes diante desse Outro; esse que não mais é um

indivíduo qualquer, e sim alguém que é essencial para a construção desta outra sociedade.

Para Paro (2008), o homem posiciona-se diante do real, “isto eu gosto” ou “isto eu não gosto”. Dessa forma, elabora valores, traça objetivos, criando a sua humanidade, no contexto histórico, através da sua personalidade e da construção do seu trabalho. Assim, a liberdade de optar, a liberdade de escolha, transforma-o em sujeito que tem vontade e está comprometido em abrigar a sua força para realizar seus objetivos.

Nesse sentido, conforme Paro (op.cit), a educação é uma relação entre pessoas, sobretudo uma relação entre gerações e entre culturas. É uma troca. Não há ninguém que saiba tudo, assim como não há ninguém que não saiba nada. O educador precisa crescer como sujeito (ninguém educa se não é educado) e a educação é uma empreitada pelo menos a dois. A conduta é reconhecer que o povo é sujeito e tem saberes. Esses saberes foram construídos e reproduzidos de geração em geração, nas diferentes comunidades ou organizações sociais.

O desafio do educador, mais do que conhecer esses saberes, talvez esteja no fato de compreender as relações entre os mesmos; as redes sociais de trocas de saberes através das quais estão fortemente amarrados os valores, as identidades. Há um tecido social pedagógico-educativo, em que os seres humanos constroem, desconstroem e, novamente, constroem suas identidades, seus valores. A compreensão do caráter coletivo e ritual do processo educativo leva-nos a resgatar algo essencial, que é a cultura popular. Educação e cultura precisam ser recuperadas como vínculo estreito. Estudo e produção da vida fazem parte do mesmo processo de humanização; assim como fazem parte do processo de humanização a luta por direitos iguais e o respeito à diversidade, nesse caso, a diversidade entre a cultura ouvinte e a cultura surda, ambas com igual validade e necessidade.

Souza (2001) pontua que cultura é o que nos faz humanos, com ela criamos-nos em comunidade de língua, valores, moral, produzimos a nossa adaptação ecológica, enfim, ganhamos também a nossa identificação étnica.

A cultura surda constitui-se da mesma forma que a cultura dos ouvintes. Ela é necessária para estabelecer a convivência entre os surdos. Essa cultura se expressa através da sua língua, da arte, dos movimentos etc., expondo os seus

valores, suas relações, seus costumes, enfim, dando sentido ao seu grupo de pertença. Skliar (2005, p. 28) defende que,

é possível aceitar o conceito de cultura surda por meio de uma leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma imagem velada de uma hipotética Cultura Ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica.

Segundo Perlin (2003), as pessoas não-surdas têm muita dificuldade em admitir que os surdos possuam processos culturais específicos. Por isso, muitos continuam a tratar os surdos apenas como grupos de “deficientes” ou “incapacitados”. A cultura dos surdos não pode ser encarada como uma subcultura, pois ela vem fundamentada por meio de seus comportamentos, valores e atitudes diferentes dos saberes dos ouvintes. Ela surge, portanto, em função do grupo.

A problemática da surdez provoca grande impacto e alterações na dinâmica e nas funções educacionais, mobilizando a expectativa que a escola regular tem sobre o sujeito. É inegável o importante papel da escola e da família no desenvolvimento da criança, e isso é especialmente importante para aquela que apresenta algum tipo de perda auditiva. Porém, a surdez tem sido analisada como um obstáculo na comunicação, que isola a criança de sua família e da comunidade ouvinte. É entendida como um tipo de privação sensorial cujos efeitos estão associados aos significados produzidos pela sociedade que estereotipa a pessoa surda, atribuindo-lhe traços específicos, tais como o pensamento concreto, a elaboração conceitual rudimentar, a baixa sociabilidade, a rigidez no raciocínio, a imaturidade emocional, entre outros. Tais estereótipos são reforçados em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que apresenta dificuldade em conviver com as diferenças (BOSCOLO *et al.*, 2006).

Os processos de alfabetização e de letramento, embora intimamente relacionados e mesmo indissociáveis, guardam especificidades, pois se referem a elementos distintos. A alfabetização refere-se às habilidades e conhecimentos que constituem a leitura e a escrita, no plano individual, ao passo que o termo letramento refere-se às práticas efetivas de leitura e escrita no plano social. Assim, uma pessoa letrada não é somente aquela que é capaz de decodificar a linguagem escrita, mas aquela que efetivamente faz uso dessa tecnologia na vida social de uma maneira mais ampla (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005). A alfabetização dos surdos no Brasil

dá-se, atualmente, através do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Seu letramento expressa-se na comunicação gesto-visual. Como pode ocorrer o letramento do surdo dentro de um contexto escolar centrado no letramento do ouvinte? O exercício de “afloramento” dos conceitos prévios e a negociação entre educador e educando “trocando informações” devem ser conduzidos de forma que as concepções dos estudantes possam servir de ancoragem para sua aprendizagem, em uma relação dialógica em que a exposição e defesa das experiências do educando e do conhecimento do educador complementem-se. Como lidar com isso quando o educador não é letrado em LIBRAS e, conseqüentemente, o aluno surdo não tem o letramento na comunicação oral?

Quanto a isto Mamede e Zimmermann (2005) referem que ambos os sujeitos, educador e educando, são frutos de um processo social amplo, no qual, a linguagem se apresenta como um elemento mediador, mas não o único. Nessa perspectiva deve-se levar em conta o que apontam Pansini e Nenevé (2008, p. 46) ao referir que,

a linguagem do aluno deve ser entendida como uma manifestação de sua cultura e por isso deve ter um lugar reservado para o debate dentro dos espaços formativos. Para tanto é urgente que se ampliem os estudos e pesquisas sobre de que modo linguagem e multiculturalismo se inter-relacionam com as questões pedagógicas que ocorrem no interior dos sistemas educativos.

É preciso então, pensar mudanças em nossos sistemas de ensino e, conseqüentemente, na sociedade como um todo, que nos preparem e preparem os alunos para a convivência harmoniosa e respeitosa de uns com os outros. Talvez esse seja um dos maiores desafios de um novo paradigma educacional ambiental e cultural que necessita ser alcançado, que é a valorização da diversidade.

1.2 HISTÓRIA DE VIDA DO AUTOR E SUA IMPLICAÇÃO NESTA PESQUISA

Da mesma forma que a situação da temática central do estudo se apresenta como relevante entre os pontos de partida para a realização deste trabalho, a

história de vida do autor com seus desdobramentos, bem como, o delineamento de alguns perfis de educadores que, servem como referenciais.

1.2.1 A História de Vida do Autor

Meu pai, Peter Klaus Joachim Hübner, veio da Alemanha em 1959, depois de uma sensibilização em 1957, na cidade alemã de Bad Boll, na qual o Sr. Müller realizou uma palestra sobre os Asilos Pella e Bethânia, pertencentes ao Sínodo Rio-Grandense, localizado em Taquari (RS), onde o seu filho atuou como Diretor. As condições eram muito precárias e os asilos necessitavam de ajuda principalmente na área da saúde-enfermagem. Após essa palestra, meu pai, formado em enfermagem, sentiu-se chamado e motivado a servir naquele estabelecimento. Encaminhou o seu pedido ao Departamento de Relações Exteriores da Igreja de Confissão Evangélica Alemã, responsável pelo envio de obreiros, enfermeiros e diáconos ao Brasil. Em 1962, Peter K. J. Hübner, casou-se com Gudrun Pommer, filha de Wilhelm Pommer a qual conheceu na viagem de vinda ao Brasil. De 1959 a 1969, meus pais atuaram intensa, ativa e participativamente na melhoria das instalações existentes no Asilo Pella e Bethânia, bem como no atendimento na área de enfermagem, a todos os seus internos. Foi durante esses dez anos de atuação que meu pai percebeu que essas pessoas não necessitavam apenas da ajuda física, mas também careciam igualmente de apoio no campo espiritual. Motivado por essa nova missão, decidiu retornar à Alemanha, com a sua família, a fim de estudar Teologia. Este período compreendeu os anos de 1969 a 1975. Em 1971, ingressou na Escola Superior em Teologia, localizada na cidade de Mühlheim, na região Ruhr-Reno, na Alemanha. Em 06 de fevereiro de 1972, foi ordenado pastor da Igreja Evangélica Luterana Alemã, na Igreja Gustav Adolf Gedächtniskirche em Bingerbrück, região do Reno. No mesmo ano, cursou a Academia Cristã de Bethel/Bielefeld e formou-se no “Clinical Pastoral Training” (Treino de Clínica Pastoral). Em 1974, participou do seminário para Pedagogia e Dinâmica de Grupo, promovido pela Igreja Evangélica da região do Reno. Em agosto de 1975, a família Hübner deixou a Alemanha e retornou ao Rio Grande do Sul, inicialmente para Novo

Hamburgo e, posteriormente, para o interior do município de Vera Cruz, região central do Estado. Ali meu pai exerceu o ofício de obreiro e “assistente social”.

Assim, o período dos sete anos vividos na Alemanha, pois nasci em 1967 em Novo Hamburgo (RS) fez com que a minha alfabetização e formação escolar se iniciasse naquele país. Quando retornamos ao Brasil em 75, aos nove anos de idade e tendo finalizado a 2ª série na Alemanha, não falava português.

Como os avós maternos e demais familiares de minha mãe residiam em Novo Hamburgo, retornamos para aquele município, onde fui matriculado em uma aula especial de conversação, na escola Pindorama (fundada em 1832 e que está diretamente ligada à chegada dos imigrantes alemães e na formação das comunidades evangélicas de Hamburgo Velho e Novo Hamburgo). Apesar do contato esporádico que tínhamos na Alemanha, com visitas de parentes vindos do Brasil, estes, sempre se comunicavam em alemão. Assim, a nova realidade da língua e cultura brasileira, inicialmente, apresentou-se como um grande desafio e obstáculo. O sentimento de alegria em poder brincar com meus primos, se misturava ao sentimento de “revolta” e dificuldades de aprendizagem do português. Lembro que a pronúncia da palavra “liquidificador” demorou muito para ocorrer, uma vez que, em alemão era muito mais simples “mixer”. Esta aula de conversação durou cerca de 6 meses e foi muito difícil. Afinal, a Língua Portuguesa apresenta uma estrutura gramatical tão complexa quanto a Língua Alemã. Muitas vezes, não me sentia pertencendo ao grupo dos meus colegas de sala de aula. Estes, no início, viam em mim um “conjunto novo” de informações e curiosidades acerca da vida e experiências advindas do tempo de permanência na Alemanha. Mas logo, este sentimento passou. Não havia uma relação de amizade, de identidade construída com esse grupo de colegas. Sentia-me como um “peixe fora da água”.

Após esse período de seis meses, mudamos para o interior do município de Vera Cruz, mais precisamente para Ferraz, uma colônia de origem alemã e na qual, o meu passaria a exercer o seu trabalho como pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Nesta localidade frequentei a 3ª e a 4ª séries. Na época, nesta escola municipal, havia apenas duas professoras, sendo que, a 1ª e 2ª séries ocupavam a mesma sala e o mesmo ocorria com a 3ª e a 4ª séries. Como a grande maioria dos alunos eram filhos dos colonos, as duas professoras, muitas vezes, também usavam do dialeto alemão para poder se comunicar com os mesmos. Isto obviamente dificultava a alfabetização no português, apesar de

representar certa tranquilidade para o meu aprendizado e comunicação. Porém, sempre era visto como o “filho do pastor” e assim, muitas crianças não brincavam comigo, pois achavam que isso talvez fosse trazer algum problema familiar/religioso. Desta forma, não tinha muitos amigos. Procurando melhorar a alfabetização na língua portuguesa e minimizar os efeitos de ser o “filho do pastor”, passo a frequentar a 5ª série em uma escola particular em Santa Cruz do Sul. O deslocamento de nossa casa até a escola (cerca de 1 hora de ônibus), de turno integral, passa a constituir um novo obstáculo. As poucas horas de sono (levantava as 5h30 da manhã e retornava as 18h30), a quantidade de atividades escolares e as horas de viagem de ônibus da ida e vinda da escola, fazem com que, a aprendizagem seja regular e, além disso, mais uma vez, me sentia “excluído” enquanto aluno. Não tinha amigos. Lembro que durante os intervalos, ficava sozinho. Apenas no almoço havia certo alívio, pois o meu irmão mais velho, que também estudava nesta escola, me encontrava e assim, almoçávamos juntos. Com estas dificuldades, passo a frequentar, no ano seguinte, no turno da manhã, a 6ª, 7ª e 8ª séries, em uma escola municipal de Vera Cruz. Durante estes três anos, finalmente, começo a me sentir pertencendo a um grupo, a fazer parte de uma turma. Passo a integrar a banda da escola, tocando bumbo e a equipe de vôlei. Além disso, desenvolvo interesse nas disciplinas de ciências, técnicas agrícolas, domésticas e industriais. Assim, a 6ª série representou neste momento, o início da formação de história de um grupo de alunos que, passariam a conviver os próximos anos juntos, formando uma identidade de grupo. Foi um período de três anos muito bons. Ao final da 8ª série e, por meus pais quererem me ofertar uma melhor qualidade de ensino, retornei a Novo Hamburgo, para cursar o 2º Grau. A escola escolhida foi a Fundação Evangélica de Novo Hamburgo. Mais uma vez, tive muitas dificuldades de adaptação. Não tinha nenhuma identidade com o município e comunidade local, afinal, ficara afastado desta realidade local durante 7 anos. Nesta época (1982 a 1985), as turmas do ensino médio eram constituídas por “panelinhas”. A língua portuguesa já não era mais um obstáculo, mas como era de “fora”, também fiquei fora destes grupos. Reprovei naquele ano. Porém, de certa forma, a reprovação me deu “status” no ano seguinte. A “nova” turma na qual fui inserido tinha muitos alunos, “colegas” reprovados, resultando desta forma, na constituição de pertencimento e identidade de grupo. Ingresso no curso técnico em “auxiliar técnico em eletrônica” e passo a ter aulas de piano. O estágio técnico e as

apresentações artísticas, permitem aprimorar as relações inter-pessoais. Tais atividades foram fundamentais para a minha ida e adaptação em Rio Grande, município no qual passo a realizar a minha formação no ensino superior.

Ao relatar este breve momento biográfico, percebo a íntima relação que o mesmo apresenta com a presente tese, e, após os estudos e leituras realizadas para elaboração desta, percebo a relação que os mesmos têm com a interculturalidade e alteridade, que fazem parte da discussão e reflexão no presente trabalho. Portanto, a dificuldade de pertencimento e adaptação a uma nova realidade, a um novo contexto educacional e social, provavelmente apresenta muitas semelhanças aos processos e dificuldades que os surdos enfrentam, quando as suas identidades históricas e culturais, se confrontam repentinamente, com os contextos da cultura ouvinte.

O processo de socialização e convivência com o outro, é complexo e conflitante. Porém, compreender a história de vida do outro, representa a valorização e aceitação dos múltiplos aspectos culturais e pessoais, fundamentais na constituição das identidades deste outro. Quando estes processos apresentam aspectos semelhantes, a comunicação e relação se estabelecem com mais facilidade. Há uma sintonia, um sentimento de pertencimento. Sentimento este que envolve, portanto, aspectos histórico-sociais pertinentes a cada cultura específica, mesmo que vivenciados de formas particulares. Por isso mesmo, há a necessidade de um olhar mais atento e específico, para que, estas particularidades não sejam “sufocadas” ou “oprimidas” por outras práticas de exclusão e/ou de segregação.

Nesse sentido, *A Educação Ambiental no Contexto da Interculturalidade e da Cultura Surda* tem o propósito de realizar uma reflexão acerca das relações necessárias entre interculturalidade, cultura surda e educação ambiental. Essa linha de argumentação permitirá a compreensão da importância da valorização da cultura surda e, portanto, do surdo enquanto sujeito ativo no processo de construção histórica e compartilhamento de seus significados; contextualizados nesta tese, a partir da análise de ação, envolvimento e comprometimento de um grupo de alunos surdos enquanto multiplicadores ambientais em uma escola especial para surdos. Além disso, também permitirá compreender que a construção do conhecimento possa ser considerada como um processo de inter-relação entre as pessoas e os processos sociais nos quais estas atuam e por consequência, de abordar a

educação considerando seu laço indissociável com as realidades sociais, culturais e históricas.

1.2.2 A Formação do Autor e sua Relação com a “Ecologia do Verde”

Desde a minha infância, despertei interesse pelas questões ambientais e principalmente, em relação às características e modo de vida dos animais. Além de inúmeros livros, enciclopédias e revistas específicas sobre esses assuntos, mantinha coleções vivas de insetos, aranhas, dentre outros “bichinhos”. A pesca, caminhadas e trilhas em matas que circundavam a nossa casa na Alemanha, também se repetiu em Ferraz, interior do município de Vera Cruz (RS), fazendo parte do meu cotidiano.

Lembro dos programas de TV aos domingos que mostravam aspectos da vida e comportamento dos animais. Com certeza, as viagens e filmagens realizadas por Jacques Cousteau tiveram grande influência por meu desejo pela oceanologia e paixão pelo mergulho. Os inúmeros programas, mostrando as maravilhas submarinas e também os rios amazônicos, serviram como um “ímã”, que me puxaram, literalmente, para “debaixo da água”. Apesar de ser asmático e na época que pretendia concretizar o sonho de ser mergulhador (1984) estar realizando um tratamento para essa doença, meu pneumologista, com certo receio, autorizou a realização do curso. Retornando a uma nova consulta, o médico liberou-me para mergulhar à vontade. Apontou que nunca imaginou que o ar seco do cilindro, pudesse fazer tanto bem. Nunca mais parei. Sempre menciono que não sei qual foi a sensação que Neil Armstrong sentiu em 1969 ao fixar a bandeira na lua; mas imagino que deva ter sido uma sensação semelhante a que tive ao mergulhar pela primeira vez no mar de Santa Catarina. Cousteau e sua paixão pelo mergulho, sua preocupação com a preservação de todas as formas de vida que habitam os diferentes ecossistemas aquáticos, significaram uma referência para compreender aquelas sensações e sentimentos de minha experiência como mergulhador.

Ao finalizar o ensino médio em Novo Hamburgo em 1985, demonstro interesse pelo curso de Oceanologia em Rio Grande. Porém, como na época a

profissão de oceanólogo não era reconhecida no Brasil, realizei o vestibular para Medicina Veterinária em Santa Maria (RS) e para Ciências em Rio Grande. Após ter sido aprovado em ambos, necessito realizar a escolha por um deles, fato que me leva a realizar o curso em Rio Grande, por ainda considerar a possibilidade do curso pretendido ou da realização do curso de Ciências, com habilitação em Biologia e quem sabe, com ênfase na Biologia Marinha.

Ao iniciar o Curso de Ciências Licenciatura Curta e por necessidade em ter que trabalhar para sustentar a minha vida e permanência em Rio Grande, passo a atuar como bolsista no Serviço de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências (SAMECI).

Todos, de certa forma, necessitam de uma “mola propulsora”, um estímulo, uma motivação, para revelar habilidades que, até então, apareciam de forma muito sutil ou com pouca expressão. No meu caso, com certeza, foi durante esta formação acadêmica na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no período de 1986 a 1991, que esta motivação se fez presente. Não tanto através das disciplinas curriculares, mas por ter trabalhado no SAMECI. Realizando pesquisas e contribuindo no desenvolvimento de metodologias de ensino e atividades práticas de cunho transdisciplinar, fui estimulado a despertar a criatividade e a frequentar laboratórios vinculados a diferentes saberes específicos que tinha o desafio de integrar. A partir de então, passa-se a desenvolver a paixão por uma metodologia de ensino na qual a teoria e a prática, a integração de saberes, nunca mais se separariam. De certa forma, a leitura da biografia de Leonardo da Vinci auxiliou neste processo.

Conhecer a genial biografia de Leonardo da Vinci reforçou a postura transdisciplinar, possibilitando-me correlacionar as diferentes áreas do conhecimento, principalmente da Biologia, História, Física, Química e Geografia. Assim, iniciou-se, a estruturação do processo de ensino e da aprendizagem caracterizado pela combinação e planejamento de atividades que foram além das fronteiras disciplinares. Tal metodologia possibilitava a construção e/ou confecção de material concreto, essencial no auxílio das atividades que desenvolvia. Essa modalidade de trabalho levava a estabelecer relações entre o cotidiano e o conhecimento científico.

Ao concluir a formação superior, retorno em 1992 para Novo Hamburgo (RS). Entretanto, como ocorre com muitos estudantes recém formados, não consigo

emprego. Passo a lecionar aulas particulares em Física, Química e Biologia. Porém, tais atividades esporádicas, não constituem sustento suficiente e assim, passo a trabalhar em uma emissora de radio-difusão, realizando atividades administrativas e de secretariado, por apresentar facilidade e rapidez no campo da informática que começara a se projetar. Mas o desejo por atuar no ensino ou em uma atividade relacionada ao campo da Biologia ou da Ecologia, me leva a enviar o currículo a outras empresas. Em maio de 1993, uma empresa de São Paulo, que mantém uma atividade de ecoturismo no Pantanal Sul-Matogrossense, realiza contato e assim, em julho daquele ano, começo a trabalhar no interior de Miranda (MS), mais precisamente, em uma pousada com 53 mil hectares, denominada de Caiman (nome científico do jacaré-do-pantanal, *Caiman yacare*). Atuando como “caimanager” (denominação dos guias de turismo bilíngues nesta pousada; além do inglês, necessitavam o domínio em mais uma língua estrangeira), acompanhava os diferentes grupos de turistas, principalmente aqueles vindos de países de língua alemã, em cavalgadas, caminhadas, passeios em barcos a remo e a motor. Além da atividade de tradução e explanação sobre as diferentes espécies animais e vegetais e suas correlações neste magnífico e riquíssimo ecossistema que é o Pantanal, era essencial o desenvolvimento da capacidade de observação. Nesta época, o principal livro de cabeceira era “A Origem das Espécies” de Charles Darwin. A leitura desta obra fascinante, ajudava a compreender a fantástica capacidade de adaptação e diversidade das espécies, auxiliando assim, nas explicações; não somente para atender as demandas dos próprios turistas, nas atividades diurnas e noturnas; mas principalmente, para satisfazer a minha própria curiosidade em compreender e registrar, em foto e vídeo, as belezas pantaneiras. Porém, a “realização plena” ocorria quando, bimestralmente, visitávamos aldeias indígenas, onde passávamos a realizar atividades com as crianças. A interação de conhecimentos era incrível. A grande vulnerabilidade social daquelas crianças sumia quando “mergulhávamos” no ecossistema pantaneiro e sua interação com a cultura indígena. Tal atividade foi crucial para que desenvolvesse uma especial sensibilidade socioambiental e a valorização do multicultural.

Após meu retorno a Novo Hamburgo em 1995 e ter sido aprovado em um processo de seleção para lecionar em uma escola particular de educação básica, passo a incorporar aquelas vivências da paixão pelo mergulho, das atividades

multidisciplinares realizadas no SAMECI e das atividades pantaneiras nas práticas educativas nas disciplinas de Ciências e Biologia que agora realizava.

Ao realizar esse relato e reflexão, percebo que nesses momentos, creio que as distâncias culturais existentes ficavam em segundo plano, pois não havia diferença entre os olhares, emoções e sentimentos que afloravam nos alunos. Todos interagiam plenamente nas atividades propostas. Desta forma a leitura da obra de Leonardo da Vinci, Jacques Cousteau e Charles Darwin significaram espaços de ressonância frente àquelas experiências pessoais para o desenvolvimento de uma postura transdisciplinar, na experiência de outro âmbito que possibilitaram o fascínio pela diversidade do vivo e na iniciação da curiosidade pela questão ambiental.

Assim, durante os 14 anos trabalhados na Educação Básica, sempre estive envolvido em projetos e/ou programas de cunho ambiental. Com ênfase na proteção, conservação, observação de espaços naturais e realização de oficinas (“lixo”, reciclagem, ervas medicinais, água e poluição); além das atividades práticas laboratoriais realizadas nas aulas de ciências e biologia.

Muitas vezes, compartilhei tais experiências com os alunos. Foram momentos mágicos, especiais, nos quais a interação não diferenciava a cultura surda da ouvinte. Isso favorecia não apenas a aprendizagem daqueles sujeitos que estavam “inclusos” na cultura ouvinte, mas também tinha encontrado um caminho de chegar a todos, entre eles, aos alunos surdos. Um caminho alicerçado na “ecologia do verde” que, até então e anterior ao processo de realização do doutorado, considerava como “Educação Ambiental”.

Desta forma, percebo neste relato, semelhanças com as atividades e processos de formação da professora ouvinte que atua como professora de ciências na escola especial de surdos. Neste sentido, identifica-se nos trabalhos realizados e analisados neste estudo, a educação ambiental como uma expressão ou um sinônimo de uma cidadania, emancipadora, subjetiva que, entretanto, em face do processo de formação dos profissionais da área da biologia, passa a ser interpretada e/ou considerada como uma “expressão” um “reflexo” dos aportes teóricos relacionados com a vertente da chamada “ecologia do verde”. Por essa razão, a necessidade de reflexão e discussão para ampliação da compreensão do que seja “Educação Ambiental” faz com que passemos a olhar para algumas ações realizadas e seus respectivos processos culturais, que possibilitam ampliar e aprofundar o conceito de Educação Ambiental, equiparando a “ecologia do verde” ao

processo intrínseco na educação formal, ao mesmo tempo em que, em uma operação inversa, pode-se considerar estas práticas pedagógicas como ponto de partida para uma análise mais profunda e necessária às atuais concepções de Educação Ambiental.

1.2.3 O Ofício de Educador e o Contato com o Surdo

As relações e reflexões oriundas dos “mestres” mencionados permitiram compreender o desafio posto a um educador que se depara repentinamente com situações pedagógicas, que até então estavam à margem do chamado “espaço escolar”. Talvez, parte desse sentimento esteja expresso nas sábias palavras de Deroní Sabbi (2010):

O barqueiro que não sabe para onde ir deixa-se levar por correntes desconhecidas, para depois chamá-las de sorte, azar ou acaso.
Quando não segurarmos o leme do nosso barco, algum vento o levará e ficaremos ao sabor das ondas.
Apenas imaginação e energia não são suficientes.
É necessário ter-se consciência do que se quer e clareza de propósitos, para se ter em mente o sentido da viagem.
É preciso olhar o todo, de uma forma ampla.
E verificar qual das áreas da vida merece mais cuidado em cada momento.
É preciso ser específico, para dar-se uma direção ao leme.
Ter-se uma estratégia, saber-se qual a ação, passo a passo.
E ter-ser consciência dos valores, recursos e das habilidades próprias, pois isso traz confiança.
É necessário ter-se consciência da missão, para manter-se sempre no caminho.
Humildade, para aprender de tudo e com todos.
Conhecimento, para saber quais caminhos convêm.
Firmeza, porque o mar também tem momentos de tempestade.
Flexibilidade, porque as marés e as correntes mudam, são instáveis.
Persistência, porque o caminho é longo.

Ao iniciar a minha carreira profissional em março de 1995, na escola particular de Educação Básica em Novo Hamburgo, nunca imaginei ter que “lecionar” para um aluno surdo. Porém, no ano de 1999, deparei-me com esta realidade. De 1999 a 2007, como professor na Educação Básica, tive a responsabilidade em participar da formação de alunos “classificados” como especiais ou portadores de necessidades especiais, entre eles, os surdos. Como atender esses alunos para que os mesmos

se sentissem verdadeiramente pertencentes a um processo de ensino e de aprendizagem que promovia era o grande desafio do meu cotidiano. Como no poema acima, muitas vezes encontrava-me à “deriva” ou em situações que, muitas vezes, levavam-me a questionar se era realmente isso que queria fazer. Durante a minha formação acadêmica, anterior aos debates e inserções dos discursos “ambientais” e “culturais”, não havia trabalhado com essas questões.

Apesar dos inúmeros projetos e das constantes reformulações do Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico da Escola, dentre outras atividades propostas, os alunos surdos não se sentiam à vontade e “parecia que nada lhes agradava”.

Nesse sentido, fiz um curso de LIBRAS, nível básico, para que minha comunicação com os alunos surdos pudesse ocorrer. Na época, imaginei que, “como num passe de mágica”, a solução estaria nesse curso. Que engano! O curso de LIBRAS nível II, tão pouco apareceu como a solução para uma barreira “invisível”, porém, muito presente, entre este educador e seus alunos surdos. Mas, então, o que estava faltando? Por que não conseguia atender às expectativas dos alunos e às minhas próprias com relação aos processos de ensino e de aprendizagem nos quais estávamos envolvidos?

Acredito que parte da resposta a essa pergunta esteja no fato de que os projetos elaborados sempre foram pensados a partir da ótica da realidade do ouvinte e não dos educandos “inclusos”. Por esta razão, também passam a constituir um alicerce que permitiu a imersão nos campos e problemáticas, motivos desta tese.

1.2.4 O Intercâmbio Cultural de Alunos Surdos que Nunca Ocorreu

Durante o trabalho realizado na escola mencionada no início deste texto, houve um projeto de Intercâmbio Cultural, dos alunos da 8ª série do ensino fundamental com uma Escola de Aplicação localizada em Rosário na Argentina. Tal fato ocorreu devido à inserção da Língua Espanhola no currículo escolar. A permanência de uma semana na referida cidade e o convívio dos alunos brasileiros com alunos argentinos da mesma idade e suas respectivas famílias contribuíram para o aprendizado linguístico e cultural, objetivo do intercâmbio. Porém, nunca se

pensou ou planejou qualquer atividade ou projeto semelhante para alunos surdos. Estes por serem considerados “de inclusão”, foram esquecidos quanto aos seus aspectos histórico-culturais, quanto à sua identidade, à sua existência de *ser surdo*.

As ações do intérprete em sala de aula e os cursos de LIBRAS realizados representavam “arranhões” superficiais na complexa e abstrata busca pela identidade, pelo pertencimento. Nunca fomos visitar um grupo de surdos ou conviver com outros surdos, durante um período maior. Nunca nos preocupamos com as suas histórias de vida, suas famílias, seus sonhos, seu cotidiano. Desconhecíamos a cultura surda, o ser surdo, a identidade surda.

Só agora, ao realizar esta tese, percebemos que a resposta pedagógica para atendimento aos alunos surdos esteve em nossa frente o tempo todo, mas parecia que estávamos cegos ou com “viseiras” que só nos permitiam enxergar a questão sob duas óticas... a da cultura ouvinte e a da inclusão.

Nossa aposta atual está para além dessa racionalidade explicativa, para assumirmos uma racionalidade compreensiva, dinâmica, investigadora, sempre incompleta. Assumimos a premissa de que uma teoria educativa deve partir de categorias interpretativas dos professores e deve ser prática com finalidade de orientar e guiar suas práticas, enriquecendo suas teorias, não mais com o sentido de superação como posta nos autores referenciados.

Orellana (2001) salienta que atualmente não devemos acumular novos saberes e sim construir saberes que sejam significativos, que contribuam para mudar atitudes e comportamentos individuais e coletivos, que permitam frear as tendências destrutivas e recriar novas relações com o meio de vida. Isso pode ser considerado tanto para a educação escolar quanto para a formação inicial e continuada de professores.

A mesma autora salienta que é importante considerar a construção do conhecimento como um processo de inter-relação entre as pessoas e os processos sociais nos quais estas atuam e por consequência, de abordar a educação considerando seu laço indissociável com as realidades sociais, culturais e históricas.

Assim, considerar a interação social torna-se fundamental para um processo educativo que busca uma efetiva construção do conhecimento. E para professores que compartilham realidades próximas a construção do conhecimento acerca da sua realidade, bem como a descoberta de possibilidades na vivência de uma comunidade de aprendizagem fica facilitada.

Por isso, a retomada desta temática em uma análise mais profunda não aponta para respostas que ainda persistem. Porém, sentimos que nos permite uma maior compreensão e reflexão acerca dos inúmeros fatores, desafios e relações existentes no campo da educação.

Compreendemos que a angústia que se sentia ao lecionar nas turmas com alunos surdos repousava nos mesmos aspectos que vivenciei ao chegar ao Brasil. A falta de um sentimento de pertencimento. O aluno surdo continuava com a sua identidade mascarada pelo atendimento da maioria ouvinte, no cumprimento de um currículo e na exigência de elaboração de textos e/ou trabalhos que precisavam seguir as regras da oralidade. Um abismo cultural gigantesco, ofuscado pela “classificação precoce de um grupo de indivíduos”, alicerçado pela ausência de um de seus sentidos, sem se levar em consideração todos os demais aspectos que nos tornam indivíduos, humanos, seres de integração e socialização.

Hoje, percebemos que em nenhum momento discutimos ou levamos em consideração a cultura surda e talvez, por essa razão, também tenha “sofrido” na realização de minha práxis pedagógica, enquanto educador de alunos surdos no ensino regular. Por outro lado, o contato com esses alunos, a convivência com cada conquista e aprendizagem mútua, fizeram-me crescer muito como profissional e analisar a ação pedagógica de forma mais crítica e reflexiva. Este trabalho de pesquisa, seguramente, é mais um acontecimento marcante na minha história de vida e decorrente das reflexões que se seguiram desde o início no Programa de Doutorado em Educação Ambiental da FURG em 2007.

1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

A problemática central deste trabalho é a Educação Ambiental no contexto da Interculturalidade e da Cultura Surda. Sabe-se que, ao longo dos tempos, surgiram diferentes olhares para a educação, principalmente, quando envolve a educação de surdos. Em parte, há aquela tendência pedagógica que se apóia em práticas educacionais focadas na escola especial, embasada na ideia de que o surdo poderia ser ajudado através de ambientes isolados da sociedade, porém, isso fortaleceu os

estigmas sociais e a rejeição. Alternativa recente tem sido a integração do surdo na escola regular, porém prima pela condição de que é ele quem deve se adaptar a esse mundo ouvinte. Assim, essa integração é também segregativa, desrespeitosa à individualidade e à cultura deste sujeito.

Romper esse paradoxo significa compreender que esse processo de educação do surdo deve se fundamentar na ideia de uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças. Sob essa ótica, valoriza-se a diversidade e nega-se a prática de exclusões e de segregações; da hierarquia à aceitação e convivência com e para o “Outro”.

Ante essa problemática, esta pesquisa, contextualizada no Município de Novo Hamburgo (RS), tem a pretensão de realizar uma imersão na vida de duas professoras que atuam em uma escola especial para surdos. A investigação propõe-se a analisar, focada nas atuais concepções de Educação Ambiental e da Interculturalidade, em especial da Cultura Surda, a forma como a educação dos alunos surdos se produz nesses contextos educativos.

No que se refere aos objetivos a serem alcançados apresentam-se:

1.3.1 Objetivo Geral da Pesquisa

Refletir sobre o processo de educação do aluno surdo no contexto da Escola Especial, no município de Novo Hamburgo, através de uma análise da história de vida de duas professoras e das ações realizados pelos alunos surdos multiplicadores ambientais, vinculada à Interculturalidade, Cultura Surda e de Educação Ambiental.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Analisar a trajetória de vida e formação de duas professoras que trabalham com a proposta da educação de surdos em uma escola especial para surdos;
- Analisar a atividade dos alunos surdos enquanto multiplicadores ambientais e em face da linguagem gesto-visual;
- Relacionar os dados que surgem das análises com as discussões realizadas no marco teórico sobre a Interculturalidade e Cultura Surda e aspectos da Educação Ambiental que tecem nexos em relação aquela concepção;
- Elaborar argumentos sobre a abordagem educacional que hoje se evidencia na educação de surdos, sobre possíveis debates e encaminhamentos para estudar posturas de acordo com a Interculturalidade e Cultura Surda e aspectos da Educação Ambiental.

2 A CULTURA SURDA NO CONTEXTO DA INETRCULTURALIDADE

A história comum dos Surdos é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer “grandes adversidades” (DE SÁ, 2010).

A Cultura Surda, contextualizada na Interculturalidade, não obstante, possa parecer estranho, possibilita o entendimento dinâmico e móvel da cultura; e, portanto, a valoração do surdo enquanto sujeito ativo no processo de construção histórica e compartilhamento de seus significados. Desta forma, os espaços escolares, se constituem em ambientes, nos quais, a pluralidade cultural é sentida e ampliada.

2.1 A INTERCULTURALIDADE E A CULTURA SURDA

Muitas expressões utilizadas nos dias de hoje, como por exemplo, “educação para todos; cidadania; direito à diversidade; pluralidade cultural; respeito às diferenças”, dentre outras, soam muitas vezes como “clichês” quando apropriadas por diferentes discursos e interesses político-ideológicos, em um cotidiano no qual, cada vez mais, o discurso nem sempre reflete a realidade da prática.

Portanto, para compreender os diversos sentidos e significados atribuídos a esses conceitos, faz-se necessário situá-los no contexto das tensões e das mudanças provocadas pela crise de paradigmas da modernidade nas sociedades contemporâneas.

Historicamente, a emergência do conceito e das políticas de educação inclusiva ocorre a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de março de 1990, em Jomtien na Tailândia, num momento em que lideranças mundiais buscavam promover a universalização da educação, em meio à expansão dos novos movimentos sociais de caráter identitário e intercultural, em que diversos grupos reivindicam o direito de serem diferentes, de terem suas próprias culturas e denunciam a discriminação a que estão submetidos.

Assim situada, as políticas de inclusão inserem-se num campo de lutas por redistribuição e por reconhecimento.

Inspirada na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, de junho de 1994, na Espanha, a Educação Inclusiva defende o acesso de todos/as à escola, mediante a criação de mecanismos e práticas educativas que respeitem as necessidades dos/as educandos/as.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5) refere que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, **cultural**, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (grifo nosso).

Segundo Skliar (2006), a educação especial passa por uma profunda crise, de múltiplas causas e cujas consequências ainda não podem ser totalmente interpretadas. Ao iniciar sua reflexão, discute o próprio sentido da utilização da denominação “educação especial”, já que questiona o que justifica a determinação de compreender uma forma especial de atender e produzir a educação para um determinado grupo de sujeitos. Nesse sentido, o autor aponta que, quando se fala de educação especial, refere-se a sujeitos educativos no sentido de deficientes ou, então, em uma educação especial como sinônimo de menor, incompleta e irrelevante, tanto para o sujeito em questão, como para as instituições.

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica (SKLIAR, 2006, p. 6).

Entendendo a importância em reconhecer e valorar a cultura surda como construção histórica e compartilhando dos significados expostos nos estudos realizados, buscamos aprofundar considerações acerca desse campo teórico, ponto importante na fundamentação desta pesquisa.

Alicerçada numa concepção de educação como uma prática política e dialógica (FREIRE, 1977), as reflexões aqui apresentadas sobre as relações entre surdos e a educação ambiental, apoiam-se nas contribuições teóricas da educação intercultural (CANDAUI, 2002, 2003, 2005), na ideia de identidade como uma construção histórica, múltipla e mutável (HALL, 1997) e no conceito de cultura, com

base em Geertz (1989), que a define como uma teia de significados, na qual os indivíduos estabelecem e interpretam as relações sociais e com a natureza.

Este campo teórico da interculturalidade compreende a cultura como dinâmica e móvel. Em síntese, a cultura é entendida como um espaço contestado que se dá em relações de saber/poder, assimétricos e tensos.

No campo da educação, há várias pesquisas que utilizam como aporte teórico da interculturalidade principalmente por ela ter como características a versatilidade teórica e o aspecto interdisciplinar, fazendo-se presente em diversas áreas de pesquisas como Antropologia, História, Comunicação, Educação, Sociologia e Literatura. A interculturalidade proporciona discussões que assumem, valorizam e enfatizam a cultura dos povos, produzida pelos mesmos.

Skliar e Quadros (2000, p. 33) destacam:

Re(construir) e re(conhecer) o mundo atual e definir o lugar/espço/tempo que ocupam os outros depende, em grande medida, da intensidade das imagens/representações do mundo que se selecionam, produzem, inventam, dissimulam ou ignoram-se através dos nossos olhares, dos nossos gestos e dos nossos discursos.

Assim, os autores supracitados lembram-nos que não existe um único mundo disponível e que reconhecer os demais e suas relações significa refletir e conceber novas concepções sobre temas como cultura, língua, identidades e diferenças.

Porém, Karnopp (2006, p. 99) lembra que “especificamente no panorama brasileiro, é possível constatar ainda que, para muitas pessoas, torna-se irrelevante e, para outras, decididamente incômoda, a referência a uma cultura surda”. Segundo a autora, a universalização de uma “cultura universal” tem representado um obstáculo para que crianças surdas possam ser inseridas em processos culturais existentes nas comunidades surdas.

Klein (2003), que em sua tese tece importantes relações com a temática da formação profissional na educação dos surdos, cita que a construção de cultura, da cultura surda, está na relação entre os sujeitos, que sentem prazer no que fazem e que realizam seus desejos, seus sonhos, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

A cultura oferece um modo de construir significados e símbolos que influenciam e direcionam as ações com as quais podemos nos identificar e construir

nossas identidades. Assim, a cultura surda é constituída ao identificar e dar sentido aos significados e significâncias do grupo.

Vale a afirmação de Hall (2003, p. 83): “Todos nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais”. Dessa forma, a cultura surda tem seus locais onde as identidades surdas se constituem. A grande questão é saber se o modelo educacional proposto oferece esse “local” para a constituição da identidade surda. Em outras palavras, a inclusão de alunos surdos no ensino regular pode garantir o respeito e a compreensão da cultura surda? Ou ainda compreender que “estar habilitado” não significa apenas estar familiarizado com a linguagem de LIBRAS, mas reconhecer e compreender a complexidade da *alteridade e da interculturalidade*?

2.2 ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE

Não há como negar que a escola constitui um espaço para o qual convergem as tensões expostas pela sociedade. A pluralidade é sentida de modo amplificado, sendo na escola onde as diferenças apresentam maior sensibilidade.

Assim, as necessidades impostas pela sociedade, acionam a função da escola como produtora de conhecimento e mediadora dos conflitos. Portanto, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável, principalmente, para o convívio com a diferença.

Com o surgimento, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que elegeu a pluralidade cultural como um de seus temas transversais, a multiculturalidade ou a compreensão da diversidade ganhou relevância na área educacional. A noção de alteridade recebeu vieses distintos, inclusive, quanto à sua etimologia.

Zanella (2005, p. 100) comenta que alteridade vem sendo debatida no campo da filosofia e psicologia. Segundo o autor,

o significado de alteridade para a filosofia e psicologia, remetendo a primeira à “relação de oposição entre o sujeito pensante (o eu) e o objeto pensado (o não eu)” e, a Segunda, às “relações com outrem”.

Souza (2005, p. 91) refere:

Nesse sentido, o discurso do respeito pelas diferenças culturais vem carregado de conotações sobre o "eu e o outro" – pode-se até falar em diversidade, mas, não sobre o eu e o outro em relação, em alteridade – porque esse "eu e o outro em relação" pressupõe a "descentralização do olhar", isto é, a sensibilidade de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, aceitar um conhecimento que não se pauta exatamente nos nossos modelos de conhecimento. A noção de alteridade, enfim, supera o aceitar a existência do outro apenas como necessidade e interesse econômico, construindo-se assim uma identidade de aceitação do outro.

Portanto, a alteridade, presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos. Sua abordagem configura-se como um campo complexo e híbrido em perspectivas e debates, não se encaixando em esquemas explicativos generalizantes, mas, pelo contrário, tornando-se uma área de estudos e debates criativa e de incessante interação entre visões distintas.

Dentre as propostas emergentes, encontra-se a noção de interculturalidade, e nesta, a busca pela construção da diversidade. Nesse contexto, a intercultural propõe-se a trabalhar e a superar a atitude de "temor" perante o "outro", visando provocar uma leitura positiva da pluralidade cultural, social e étnica. Por conseguinte, preconiza-se uma leitura baseada no respeito à diferença, na paridade de direitos.

Por sua vez, Skliar (2006, p. 46) destaca:

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: "está mal ser o que és", e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: "está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser"; está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc.

O atrito entre diversas práticas culturais, historicamente, resolveu-se com base em perspectivas etnocêntricas. O etnocentrismo refere-se a uma atitude que, por via de regra, impõe-se, baseando-se em determinados valores tidos como generalizantes e válidos. Torna-se necessário, então, criar um novo paradigma para a compreensão dos valores éticos, principalmente, que possuam como corpo fundamental a alteridade. Os valores de dignidade humana precisam ser resgatados para se construir a responsabilidade para com o outro, sendo a educação

intercultural um de seus caminhos decodificantes, apoiando-se no binômio ensino-sociedade (PACHECO, 2007).

A inclusão da Interculturalidade nos contextos do estudo, apresenta à nossa reflexão dimensões inéditas e muitos desafios. O mundo humano ficou menor nas suas relações de alcance geográfico, mas extremamente complexo na sua articulação histórica, na sua dimensão social. É nessa perspectiva que se consolida a Interculturalidade. Trata-se de uma nova perspectiva, de criar, a partir das potencialidades filosóficas, um ponto de convergência comum, isto é, não dominado nem colonizado culturalmente por nenhuma “tradição cultural”, quer seja ela oralista ou não. Dessa forma, a interculturalidade inova pelo reconhecimento histórico e ético da alteridade absoluta do outro; critica toda a forma de atar o pensar a qualquer centro cultural; é portadora de uma nova perspicácia no conhecimento e no interpretar da realidade histórica (PALANCA, 2000). Assim, a interculturalidade poderia ser comprada a uma ponte que não podemos saltar, mas pela qual devemos passar se quisermos transitar entre as “margens culturais”, resultantes das diferentes “identidades culturais” (MENEZES, 2008).

Assim, a identidade de cada indivíduo ou dos grupos sociais, a partir das interações que estabelecem, é formada e re-significada continuamente nas representações sociais portadas pelos sujeitos, que se apresentam no cotidiano. Para Souza (2005, p. 90), “as identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis porque são sempre resultados transitórios de processos de identificação e em constante processo de transformação, ‘identidades’ são, pois, identificações em curso”.

Ao assumir essas identidades cambiantes e plurais, a escola passa a ter a função de mediar seus significados, através da compreensão da diferença, para alcançar o aprofundamento da alteridade. Entretanto, isso se torna uma missão complexa, em meio às dificuldades que estão presentes no tratamento desse labirinto sociocultural vivido pela contemporaneidade.

Os PCN’s postulam a introdução da alteridade no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, essa noção chega aos alunos de forma superficial, sem penetrar no cerne da questão – ou seja, em seu caráter relativizante, mediante a compreensão de grupos e castas plurais em temporalidades distintas. Conforme Souza (2005, p. 94):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira. Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto [...] mas até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho.

A observação feita por Souza coloca para os educadores a questão de como concretizar a alteridade na prática cotidiana das escolas. De fato, nessa questão, reside um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas na vida de alunos e professores. O desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica é fundamental para o aprofundamento da interculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis. Nessa perspectiva, o sujeito reconhece a própria essência a partir de sua relação com o outro, enfim, com a alteridade, compreendendo, principalmente, os sentidos que as ações dos sujeitos podem gerar nos respectivos contextos (SIDEKUM, 2002).

A educação, pensada com base na perspectiva da alteridade, passa a ser concebida como o processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos, os quais possuem opções e projetos também diferenciados. Em meio ao processo interativo, ocorre, não apenas a aprendizagem de conceitos e informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contatos, os relacionamentos de sujeitos plurais para a apreensão dos elementos que adquirem significado.

Conceber a inclusão como um processo que busca responder aos anseios dos movimentos sociais contemporâneos por direitos de igualdade e de diferença, permite uma aproximação com uma perspectiva intercultural, pois, como nos anuncia Candau (2005, p. 35), com base em Boaventura de Sousa Santos:

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Para tanto, o conceito de educação intercultural aqui assumido, com base em Candau (2003, p. 19), define-se como:

Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e de autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas entre diferentes sujeitos e grupos sociais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais.

Além dessas características, Candau (2005, p. 33-35) nos aponta os seguintes desafios da educação intercultural:

- Desenvolver estratégias para reconhecer o caráter discriminador e desigual da sociedade brasileira.
- Questionar o caráter monocultural e etnocêntrico das políticas educativas.
- Articular a igualdade e diferença, por meio do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural e do direito de acesso à educação para todos/as.
- Resgatar processos de construção das identidades culturais, entendendo cultura e identidade nos seus aspectos dinâmicos, plurais e históricos.
- Promover processos de empoderamento de grupos sociais minoritários, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Nesse sentido, ao propor uma nova maneira de pensar e dialogar com as relações sociais e de aprendizagem, em oposição às tradicionais formas homogeneizantes, e defender o respeito entre os diferentes grupos identitários (SOUSA; FLEURI apud FLEURI, 2003), a educação intercultural apresenta-se como uma possibilidade de mudança, frente às implicações da inclusão para o desenvolvimento linguístico, educacional, político, social e cultural das pessoas surdas.

Em suma, pensar e construir a noção de alteridade e interculturalidade pressupõe uma pluralidade de caminhos, mas também de desafios. Assim, o

reconhecimento do “outro” como constituinte, parte integrante de si, deve ultrapassar os muros da teoria, para que a alteridade chegue aos espaços de educação formal concretamente. Por isso, trona-se imprescindível a necessidade da *formação do professor* no campo da interculturalidade e da cultura surda, para que seja reconhecida, nas situações e nos acontecimentos cotidianos, como um valor social e educacional dos mais relevantes.

2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pelo que foi exposto até o presente momento, percebe-se que as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas têm corroborado para a formação de um “novo” contexto político, social, cultural e ambiental.

Nesse sentido, a ampliação do nível de conhecimento das relações sociais interligadas com a realidade do cotidiano escolar tem-se convertido em um foco de especial atenção no campo educativo. Se por um lado, há uma exigência na qualificação acadêmica, por outro, a escola se encontra cada vez mais em uma realidade adversa. Nóvoa (2009, p. 95) cita que, no campo da educação, muitas vezes os discursos reflexivos sobre a formação de professores parecem inseridos em uma espécie de “vulgaridade”, pois se repetem os mesmos conceitos, ideias e propostas. Diz o autor:

Pero es necesario hacer un esfuerzo para mantener la lucidez y, sobre todo, para construir propuestas educativas que nos hagan salir de este círculo vicioso y nos ayuden a definir el futuro de la formación de profesores.

Nesse contexto, a escola surge como portadora e possibilitadora da participação e do reconhecimento da diferença cultural. Portanto, uma escola na qual se busque trabalhar com a diversidade cultural.

Porém, Almenta López e Muñuos Ruiz (2004, p. 2) ressaltam:

Educadores de todos los ámbitos coinciden al destacar la conveniencia de un modelo inclusivo para afrontar los nuevos retos de la escuela, pero, ¿estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva? ¿Estamos

preparados para atajar los cambios culturales, políticos y prácticos que requiere un modelo inclusivo?

A revisão bibliográfica revelou que, nas discussões acerca dessa temática, os educadores estão despreparados para lidar com a diversidade e o “universo” cultural de aprendizagem dos alunos.

Vasconcellos (2001) cita que a análise de posturas dos professores frente aos problemas da prática educacional, apresentam um amplo espectro de posicionamentos que perpassam desde a tentativa de negação da realidade até o compromisso com a sua radical transformação.

Segundo Vasconcellos (2001, p. 66) “a consciência é um dos mais refinados recursos da existência propriamente humana; porém, é também local de erros, ilusões, falseamento da objetividade do real”. Nesse sentido, o autor considera a “realidade” caracterizada por uma leitura, uma interpretação, uma construção do sujeito. O reconhecimento da realidade implica admitir para si os seus entraves; ou seja, o professor, o verdadeiro educador, segundo o autor supracitado, deve trabalhar com a realidade que tem em sala de aula. De nada adianta lamuriar-se, procurando escapismos. Esse é o seu ponto de partida. O desafio posto é saber em que direção o educador vai se empenhar, a serviço de que causa vai se colocar. Evidentemente, essa perspectiva remete ao início de um processo de resistência, de mudança, exigindo opção consciente e firme para enfrentar esse desafio. Não se trata como menciona Vasconcellos (2001) de “jogos lógicos de possibilidades”, mas sim, em compromissos históricos concretos, tanto pessoais, como pedagógicos. Trata-se de postura de intervenção, de enfrentamento da realidade, de luta para realizar a mudança.

Porém, o cenário educativo brasileiro mostra que os educadores encontram-se em meio a um emaranhado, no qual a própria profissão os envolve, obstruindo, assim, a afirmação de uma identidade, de assumir com autonomia e competência o comando do seu trabalho, de “manter-se aberto ao outro, às alteridades distintivas e às possibilidades múltiplas” (BONILLA, 2010, p. 7).

Martínez e García (2008, p. 254) referem:

Es un hecho que esta situación supone un reto al profesorado que en distintos foros reconoce su dificultad para atender eficazmente la diversidad de las aulas de forma que todos los estudiantes, cualquiera que sea su

punto de partida, consigam los objetivos planteados para cada etapa educativa.

Nesse encontro de discussões, emerge a interculturalidade, exigindo uma formação continuada, repleta de atuação/formação/pesquisa, visando a uma fundamentação teórica necessária, móbil em sua dinâmica de saberes e assentada em práticas concretas, densas e embasada em um plano educacional compartilhado que provoque e revele novas competências e (re)posicionamentos sociais, éticos e políticos coerentes e factíveis.

No contexto da surdez, Klein (2005, p. 90) destaca:

Pensar a surdez sob o foco da epistemologia requer um descentramento do sujeito surdo, passando a perguntar sobre as práticas discursivas e não discursivas que constituem esse sujeito. Essas práticas se dão nos **espaços das escolas...** (grifo nosso).

Para esta mesma perspectiva Lorenzetti (2003) discute, em seu artigo, a visão dos professores que precisam lidar com os processos de ensino e aprendizagem de alunos surdos no ensino regular. Ao final de seu artigo, o autor destaca reflexões e discussões em relação às experiências das professoras do ensino regular no processo de inclusão do aluno surdo. Dentre os diferentes pontos, Lorenzetti (2003, p. 6) destaca que,

um ponto a ser destacado é como as professoras concebem o aluno surdo, diante do grupo de alunos ouvintes. Nos depoimentos, os vários sentimentos despertados pelas professoras diante da presença do aluno surdo em suas salas, nos retratam a visão concebida dos ouvintes em relação à surdez. Esse discurso nos aponta que a defasagem na aprendizagem recai unicamente na “deficiência” do aluno e na prática, esse discurso pode se reverter em ações que, na realidade, marginalizam o aluno e antecipam o fracasso escolar.

O autor supracitado também conclui que há a necessidade de aperfeiçoamento profissional e que a linguagem constituiu-se como o maior obstáculo de comunicação desse profissional com o aluno surdo. No mesmo artigo, Lorenzetti (2003, p. 7-8) conclui:

Tiramos, como premissa básica, o fato de que **não existe um perfil ideal para ser professor** de aluno surdo. Conforme podemos perceber, os

professores envolvidos na pesquisa e que atuam com alunos surdos têm sua formação no magistério, frequentando, a maioria, o curso adicional (Pedagogia), sendo que nenhum possui formação específica na área da surdez. Dessa forma, compreendemos que todo e qualquer profissional da educação deve estar apto a atender às necessidades de todos os alunos, compreendendo a heterogeneidade do grupo e isso somente irá ocorrer se houver um trabalho de parceria envolvendo todos os profissionais da área na luta pelo processo inclusivo (grifo do autor).

Podemos perceber nas palavras do autor supracitado que, a experiência verbal individual está impregnada de outras vozes, o que implica na multiplicidade de sentidos das palavras produzidos nas situações concretas e no contexto que ocorrem. A língua não é aprendida de forma mecânica e passiva, por isso a simples tradução (Português/LIBRAS) não é suficiente para a compreensão e uso dos enunciados de uma língua.

Por outro lado, o redimensionamento da noção de diálogo com a inclusão das relações entre os enunciados que fazem parte da corrente de comunicação verbal e a concepção de discurso como uma construção social, torna a participação do/a aluno/a surdo/a na sala de aula inclusiva ainda mais complexa e contraditória. Como partilhar os enunciados e as réplicas produzidas pelos interlocutores sem compartilhar um território linguístico comum?

Como salienta Souza (2000, p. 92) “no caso dos surdos, faz-se necessário franquear-lhe a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma, deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam se acolhidas por uma escuta também em sinais”.

Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais não pode significar apenas um instrumento de conversão de sons em sinais, como códigos de transcrição da mesma ordem do Braille (SOUZA; CARDOSO, 2001), numa posição subalterna frente à suposta superioridade da língua oral e escrita, considerada, muitas vezes, insuficiente para o acesso aos conhecimentos sociais e culturais.

Resgatar a temática da formação de professores é ponto crucial para a reflexão da diversidade cultural em educação. É notório e fundamental que, nesse processo, haja o comprometimento efetivo dos docentes. Mas também fica evidente que, para que ocorra a formação desses professores, a atual dinâmica social precisa determinar, e possibilitar um desenvolvimento profissional diferenciado e pluriforme, no qual se sintetizem e generalizem a abertura para competências comunicativas e habilidades cognitivas e instrumentais. A necessidade vigente de capacitação

profissional edifica-se no arcabouço estruturante do ensino. É uma prática que precisa ser criada, visto não haver um “modelo” pronto. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2011, p. 135) prescreve:

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas (Art. 7).

Nesse contexto de importante momento histórico em que a educação necessita das reflexões emergentes do campo da interculturalidade e em especial da educação dos surdos, há a emergência de um professor que se comprometa com sua função social de viabilizar a transformação do real. Talvez, possamos encontrar, na Educação Ambiental, um espaço e um tempo para uma formação plena, calcada nos valores teórico-práticos e mediada pelas vozes reflexivas e coletivas do mundo da vida.

2.4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO NOVO PARADIGMA AMBIENTALISTA

A legislação de apoio à educação ambiental, a Lei Federal nº 6.938, sancionada em 1981 e que trata da política nacional do meio ambiente, considerou que a educação ambiental deveria estar presente em todos os níveis de ensino, inclusive na educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participar ativamente na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi a primeira a incluir um capítulo sobre Meio Ambiente. Caracterizou, em seu capítulo 6º, a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo e ao seu preparo para o exercício da cidadania. Ela determina que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à

ótima qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futura gerações (art. 225).

No artigo 2º da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei Federal nº 9.795/99, a educação ambiental é declarada direito de todos e componente essencial da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Ao tratar da capacitação de recursos humanos, a lei supracitada determina a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores e de profissionais de todas as áreas, principalmente da área do meio ambiente.

Como as leis que instituem a educação ambiental como essencial nos diferentes níveis de ensino são razoavelmente novas, há a necessidade em ampliar as temáticas, para que não sejam apenas valorizados os elementos naturais, mas também outros aspectos ambientais. A Lei nº 9.795/99 cita em seu capítulo 1º no artigo 4º, os oito princípios básicos da educação ambiental, dos quais destacamos o 1º e 8º princípios, por considerarmos que estes explicitam as concepções de Educação Ambiental no campo da interculturalidade e da cultura surda:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

[...]

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Percebemos que, nesses princípios, estão incluídas outras representações da educação ambiental, e pelas quais é possível a relação com as questões sociais, culturais e políticas do surdo e da surdez.

Guattari (1990, p. 8) destaca:

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões.

O autor supracitado comenta, em outro trecho de sua obra, que,

mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais (p. 25).

Portanto, a educação ambiental precisa ser reconhecida como uma necessidade da sociedade contemporânea, como uma área crítica para promover transformações nos modos de compreensão e de relação da humanidade com o seu entorno e, portanto, com a diversidade cultural, o que naturalmente, diz respeito também à cultura surda.

Henriques *et al.* (2007, p. 18) destacam que,

a Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social, segundo o princípio nº 4 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Social. Eis o desafio da Educação Ambiental, transmutar-se gradualmente em uma Educação política, até desaparecer a necessidade de se adjetivar a Educação de “ambiental”.

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Social (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 104), pode-se destacar os seguintes princípios, dentre os 16 mencionados:

6. A Educação Ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.

[...]

9. A Educação Ambiental deve recuperar reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue.

[...]

13. A Educação Ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.

Portanto, a realidade das condições socioambientais atuais exige uma reflexão centrada na inter-relação entre saberes e práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias, em uma perspectiva que privilegia

o diálogo entre saberes, assim iniciando a construção de referenciais ambientais, subsidiando o desenvolvimento de uma prática social centrada também na interculturalidade.

Assim, a educação ambiental é necessariamente interdisciplinar e exige uma abordagem multidimensional para tangenciar a perspectiva da educação tradicional que vem se refletindo nas práticas de educação ambiental, a qual está, para Viégas e Guimarães (2004), centrada no indivíduo e na transformação de seu comportamento (individualista e comportamentalista) e não tem sido capaz de causar transformações significativas na realidade socioambiental. Essa perspectiva foca a realização da ação educativa no resultado, compreendendo ser o indivíduo transformado, e espera que a consequência, pela lógica descrita, seja a transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de mudança do indivíduo inserido em um processo coletivo de transformação da realidade socioambiental.

Para uma perspectiva mais crítica que contempla uma realidade mais complexa, pois a percebe como um conjunto em inter-relações, o resultado da ação educativa dar-se-á na promoção de um movimento que potencialize a transformação simultânea dos indivíduos e da realidade socioambiental, e não uma ação educativa focada apenas na mudança do comportamento do indivíduo, esperando que “automaticamente” a sociedade virá a se transformar (VIÉGAS; GUIMARÃES, 2004).

Como processo complexo, a educação ambiental admite múltiplas perspectivas de investigação e de ação, que suscitam, apesar da compreensão de seu aspecto dinâmico e variável, certas escolhas epistemológicas. Sob essa ótica, a educação ambiental constitui-se em um processo educativo de formação e transformação pessoal, social e antropológica. Esse processo pressupõe reflexão, revisão de concepções e produção de sentidos acerca de questões socioambientais e, portanto, culturais.

A reflexão acerca da interculturalidade possibilitou a “visualização” dos mesmos, inspirados em diferentes teorias, que romperam as lógicas cristalizadas e sugeriram com novas possibilidades, mesclando concepções, revelando novos olhares. Acreditamos que a articulação entre a educação ambiental e a interculturalidade seja bastante fecunda por trazer alguns deslocamentos,

possibilitando que algumas premissas, tidas como “certezas”, sejam problematizadas.

Mas, afinal, o que tem a ver essas discussões sobre interculturalidade com educação ambiental? Para tentar visualizar essas interconexões, vale a compreensão de alguns sentidos conferidos à cultura e ao ambiente na educação ambiental e, com um olhar para a interculturalidade.

Vimos que os significados são produzidos pelas representações culturais que se manifestam através da cultura e da linguagem e que circulam através de variados processos e práticas, na constituição de identidades, nas relações pessoais e também na regulação das condutas sociais.

O uso do conceito “representação” na interculturalidade difere, consideravelmente, do que encontramos com frequência nos trabalhos vinculados à educação ambiental. Na educação ambiental, empregam-se, em geral, os seguintes termos: representação, concepção, percepção ou representação social. Eles lidam com a “descoberta e a interpretação de entendimentos dos sujeitos sobre o ‘mundo real’, buscando aproximá-los de ‘modelos ou padrões’ definidos na cultura” (WORTMANN, 2001, p. 156). Por exemplo, diversas pesquisas em educação ambiental visam a conhecer as representações dos sujeitos ou de grupos sociais (professores(as), alunos(as), moradores(as) de comunidades, entre outros) sobre o ambiente ou sobre outras temáticas relacionadas. Em geral, a partir dos resultados destes estudos, são dimensionadas ações com o intuito de modificar as representações, pois geralmente estabelece-se que há uma correspondência direta entre representações e ações destes sujeitos que sejam consideradas “nocivas”/prejudiciais a uma “boa convivência” com o ambiente.

Na perspectiva da interculturalidade, entretanto, a representação cultural é entendida como sistema de produção de significados, capaz de atribuir significados e, por conseguinte, é através “da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido” (SILVA, 2000, p. 91). Woodward (2000, p. 17) enfatiza que a representação cultural, como todas as práticas de significação, “envolve relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” e resume a relação entre identidade e sistemas de representação de forma bastante clara:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que

damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no que podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas.

Frente ao exposto, cabe reforçar a importância da realização de análises que questionem categorias consideradas “naturais”, examinando as representações culturais com a intenção de ver que histórias têm sido narradas nas produções culturais,

não para inventariá-las, ou para traçar um mapa completo de tudo que tem sido dito [...], mas para ressaltar o modo como elas se constroem discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais (WORTMANN, 2002, p. 80).

Uma proposta de educação ambiental, para ser efetivamente emancipatória e promotora de novas sensibilidades e visões de mundo, deve facultar, concomitantemente, o desenvolvimento de conhecimentos, de atitudes e habilidades que favoreçam um relacionamento mais respeitoso do ser humano com a natureza. Também, é preciso que se leve em consideração que educação ambiental não é uma atividade neutra. Em verdade, ela é uma das questões políticas que envolvem valores, interesses e visões de mundo bastante divergentes e que podem assumir correntes mais conservadoras ou emancipatórias. Isso significa que a educação ambiental é tão diversificada quanto é diversificada o campo da interculturalidade.

O meio ambiente é um macrossistema complexo, cujos elementos estão interligados e interrelacionados entre si (MORIN, 2005). Por essa razão, o princípio do pensamento complexo muito tem a contribuir para a educação ambiental, porquanto ele rompe com o paradigma pedagógico tradicional que, em vez de estudar o meio ambiente de maneira integradora, prefere reduzi-lo a explicações simplificadoras e desconexas. Uma educação ambiental que não leva em conta o meio ambiente em sua multidimensionalidade biológica, social e cultural está predestinada a ser um processo educativo perpetuador dos sistemas político-econômicos, que produzem as desigualdades e a exclusão social.

É fundamental que a prática pedagógica da educação ambiental ensine aos alunos a transcenderem a visão cartesiana do meio ambiente, por meio do pensamento complexo propugnado por Edgar Morin (2005). De acordo com esse

autor, o pensamento complexo se contrapõe às operações lógicas. Elas caracterizam o pensamento disjuntor (fragmentação, compartimentação, disciplinarização e redução) que tem gerado a inteligência cega, que destrói os conjuntos e as totalidades, isola e separa os objetos de seu ambiente.

Apesar da diversidade de manifestações de mudanças, nas distintas esferas culturais, tem-se observado a existência de elementos comuns que representam uma crise geral na cultura ocidental, dominada até agora pelo paradigma mecanicista. Essa crise consiste em uma mais profunda crise de percepção, pelo que percebemos a realidade com uma visão distorcida e incompleta e, portanto, damos soluções defeituosas. Portanto, necessitamos reverter o contexto descrito, a partir da emergência de um novo paradigma chamado paradigma sistêmico.

A educação, frente à necessidade de mudança de paradigmas e em busca de um paradigma sistêmico, investe na busca do que poderia denominar-se o “paradigma ambientalista” porque somente com a união da vida, do pensamento, do sentimento e da ação é possível prover-se de alguns instrumentos conceituais e metodológicos que possam permitir aventurar hipóteses de trabalho capazes de suscitar, ao menos, a reflexão e o debate.

Um novo paradigma ambientalista que venha substituir o existente deverá revisar não só a natureza das concepções humanas em relação com o meio, mas também a ciência que foi influenciada e influenciou sobre elas. Isso supõe, conseqüentemente, mudanças conceituais e metodológicas. Recorrendo aos aportes filosóficos e científicos, de modo a promover as mudanças de concepções, as técnicas e os valores com que a humanidade atua no planeta, é possível esboçar um novo modelo para o pensamento e a ação.

Novo (1996) explicita o “novo paradigma ambientalista”, um novo modelo ético (**enfoque biocêntrico**) e um novo modelo científico (**enfoque da complexidade**). Em conseqüência, a partir da fusão de ambos os enfoques, faz-se possível construir um novo modelo educativo coerente, que é o que se assume como “Educação Ambiental”. A educação ambiental, entendida no contexto do novo paradigma ambientalista, deixa de ser um processo de simples mudanças éticas, conceituais ou metodológicas, e permite uma reflexão crítica capaz de repensar o processo educativo.

Para nortear o debate proposto é preciso, antes de mais nada, ressaltar que a educação ambiental é um campo permeado por controvérsias importantes e

destacar alguns aspectos relevantes de sua constituição. A primeira marca, ou seja, do adjetivo ambiental na educação se alicerça na própria construção da identidade do campo em questão. Rejeitar essa adjetivação é tentar retirar a especificidade das ações que explicitam o ambiental nas práticas educativas. A adoção da adjetivação de educação *ambiental* coloca, portanto, a identidade desse campo. Essa identidade se dá em sua especificidade diante da educação em geral e o legitima. Neste sentido, não se pode falar de educação ambiental como algo uníssono.

Trata-se, por essência, de um campo em construção e diverso. Na pluralidade da educação ambiental há conflitos densos e importantes, decorrentes das diversas vertentes sistematizadas, que segundo Sauv  (2005) podem se articular, ao mesmo tempo, podem coexistir pluralidade de proposi es entre elas. Para a autora são essas as correntes sistematizadas: tradicionais (naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista, moral/ tica) e recentes: (holística, biorregionalista, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o, da sustentabilidade). A sistematiza o de tais correntes deu-se pautada pelas suas fun es:

- 1) concep o dominante de meio ambiente,
- 2) inten o central da educa o ambiental,
- 3) enfoques privilegiados,
- 4) exemplos de estratégias ou modelos que ilustram as correntes.

Para essa autora, a corrente de crítica social (muitas vezes associada   corrente holística)   inspirada pelo campo da “teoria crítica”, inicialmente desenvolvida nas ciências sociais e, posteriormente, na educa o.

Ela ressalta que a corrente crítica insiste na análise de dinâmicas sociais e das problemáticas sociais; nas inten es, posi es; argumentos; valores explícitos e implícitos; na coerência entre palavras e a es pedagógicas.

Nas proposi es de educa o ambiental brasileira, o sentido de crítica incorpora a nega o do modo de produ o hegemônico. Nesse aspecto, não há uma separa o entre produ o de ideias e condi es sociais e históricas em que são produzidas.

Nesse contexto, Carvalho (2004) afirma que   fundamental, embora insuficiente, a defini o de educa o ambiental sem outra adjetiva o.

Especialmente é uma definição insuficiente quando se procura explicitar sua busca pela transformação social.

Layrargues (2004, p. 11) também aponta a insuficiência e a necessidade de não tratar a educação ambiental no singular:

No quadro da ampla variedade de vertentes, tanto do pensamento ambientalista, como das próprias correntes pedagógicas da educação, existem propostas educativas voltadas a questão ambiental que se inserem num gradiente que enseja a mudança ambiental conquistada por intermédio de três possibilidades: a mudança cultural associada a estabilidade social; a mudança social associada a estabilidade cultural; e, finalmente a mudança cultural concomitante a mudança social.

Haveria, segundo o autor, a necessidade de perceber a relação dialética entre mudança cultural e mudança social. No bojo desse debate surge a ideia de uma adjetivação necessária à educação ambiental, ou seja, a da crítica. De maneira geral, a literatura da Educação Ambiental Crítica estabelece a relação necessária entre mudança social e mudança ambiental.

Podemos afirmar que, ao adjetivar de crítica, os autores se colocam na construção de um campo distinto dentro do próprio campo em construção da educação ambiental. Para Guimarães (2004) existe uma educação ambiental conservadora em contraponto à educação ambiental crítica. A conservadora estaria alicerçada em postulados que fragmentam a visão da realidade. Tal característica produz, segundo esse autor, práticas pedagógicas centradas na transformação do indivíduo e de seu comportamento. Portanto, baseia-se em ações educativas individualistas e comportamentalistas. Para ele, essa educação ambiental Conservadora reflete características da sociedade moderna nos seguintes aspectos: na crença que a transmissão de conhecimento gera mudança de comportamento e da sociedade; na sobreposição do racionalismo à emoção, da teoria à prática; no conhecimento desvinculado da realidade; na disciplinaridade; no individualismo; na descontextualização do local e do global; na dimensão tecnicista acima da dimensão política. Por sua vez, a educação ambiental crítica relacionar-se-ia com as ações educativas capazes de contribuir para a transformação da crise socioambiental que ele aponta como grave:

Não vejo a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou desenvolvimento metodológico de algo que era anteriormente conservador. A percebo como uma contraposição que a partir de um

outro referencial teórico, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade como decorrente de um movimento dialético/dialógico, em que a interação de forças, seus conflitos e consensos, são estruturantes dessa realidade, debruçamo-nos sobre a relação, sobre o movimento de inter-retro-ação do todo e das partes, num processo de totalização (GUIMARÃES, 2004, p.27).

A educação ambiental crítica estaria, portanto, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações sociais e da humanidade para com a natureza (REIGOTA, 2006, p. 11). Ao se basear na busca pela transformação social ficaria explícita a diferenciação perante uma educação ambiental genérica (LAYRARGUES, 2004, p. 15).

Assim, a educação ambiental crítica, permite entender a complexidade do mundo contemporâneo e, portanto, intercultural.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nuestra fuerte experiencia de desconocimiento y reducción en América, hace que seamos particularmente sensibles en percibir y señalar esta heterogeneidad esencial, cuyo resguardo respectaría la riqueza de lo humano en sus diferentes posibles caminos (PICOTTI, 2011).

No que tange aos procedimentos metodológicos se faz necessário expor as bases do processo metodológico a ser adotado na investigação, bem como do contexto, da instituição, dos participantes do processo investigativo. Também cabe apresentar a turma escolhida para a coleta de dados e a forma de análise dos mesmos.

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO ADOTADO

Borges e Dalberio (2007, p. 1) enfatizam em sua introdução:

Pode-se afirmar que o desenvolvimento das pesquisas científicas na área da educação é, ainda, um processo embrionário e em construção. Muito se tem a caminhar. Contudo, a relevância da pesquisa em educação é indiscutível, uma vez que a educação tem avançado muito na conquista da democratização do ensino. Entretanto, para conquistar a educação 'de qualidade para todos' exige-se, ainda, muito aperfeiçoamento. Por isso, professores, alunos, pais e a sociedade em geral devem apoiar as pesquisas em educação, e torná-las realmente eficazes na busca da construção de uma escola mais inclusiva.

Percebe-se que o desafio proposto pela presente temática é, sem dúvida, atual e pertinente às discussões no âmbito da educação. Os autores supracitados fundamentam a importância da escolha da metodologia adequada na pesquisa, dizendo:

Nas pesquisas, a qualidade dos resultados evidenciados em termos de conhecimento do real e da contribuição para o progresso, depende fundamentalmente de uma metodologia adequada. Por isso, as técnicas

não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do conhecimento científico. O método é mais abrangente e complexo, pois consiste em uma teoria da ciência em ação e exige critérios de cientificidade, concepções teóricas de objeto e de sujeito, modos de estabelecer relações cognitivas, o que remete a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real, dando suporte às abordagens utilizadas nas construções do conhecimento científico (p. 8).

Falar sobre educação é sempre fascinante, especialmente quando se buscam novas formas de racionalidade, capazes de dar conta de ambientes sociais de grande complexidade, como o são aquelas constituídas pela interculturalidade. Essa busca instiga à pluralidade metodológica, como forma de enriquecer e complexificar o cerco epistemológico ao objeto de estudo, essencial na investigação realizada. Esse cerco epistemológico é sempre desafiador e coloca-se como base das práticas de pesquisa interpretativa.

A ruptura epistemológica da ciência moderna com o senso comum proporcionou avanços sociais e tecnológicos fenomenais. Entretanto, faz-se necessária a dupla ruptura, ou seja, romper com a própria ruptura, reconciliando-se com o senso comum na direção de um senso comum emancipatório essencial e primordial na discussão acerca da temática dos estudos culturais e da cultura surda.

Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Martins (2004, p. 292) comenta:

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita.

Boni e Quaresma (2005, p. 75) destacam:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

A narrativa constitui-se como “modo de produzir, mediar e interpretar sentidos na constituição dos sujeitos em uma comunidade” (CUPELLI; GALIAZZI, 2009, p. 2). A interpretação é a hermenêutica da vida cotidiana, uma avaliação criteriosa de como os sujeitos entendem sua realidade cotidiana, ou seja, o momento em que se reconstrói as maneiras como as pessoas estão percebendo a realidade ao seu redor, suas opiniões, crenças e compreensões.

Segundo Cupelli e Galiazzi (2009, p. 95),

as comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo que chamei de neo-comunidades, territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjetividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação.

Ainda segundo os autores supracitados, em uma pesquisa que apresenta uma abordagem narrativa, é essencial que haja a proximidade entre pesquisador e participantes. Portanto, ambos devem corroborar para a confiança mútua.

Há um entrelaçamento das vidas pelo compartilhamento das histórias narradas (CUPELLI; GALIAZZI, 2009). Partindo desse pressuposto, se a interpretação é a combinação com métodos explanatórios ou objetivantes, os resultados podem ser ainda mais proveitosos, uma vez que compreensão e explanação são processos complementares.

Neste sentido, opta-se por usar os nomes verdadeiros da diretora e de uma professora de ciências, da escola especial, local da coleta de dados desta pesquisa. As duas educadoras entrevistadas, cujas individualidades pessoais e profissionais, foram obtidas por meio das narrativas e filmagens, autorizaram a utilização dos mesmos, bem como das imagens dos alunos envolvidos no estudo, através do preenchimento do “Termo de Autorização para a Utilização de Voz, Nome, Som e

Imagem” (anexo D) e do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (anexo E). Esta escolha justifica-se pelo exposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que em seu parágrafo único cita:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de **natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil** (grifo nosso).

Desta forma, por entender que a expressão facial e visual, são essenciais e intrínsecos desta língua, não foi utilizado nenhum recurso de resguardo de imagem dos jovens e adultos envolvidos no presente estudo.

Também entendemos que o presente estudo não fere os artigos 15, 17 e 18 da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) que tratam expressamente do direito ao respeito e à dignidade da criança e do adolescente em face de sua peculiar condição de pessoa humana em processo de desenvolvimento. O artigo 17, supra referido, define que o direito ao respeito, “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”, e o artigo 18 dispõe que “é dever de todos velar pela dignidade da criança ou adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Portanto, por considerar que nenhum dos participantes envolvidos nesta tese foi alvo de censura ou exposto a situações de constrangimento, entende-se que os termos do uso de voz, nome, som e imagem, em anexo, suprem os requisitos legais para utilização das mesmas neste estudo.

A fase da análise revelou que os sentimentos e expressões que circulam no campo da cultura surda, através dos quais se dão as relações, são formas simbólicas, construções complexas que apresentam uma estrutura articulada (através das falas, imagens gravadas, das ações e práticas realizadas).

A análise da narrativa é apontada por Jovchelovitch e Bauer (2002) como uma forma de compreender a perspectiva do informante sobre os fatos e relações que o rodeiam. A narrativa compreende, portanto, duas dimensões: a cronológica, que coloca em sequência as vivências narradas, e a não-cronológica, cujo fim é

arranjar, em um sentido coerente ou *enredo*, os fatos ou experiências narradas. O sentido não está ao final da narrativa, mas se constitui durante a história em sua totalidade, que fluirá no tempo conforme a cadência dos acontecimentos. Pessoas, comunidades e grupos sociais contam histórias com palavras e também com expressões não verbais, podendo-se supor que suas narrativas exponham sua visão de mundo e sua experiência, o que corrobora com a temática proposta pela presente tese.

Uma imagem pode falar mais do que mil palavras, diz o ditado. A análise semiótica pode revelar importantes nuances das percepções e histórias de vidas dos indivíduos surdos, por exemplo.

Conforme Bolívar Botía (2002, p. 159), o conhecimento narrativo das ciências humanas contrasta com o conhecimento das ciências físicas ou naturais, apesar das primeiras “não produzirem conhecimento que conduzam à previsão e ao controle da experiência humana”. Assim, Bolívar Botía (2002) argumenta que este conhecimento organiza os acontecimentos em **Unidades Integradas de Significado** (grifo nosso), nas quais os fatos são dispostos em seqüência, ao invés de categorias. Dessa forma, a narrativa do conhecimento estará mais preocupada com as intenções humanas e com os seus significados, mais dentro de uma coerência, do que em uma lógica; mais pela compreensão, ao invés de previsão e controle.

Continuando agora com a análise apropriada (BOLÍVAR BOTIÁ, 2002), o modo paradigmático do conhecimento caracteriza-se por classificar os indivíduos e as histórias de acordo com um conceito ou categoria (todos os indivíduos que compartilham atributos comuns). É para estabelecer a categoria a que pertence cada um dos casos individuais, para incluir o particular no formal (categoria ou conceito), substituindo qualquer diferença individual, que deva ser classificada. Assim, o modo paradigmático é definido, principalmente nos atributos que definem os itens específicos como instâncias de uma categoria, e não o que diferencia a um ou outro membro desta categoria.

A partir dessa perspectiva, é importante observar que o paradigma do raciocínio é comum nos projetos de pesquisa quantitativa e qualitativa. Em projetos quantitativos, as categorias são pré-selecionadas a partir da coleta de dados (por exemplo, um questionário), de tal forma que o tamanho ou eventos são instâncias de uma categoria de interesse, além do grau e da quantidade de satisfação dos

mesmos. Algumas técnicas quantitativas (por exemplo, a análise do fato) podem ser agrupadas em fatores comuns.

Em contrapartida, projetos qualitativos apresentam a ênfase na construção ou na geração indutiva de categorias que fornecem uma categoria de identidade e classificação dos dados coletados, que foram analisados de acordo com o núcleo significativo na codificação de armazões para separar as palavras e/ou dados, por grupos de categorias semelhantes. Por um processo de análise, os dados são contextualizados, agrupados e integrados em categorias (BOLÍVAR BOTIÁ, 2002). A maioria das análises qualitativas consiste em um processo recursivo entre os dados e a emergência de definições categóricas. Um processo que produz classificações, organizando os dados de acordo com um determinado conjunto de dimensões comuns e seletivos. Desse modo, não diferem, nesse aspecto, das chamadas análises quantitativas, só que agora as categorias não são predeterminadas, mas emergem dos dados.

O mesmo, então, conforme o modo paradigmático de se pensar, que inclui como vimos a chamada análise qualitativa, é ordenar a experiência de uma maneira que ela produza uma rede de conceitos que reúnem os elementos comuns por categorias com algum grau de abstração. O conhecimento descontextualiza-se de modo que possa unificar a singularidade e a diversidade de cada experiência. É curioso que temos a tendência de categorizar a “pesquisa” qualitativa na forma como se coletam os dados (notas de campo, observação participante, entrevistas, etc), quando o que deveria ser feito qualitativamente melhor, como destaca a “teoria fundamentada”, a nossa maneira de analisar e “representar”, isto é, uma maneira diferente de fazer emergir a teoria (BOLÍVAR BOTIÁ, 2002).

Portanto, o “raciocínio narrativo” funciona através de um conjunto de casos individuais, em que um passa pelo outro, e não um caso de uma generalização. A preocupação não é para identificar cada caso em uma categoria geral. O conhecimento vem por analogia, na qual um indivíduo pode ou não ser semelhante ao outro. O que importa são os mundos experimentados/vividos pelos entrevistados, os sentidos singulares que expressam e as lógicas particulares de argumentação que evidenciam.

Inspirada e fundamentada pelos suportes metodológicos da investigação interpretativa e da pesquisa narrativa em ciências sociais, e estruturada a partir de estabelecimento de relações mais horizontais e colaboração entre pesquisadores e

professores, a documentação narrativa de práticas escolares é uma modalidade de investigação e ação pedagógica, que descreve os mundos da escola, as práticas educativas ali desenvolvidas, os sujeitos que a habitam e que estão inseridos nesses processos; além dos entendimentos que são elaborados e recriados pelos educadores para dar conta destas relações pedagógicas (SUÁREZ *et al.*, 2005, p. 2):

Con sus historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyen en la multiplicidad de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo.

Souza (2008, p. 38-39) diz que as contribuições teórico-metodológicas das narrativas podem ser compreendidas sob suas três perspectivas a saber: “como fenômeno – o ato de narrar-se; recolha e construção de fontes para pesquisa e, ainda, reflexão sobre as dimensões da formação, no que concerne à construção identitária de professores e formadores”.

Em seu artigo, Souza (2008, (p. 42-43).) destaca que, “a revalorização das histórias de vida situa-se na virada hermenêutica em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados às experiências individuais e coletivas”.

Em outro trecho de seu trabalho, o autor supracitado argumenta:

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na *pessoa do professor*, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (p. 45).

Essa abertura da fase da análise formal, em que o analista pode utilizar qualquer padrão formal, o mais indicado para seu tipo de material (texto, imagem, som etc.) propicia uma rica gama de possibilidades que torna o método da pesquisa interpretativa hermenêutica bastante abrangente.

Com a finalidade de analisar e problematizar esta pretendida prática propõe-se a discutir o processo de educação do aluno surdo no contexto da escola especial, no município de Novo Hamburgo (RS), através de uma análise vinculada a atuais concepções do campo da Interculturalidade, Cultura Surda e de Educação Ambiental.

É, portanto, desse contexto e dessa prática escolar, que se buscará tecer algumas reflexões sobre a educação de alunos surdos, que encontram na Escola Especial, no ensino bilíngue, na interculturalidade e no projeto “multiplicadores ambientais”, o apoio e a base necessária para exercerem a sua cidadania.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO E DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO INVESTIGATIVO

No que se refere ao contexto em que a pesquisa é realizada cabe adiantar que no Rio Grande do Sul, na região metropolitana de Porto Alegre, somente os municípios de Porto Alegre, Canoas, Esteio e Novo Hamburgo, e no interior, as cidades de Caxias do Sul e Santa Maria, contam com alguma escola (municipal ou estadual) que oferece educação especial para surdos (SURDOSINFO, 2010).

Dessa forma, a escolha do município de Novo Hamburgo, como campo de investigação no que diz respeito à educação dos surdos, deve-se ao fato de possuir uma escola estadual especial para surdos (Escola Estadual Especial Keli Meise Machado), que atende alunos com surdez total ou parcial. Atuam nessa escola, professores ouvintes e professores surdos. Como uma das propostas de trabalho, os alunos desenvolvem projetos, sendo um deles de cunho ambiental (Multiplicadores Ambientais), sob a coordenação da professora da área de ciências, Paula Boos Höher.

A instituição, que é palco das investigações realizadas, está localizada na Rua José Treinz Filho, 134 em Novo Hamburgo, e é a única, em cerca de 70 municípios que integram a 2ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE 02 – São Leopoldo/RS), que mantém ensino especializado para surdos.

A escola conta com um prédio com salas de aula, secretaria e direção, sala dos professores, refeitório e ampla área verde em seu entorno (figura 1).



Figura 1: Imagem de satélite com a localização da E. E. Especial Keli Meise Machado.
Fonte: Adaptado do Google Earth, 2011.

Os alunos dispõem de uma kombi que os desloca de suas casas até a escola e vice-versa.

A escola é cercada e inserida em um espaço muito arborizado. Possui uma pequena horta, pátio externo e acesso a trilhas que percorrem o seu entorno. O prédio da escola conta com dois pisos. No andar térreo, localiza-se uma área interna ampla com cozinha e refeitório, depósito, sala de dança e música, sala dos professores, secretaria e três salas de aula. Dentre elas a sala da educação infantil. Trata-se de um ambiente amplo com estantes e brinquedos, uma televisão a cores, uma área para brincar com bonecas e/ou outros objetos, uma arara com roupas de fantasia, uma cozinha infantil, mesas redondas, quadro negro e uma parede com muitas janelas. Assim, há excelente ventilação e luminosidade. No segundo piso, há uma biblioteca com acervo amplo de livros didáticos e de literatura. As demais salas são relativamente pequenas, comportando cerca de 5 a 8 alunos, todas bem

arejadas, com janelas do tipo basculante e quadro negro. A professora Paula B. Höher tem uma sala própria, na qual trabalha matemática e ciências.

A escola conta com a colaboração de 17 profissionais, sendo que, duas funcionárias atuam em serviços gerais. Dos 15 professores, dois são surdos e os demais ouvintes, porém, todos com capacitação em LIBRAS.

No ano de 2009, estavam matriculados 81 alunos, residentes em Novo Hamburgo, São Leopoldo, Estância Velha, Montenegro, São José do Hortêncio, Picada Café, Ivoti e Lindolfo Collor. Todos estes alunos são surdos ou com deficiência auditiva, havendo ainda alunos surdos com síndrome de Down, paralisia cerebral, surdos com problemas mentais e surdos com déficit de aprendizagem.

A coordenadora pedagógica e diretora, Ana Paula Jung, formada no curso de magistério, atua na escola desde fins de 2006, ano este no qual terminou a sua formação em LIBRAS e capacitação em educação de surdos. Atualmente a professora Paula B. Höher concluiu o Curso Superior em Ciências pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2010, e realizou ainda cursos de LIBRAS após ter iniciado suas atividades profissionais nesta escola. Ela coordena o projeto dos Multiplicadores Ambientais.

3.3 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS

O delineamento das questões e o redimensionamento do problema de pesquisa foram sendo reestruturados a partir da interface entre a teoria e a coleta das informações pertinentes ao corpo do presente estudo. Algumas proposições da perspectiva histórico-cultural tornaram-se relevantes para “determinar” o modo de direcionar o olhar investigativo e, então, reconsiderar outras nuances que se revelaram, no decorrer desta investigação.

Para compreender melhor o universo da cultura surda e situações problema decorrentes da mesma, houve consultas em vídeos disponíveis na rede mundial de informações (internet), tais como entrevistas, documentários sobre a acessibilidade, dentre outros, que pudessem ilustrar a problemática de acessibilidade dos surdos.

Esta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso de inspiração etnográfica, durante um período de seis meses, numa escola de ensino fundamental da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, que funciona no horário diurno e contava com a presença de uma professora de ciências para cada uma das turmas e, que, coordena o projeto “Multiplicadores Ambientais”, perfazendo um total de 12 alunos(as) participantes do mesmo.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: a observação participante, desenvolvida nas salas de aula, mas também em outros espaços, tais como: o barco Martim Pescador. Além de entrevistas semi-estruturadas individuais, realizadas com duas professoras.

As entrevistas com as professoras foram gravadas em software de áudio e transcritas posteriormente.

As atividades com os alunos/as surdos/as, registradas em vídeo, foram realizadas com permissão dos termos de autorização para a utilização de voz, nome, som e imagem e de livre consentimento assinado pela então diretora da escola especial (anexos D e E).

Considerando, com base em Arrojo (2002) que toda tradução não apenas carrega os significados de uma língua para outra, mas é uma “atividade produtora de significados”, considerando-se que traduzir significa necessariamente aprender a ler um determinado texto de forma aceitável para a comunidade cultural da qual participa o/a leitor/a, ou seja, nunca é fiel ao texto original, visto que “cada tradução (por menor e mais simples que seja) exige do tradutor a capacidade de confrontar áreas específicas de duas línguas e de duas culturas diferentes e esse confronto é sempre único, já que suas variáveis imprevisíveis” (ARROJO, 2002, p. 78), assumimos o risco de escrever a transcrição das entrevistas em Língua Portuguesa, sem qualquer correção ou alteração.

A opção pelo estudo de caso de cunho etnográfico deveu-se ao fato dessa metodologia de pesquisa responder ao objetivo central desse trabalho de investigar as relações e interações entre surdos/as e a educação ambiental numa escola especial, sob uma perspectiva intercultural. Por meio de um estudo detalhado de um determinado universo com limites definidos e historicamente situados, é possível captar relatos de perspectivas dos participantes sobre uma situação concreta vivida por eles/as, desvelar novas formas de entendimento da realidade e possibilitar que

outros/as leitores/as ampliem e aprofundem os aspectos comuns e recorrentes do objeto de estudo em diferentes contextos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A abordagem etnográfica, com base na teoria antropológica, também possibilita a leitura e a interpretação dos traços culturais e dos significados das relações sociais, especialmente em situações sem registros escritos e onde o outro é visto na sua diferença e positividade. Tal característica é um valioso instrumento teórico e metodológico para o estudo da comunidade surda, por ser a Língua Brasileira de Sinais, até o momento, uma língua ágrafa, e pela própria imagem social da pessoa surda, geralmente caracterizada por sua carência e privação.

O roteiro para entrevista foi elaborado, seguindo recomendações de Vitaliano (2002), bem como das orientações recebidas no processo de orientação, levando-se em conta três finalidades:

- 1) prover informações sobre as necessidades na formação, sentidas pelos professores que tiveram experiência em atuar com alunos surdos, visto que tais informações poderiam oferecer subsídios para elaboração e reflexão acerca do perfil de educador necessário para trabalhar na área da surdez;
- 2) levantar suas concepções sobre a cultura surda;
- 3) verificar aspectos da educação ambiental, principalmente com relação à linguagem gesto-visual.

Para compor a amostra de participantes, realizamos contato com a professora Paula Boos Höher, da Escola Especial Keli Meise Machado. Por atuar com alunos surdos e desenvolver projetos de cunho ambiental, foi a primeira educadora a ser entrevistada. A riqueza de informações obtidas por meio da narrativa e a curiosidade em aprofundar mais algumas dessas temáticas, levou-nos a realizar uma segunda sessão de questionamentos com essa professora.

Também, a fim de compor um banco dados que pudesse permitir uma análise e reflexão no campo da educação ambiental, foram registradas, em vídeo, atividades elaboradas a partir da temática do “lixo” pelos alunos que compõem o grupo de Multiplicadores Ambientais, coordenado pela professora Paula. Também, houve o acompanhamento e filmagem da interação de todos os alunos surdos da escola Keli Meise Machado em uma atividade de campo (passeio pelo Rio dos Sinos, orientado por monitores ecológicos do projeto Martim Pescador de São Leopoldo/RS), a qual

finalizou a atividade relacionada às questões ambientais ligadas ao Rio dos Sinos, poluição e importância da água. Nessas atividades e registros, pode-se observar a relevância da linguagem gesto-visual.

A segunda narrativa e entrevista foi realizada com a coordenadora pedagógica e diretora da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, professora Ana Paula Jung, que nos relatou a sua trajetória de vida pessoal e profissional. Nessa entrevista, foi possível reunir informações acerca da atual discussão sobre o bilinguismo e importância do GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos); além do quadro profissional que atua na Escola Estadual Especial Keli Meise Machado.

Como já se referiu a coleta das informações necessárias para atender aos objetivos da pesquisa, ocorreu em sessão de entrevista semiestruturada para cada participante.

A opção por explorar, descrever e analisar os argumentos teóricos da área da surdez e o *corpus* coletado propicia a análise, a problematização e a caracterização da situação-problema proposta nesta pesquisa.

3.4 SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

A adoção de uma perspectiva sócio-histórica como metodologia e forma de determinação do referencial teórico, nesta pesquisa, coloca-nos diante de exigências de ordem metodológica que proporcionaram uma análise não só do contexto, mas também do processo no qual os agentes pesquisados (professoras entrevistadas e alunos filmados em suas ações enquanto multiplicadores ambientais) estão inseridos.

Nesta etapa da pesquisa, destacam-se como de suma importância quatro pontos que pautam a escrita, a partir dos dados obtidos, quais sejam:

- a) A “invisibilidade” da vida cotidiana: isso leva a uma indagação básica – o que está acontecendo aqui? Embora pareça, à primeira vista, uma pergunta sem muito sentido, ela permitiu trazer à tona o cotidiano que, em grande parte, passa invisível para atores como consequência da

familiaridade. Sempre que fiz tal pergunta, no decorrer do trabalho, pude destacar o caráter reflexivo da pesquisa. Ao propor respostas para o que está acontecendo aqui, sentia-me ajudado a tornar o familiar algo estranho e relevante. Assim, o que antes estava invisível pela força do cotidiano passou a ser problematizado.

- b) A necessidade de adquirir um “conhecimento específico da prática concreta” por meio da documentação de certos detalhes; não basta uma resposta proveniente de apenas uma direção; o que significa que não bastava somente responder o que está acontecendo, mas sim em analisar um conjunto de fatores existentes na construção dessa resposta. Há os professores, os alunos envolvidos e o contexto escolar com seus objetivos e orientações gerais. O fazer de cada um dos envolvidos no processo foi marcado por reflexos dos demais envolvidos.
- c) A necessidade de levar em conta os “significados locais”: embora exista uma aparente semelhança em alguns aspectos das narrativas obtidas, existem peculiaridades que distinguem umas das outras.
- d) A necessidade de ter “conhecimento comparativo de diferentes meios sociais”: o fato de levar em conta as relações entre o contexto dado e o seu ambiente social mais amplo, permitiu-me um auxílio ao procurar estabelecer o que está acontecendo no próprio contexto. Esse auxílio, proveniente do contexto social mais amplo, pode explicar os modelos transpostos para as interações verificadas com os diferentes mecanismos de coleta adotados.

O recurso da filmagem em vídeo tornou viável a percepção de detalhes e fragmentos (principalmente, aqueles que se relacionam com a prática de educação bilíngue dos alunos surdos) de interações relevantes, sobretudo, quando se pretendeu compreender uma dinâmica interativa complexa como foi a que caracterizou as relações da linguagem gesto-visual no interior do trabalho pedagógico e que não se tornaram evidentes à primeira vista. A transcrição dos episódios permite, pois, perceber ocorrências importantes para o desenvolvimento do estudo.

A análise do “*corpus*” dos dados empíricos implicou, inicialmente, em um estudo prévio de como deveria ser realizada. A partir de repetidas leituras do

material (diário de campo, atividades feitas pelos alunos em classe, leituras e vídeos), procura-se, nas linhas e entrelinhas, os aspectos mais significativas dos momentos focalizados, com a finalidade de compreender alguns determinantes do fenômeno investigado.

Nesse sentido, para a configuração desta pesquisa, se dá a opção por uma análise à luz dos princípios que norteiam as Unidades Integradas de Significado. Estas, por sua vez, foram escolhidas após a leitura, análise e reflexão das narrativas realizadas. Não somente a partir dos dados verbais que puderam ser transcritos, mas também, por utilizar filmagens. Tal procedimento permitiu a visualização e destaque dos pontos de maior relevância e pertinentes a presente temática. Desta forma, a **Interculturalidade e Cultura Surda: Diálogo de Contingência**, a primeira Unidade Integrada de Significado, surgiu da importância do estabelecimento de diálogo que preserva a diversidade e identidade cultural e surda, evidenciada nas entrevistas. **Educadores Peregrinos**, a segunda Unidade Integrada de Significados, procura abordar e refletir a cerca da caminhada realizada pelas educadoras, tanto no aspecto pessoal como no profissional. Finalmente, **Educação Ambiental e os Surdos: Práticas e Alternativas Pedagógicas** surgiu a partir das filmagens realizadas com os alunos surdos envolvidos com o projeto “multiplicadores ambientais” e, por essa razão, apresenta em sua formatação links de hipertexto, permitindo um diálogo e análise entre as imagens obtidas. A utilização de hipertexto permitiu a imersão e “vivência” da observação participante. Isso proporcionou um grau de interação com a situação investigada, possibilitando idas e vindas aos dados e ao referencial teórico, com o intuito de construir indicadores para compreender, esclarecer e formular as respostas aos objetivos propostos.

4 A INTERCULTURALIDADE, A CULTURA SURDA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UNIDADES INTEGRADAS DE SIGNIFICADO

Na perspectiva da busca de uma aproximação integradora das unidades conceituais centrais do tema de estudo, seguem as análises sobre a Interculturalidade e a Cultura Surda, os Educadores Peregrinos, O Perfil do Docente na Educação de Surdos e, por fim, A Educação Ambiental e os Surdos: Práticas Alternativas Educacionais.

4.1 INTERCULTURALIDADE E CULTURA SURDA: DIÁLOGO DE CONTINGÊNCIA

Una educación democrática e intercultural constituye la respuesta a las necesidades y problemas de esta sociedad, ya que su fin prioritario es el fomento del respeto por la diversidad, la convivencia entre los ciudadanos del estado y, sobre todo, la superación del etnocentrismo, formando personas abiertas y críticas que puedan participar de esa riqueza, que es y proporciona la diversidad cultural (SÁNCHEZ, 2011, p. 2).

Em filosofia, contingência é o status de proposições que não são necessariamente verdadeiras nem necessariamente falsas. Em outras palavras enfatiza que não há nada de absoluto. Por outro lado, o diálogo representa uma conversação estabelecida entre duas ou mais pessoas; uma troca de ideias para se chegar a um bom entendimento.

Para se compreender melhor a intrínseca relação entre os conceitos de contingência e diálogo, encontramos em Hegel (2002) um “alicerce” visível para essa temática. Longe de pretender aventurar-se a analisar o pensamento hegeliano, entende-se, no entanto, que trazer sua contribuição é significativo para este debate. Hegel recusa-se a aceitar um conceito de Absoluto que se apresente sem reflexão, por meio de pura intuição. Dessa forma, o real apresenta-se por meio de um sistema, que tem como pressuposto a linguagem desde o seu começo até a sua completa finalização. Essa premissa está sustentada pelo princípio de que toda a realidade pode ser apresentada por meio de uma exposição que tem como instrumento a linguagem, ou seja, na produção de diálogos, na meditação.

Na segunda entrevista realizada com a Professora Paula B. Höher, a qual já foi apresentada como participante da pesquisa e cujo conteúdo será apresentado e analisado na sequência, faz colocações que corroboram com a ideia supracitada:

Por que realmente neste um mês eu vi, que...ahm, sem LIBRAS e sem algum a mais, fica difícil de ensinar eles, algo proveitoso né. Então, foi nesse período que eu me decidi e logo fui buscar os cursos de especialização, NE, na língua (Anexo B, linhas 24 a 27).

A trajetória de vida profissional da diretora Ana Paula Jung também já qualificada como sujeito da pesquisa anteriormente, da mesma forma, não foi muito diferente. Seu depoimento riquíssimo em detalhes revelou que a predisposição pela dança, o uso do corpo como expressão e externalização de sentimentos e o incentivo incansável de uma das suas colegas de trabalho do magistério foram importantíssimos para que ela compreendesse que tinha o perfil adequado para trabalhar com surdos. Seu relato também corrobora nesse sentido:

Em janeiro de 2006, eu tive o primeiro contato com língua de sinais com instrutor surdo... me apaixonei! Parecia que eu já tinha essa... essa capacidade linguística, dentro de mim, mas ela estava adormecida. Enfim, e eu não tinha encontrado isso. Tanto que a gente tá aqui em 2009, em 3 anos praticamente, que eu... eu tive a experiência da formação na área da surdez e parece que eu nasci fazendo isso, né. Então, é uma coisa assim, muito incrível e que agora, olhando para trás, eu vejo que aquela opção do magistério, lá, só para facilitar as coisas, no fundo tinha sim, um perfil de educador, mas que ainda não tinha se encontrado (Anexo C, linhas 79 a 86).

Conforme Moscovici (1998), impõem-se a necessidade de representar alguém ou alguma coisa, sempre que isso se torna estranho ou distante de nós. Aliás, as professoras participantes desta pesquisa evidenciaram a necessidade de tornar esse estranhamento do novo, da cultura surda, em algo familiar. O autor supracitado também menciona que tudo que não nos é familiar ou, ainda, quando há qualquer coisa cuja explicação não é óbvia, precisamos de um sentido suplementar e uma explicação para aquilo que nos afeta, para aquilo que nos causa estranheza ou nos perturba.

Para Hegel (2002), a linguagem é o instrumento que serve de mediação para superar os diversos estágios que vão em direção ao Absoluto, que neste contexto representa a plena razão. Portanto, o diálogo representa o instrumento para o

verdadeiro filósofo que pode possuir a visão de conjunto, do todo, das diversas possibilidades do real. O retorno ao conceito de diálogo consiste na aceitação de uma razão necessária e contingente. Percebe-se que há uma sinergia com relação ao ofício de educador. Sinergia que as educadoras não conseguem estabelecer com os seus alunos, quando não estão familiarizadas com o domínio da língua de sinais, necessária para o estabelecimento do diálogo.

Quando nos referimos ao “diálogo de contingência”, observamos que, sob a hermenêutica filosófica, a cultura, a interculturalidade, poderiam ser comparadas com uma “janela”. Assim, há muito a ser dito sobre o que vislumbramos por essa janela, ou como, metaforicamente falando, olhamos por essa janela.

Segundo Candau (2005), a interculturalidade preocupa-se com a produção de saberes para a compreensão do mundo cotidiano e com a análise das relações de poder que o constituem e o atravessam. Dessa forma precisamos exercitar o nosso olhar para desconfiar de tudo aquilo que nos parece muito “óbvio”.

Gadamer (2002, p. 125) ensina que “isto é hermenêutica: o saber do quanto fica sempre de não-dito quando se diz algo”. Esse pensamento gadameriano, além de alertar a respeito da abertura “infalível” da linguagem, alerta para o “maniqueísmo” (adjetivo para toda doutrina fundada nos dois princípios opostos do Bem e do Mal) de uma interpretação que restringe essa linguagem a um pensamento binário, um pensamento que percorre toda a história na busca pela certeza e pela segurança metódica. Tal postura, no campo educacional, pode ser reconhecida na atitude perigosa em considerar que, por exemplo, exista somente um método ou uma cultura oralista possível para se esgotar as temáticas a serem discutidas nesse espaço de ensino formal.

Talvez tal postura deva-se ao fato de que muitas famílias aceitem tardiamente a surdez de seu filho. O enraizamento da cultura oralista, a ausência de informações e de suporte para a familiarização da língua de sinais e, portanto, de acessibilidade à cultura surda, corroborem para este cenário. Ambas as entrevistadas em seus depoimentos confirmam o exposto acima. A professora Paula B. Höher mencionou:

É família. Eu acho que é um problema mais social assim, familiar. Muitas pessoas não conhecem como um surdo vai se comunicar, no dia a dia, em locais, não tem né, um tradutor intérprete, então os pais também não ficam sabendo... às vezes, os pais demoram muito tempo para descobrir que o aluno... o filho é surdo, que ele precisa de uma outra língua, que não ... que ele não vai aprender a falar, ele não vai escutar de um dia para o outro. Isso

nunca vai acontecer, né. Então, todas essas dificuldades, ahm... questões assim sociais, da família, interferem nessa.... para adquirir a língua de sinais (Anexo A, linhas 110 a 116).

Na entrevista com a diretora Ana Paula Jung, ela afirmou:

Não tá contemplada... não tem... não está explícito como que vai se dar a questão linguística do surdo. Porque... ahm... eu ... é fato... não tem... o surdo chega na escola sem língua. Então, onde vai ser o ambiente linguístico para ele interagir e adquirir essa língua materna? Na escola regular? Onde ninguém fala a língua de sinais? Onde ele vai ter de repente um colega surdo e olha lá. Onde vai ter o intérprete que vai fazer a... a mediação entre professor e aluno? E aí a gente fica pensando em educação infantil e educação das séries iniciais, quem é que vai ser a referência da educação desta criança, vai ser o intérprete ou vai ser o professor? (Anexo C, linhas 156 a 163).

Evidencia-se que a interação social contribui para a elaboração das representações sociais, imaginário e opiniões engendradas neste travar das relações. Construimos, pois, impressões e sentimentos sobre os outros que nos cercam, a partir das vivências e dessas interações com o grupo social. Diante dessa atitude, evidencia-se claramente, um movimento hermenêutico promissor, que surge como possibilidade para esclarecer esses limites.

Dizer algo nunca esgota o tema, como nos lembra Gadamer (2002), ou seja, o diálogo não termina; somente se interrompe. Quando dizemos algo e esperamos a interlocução, temos, ainda, um mundo de coisas a serem ditas. Precisamos falar, mas também precisamos ouvir para que o diálogo ocorra. Nesse sentido, Gadamer (2002), destaca ainda que a incapacidade para o diálogo é sempre, em última análise, o diagnóstico feito por alguém que, ele mesmo, não se põe no diálogo, isto é, que não consegue chegar ao diálogo com o outro. Quando a cultura oralista é vista como único método possível no campo educacional e, portanto, impõe-se sobre qualquer outra forma de cultura não-oralista, por exemplo, percebemos o enorme “abismo” e a inexistência de diálogo.

Também nesse sentido, Skliar (1997, p. 125) afirma que “a língua oral e a língua de sinais constituem dois canais diferentes, mas igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade de linguagem”. Nessa linha de raciocínio, abrem-se “clareiras”. No que se refere à interculturalidade e cultura surda, evidencia-se que quando colocamos o diálogo no centro de sua hermenêutica, afinal Gadamer

(2002) convoca ao rompimento com o tecnicismo e, fundamentalmente, para assumirmos os aspectos relativos à abertura e fusão de horizontes que ligam os seres humanos, uns aos outros, estabelecemos condição e mediação indispensáveis ao processo de formação e educação dos envolvidos no processo pedagógico. Remete-nos, portanto, ao enfrentamento crítico das estruturas monológicas, quando consideramos apenas uma forma de diálogo; como por exemplo, o da oralidade.

Nos aspectos destacados pelas entrevistas, percebeu-se claramente que, segundo elas, há estigmas sociais que necessitam de novos olhares, novas releituras, em busca da aceitação e da compreensão da diversidade cultural.

Bernard (2003, p. 62) cita que, “o ‘diálogo de cultura’, assim definido, aparece para ser nada menos que uma condição de ‘cultura’ por si mesma: algo que alimenta do lado de dentro e difunde para o lado de fora a grande ideia e singularidade da cultura”. Portanto, estamos ligados pela teia das múltiplas formas de linguagens possíveis, que reconhecem a interligação do humano, bem como a indissociabilidade entre o social e o pedagógico. Isso nos permite uma crítica à manifestação da cultura oralista, no sentido de verificar as racionalidades que egressam e dominam esta realidade social.

Pensar a questão da interculturalidade e da cultura surda é um obstáculo, um desafio que a Educação necessita vencer. Tal afirmação é possível na medida em que surgem educadores e educandos que se aventuram em desafiar e “retirar as viseiras” da cultura oralista que limitam o seu campo de visão e de atuação.

Constata-se, na fala da professora Paula B. Höher, que o local da sala de aula, nesta escola especial, foi determinante para o seu aperfeiçoamento em LIBRAS e nos estudos da cultura surda.

Mas então neste um mês, já deu para perceber que só na língua de sinais, não adianta né... o conteúdo... eles não... não têm uma assimilação perfeita... precisariam de outros materiais, metodologias novas assim, diferenciadas que eu não conhecia. Então a partir daí que eu comecei a buscar estes... um aperfeiçoamento nesta área, né (Anexo A; linhas 41 a 45).

Nessa linha de raciocínio, uma questão que se trona relevante para o ensino de línguas (no caso do aluno surdo, a Libras e o Português) é o modo como o professor concebe a linguagem e a língua, pois a maneira como se vislumbra a

natureza fundamental da língua modifica, em muito, o como se alicerça o trabalho com a língua em termos de ensino.

A diretora Ana Paula Jung, corrobora tais percepções quando relata:

Dentro do contexto de educação, onde o professor não está preparado para crianças surdas, não sabe a língua de sinais, onde o ambiente linguístico não é da língua de sinais, mas sim, da língua oral, que não é a língua do surdo, onde vai ter... quem que vai saber a língua de sinais é o intérprete, quem vai ser o referencial de educação? Quem que vai ser o modelo, né, que é o papel que o professor faz (Anexo C, linhas 165 a 170).

Segundo os teóricos e os legisladores, a linguagem é concebida como um instrumento de comunicação, ou ainda, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é vislumbrada como um código, ou seja, como um aglomerado de signos que se juntam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, pois, ser dominado pelos surdos para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código, a língua, é um ato social, congregando pelo menos dois sujeitos, é necessário que o código seja usado de forma semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetue.

Precisamos lembrar que a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, alerta:

Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e a uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural (Anexo D, art. 5º, p. 134).

Os efeitos dessa visão de língua e linguagem que se constituem, normalmente nas famílias dos surdos trazem consequências desastrosas para as práticas pedagógicas desses alunos, pois não relevam os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e das regras que constituem a LIBRAS, ou seja, afastam o sujeito surdo do processo de produção, do que é social e histórico em LIBRAS.

Portanto, a interculturalidade e a cultura surda representam um esforço para promover uma sinergia entre as diversas formas de cultura e educação. Entende-se por cultura “como o lugar onde identidades são preservadas e promovidas para o

interesse público. Ao contrário, quando interesses privados monopolizam identidades por seus próprios objetivos, 'cultura' é desintegrada" (BERNARD, 2003, p. 62). Essa convergência, cooperação entre as culturas, proporciona intercâmbios, possibilitando reciprocidades e enriquecimentos.

Na referência feita torna-se claro que cada cultura é fruto de um processo histórico concreto, no qual cada grupo humano, a partir de sua experiência de relacionar-se com o meio e com outros grupos, constitui nessa história o seu modo particular de simbolizar, de perceber, de sentir, em última instância, de pensar. Dessa forma, cada grupo humano tem se forjado em um processo histórico diferente, que se costuma denominar de identidade. Se cada cultura representa uma perspectiva, uma identidade, então, quando se fala em diversidade cultural, trata-se de pensar a relação entre culturas, entre diversas identidades (BERNARD, 2003).

Compreender a diversidade cultural sob esse aspecto permite-nos compará-la aos processos de diversidade biológica. Portanto, ela é a riqueza de diversas possibilidades de caminhos possíveis para enfrentar, de modos diferentes, desafios também parcialmente diferentes.

Veja-se, por exemplo, quando se menciona as palavras ["poucas coisas"](#) ou ["muitas coisas"](#)¹ ou, ainda, ["montanha"](#)². Essas palavras, na língua oral ou escrita, parecem-nos muito elementares. Mas, quando as conhecemos na linguagem gesto-visual, elas não aparecem mais de uma identificação sob o seu simples aspecto ou forma gramatical de escrita. Em LIBRAS, visualiza-se a interação entre polos, a relação entre opostos para onde tensiona a realidade. No exemplo de "montanha", podemos perceber os polos de alto e baixo, do vertical e do horizontal, do sentido do "não se mexe" para o movente. Em LIBRAS, temos a possibilidade de visualizar a comunicação em sua totalidade de dinamismos e sob diferentes perspectivas.

Se a cultura, ou melhor, a interculturalidade expressa-se por sua diversificação, parece que a convivência entre a cultura oralista e a cultura surda podem ampliar, de forma inteligente, as suas respectivas prospecções em busca de novos caminhos possíveis de serem trilhados, afinal a oferta de valores entre ambas é enorme.

¹ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo, a representação de "poucas coisas" ou "muitas coisas" em LIBRAS.

² Idem anterior, possibilita a visualização em vídeo, a representação de "montanha" em LIBRAS.

Ora, tal qual a perda biológica representa o desaparecimento de uma espécie e de toda uma teia de relações, o desaparecimento dessa diversidade cultural, significaria a perda da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo; uma perda enquanto possibilidades de caminhos abertos que se fecham. Conforme Bernard (2003, p. 79), “a riqueza humana depende da preservação da diversidade de suas identidades culturais e de cada indentidade cultural”.

A solução, em outras palavras, não está no compromisso da inteligibilidade das culturas, mas em sua compreensão. Em outras palavras, é preciso converger para uma inteligência compartilhada, na qual cada cultura, cada pessoa torne inteligíveis, em sua própria língua, os valores da outra e, por conseguinte, reflita a partir delas, logo, também trabalhe-se com elas. A desidentificação e a reidentificação, são possibilidades concertas quando aceitamos a ideia de que a cultura não existe somente no singular, mas se expressa no plural, permite-nos, frente à diversidade das línguas, um processo de transformação. Transformação essa para a qual se transfere a “suspeita dos objetos de meu pensamento para os implícitos que os provocaram” (JULLIEN, 2009).

Com esse esforço, pode-se aspirar a interculturalidade como etapa posterior, com vistas à construção de um sistema aberto que incorpore as várias peculiaridades das culturas. Nesse desafio de buscar uma interculturalidade, deve-se ter como aliado o diálogo, pois ele provoca e consegue, ainda, formular autênticas e pertinentes perguntas, tendo em vista a conexão com o mundo que não pode ser negado pela visão dicotômica. Portanto o diálogo apresenta-se sempre como um instrumento de transformação do real.

O esforço para romper as barreiras entre as culturas se confronta inexoravelmente, na resistência das práticas oralistas que banalizam e institucionalizam a educação, demonstrando a insuficiência e a inadequação das práticas pedagógicas que permanecem marcadas por essa “oralidade”. A interculturalidade exige uma postura que seja sempre dialógica; exige um espaço de abertura onde possam ocorrer diversos encontros e agenciamentos.

Nesse sentido, os surdos lutam pela universalização do bilinguismo, por possibilidades linguísticas que ampliem os horizontes e respeitam a individualidade de cada sujeito neste processo. Nessa assertiva, Paula B. Höher afirma:

Essa questão, se relaciona bastante à forma que ele adquire a língua de sinais, né. Aqui na escola, a gente trabalha o bilinguismo, que então seria a língua portuguesa escrita e a língua de sinais, para ele conseguir se comunicar (Anexo A, linhas 94 a 96).

Da concepção de língua e linguagem vai depender toda a perspectiva do ensino de línguas a ser adotado no âmbito educacional. Na Escola Especial, a visão de língua que permeia o ensino, tanto da LIBRAS quanto da Língua Portuguesa, é aquela que se ancora na concepção da língua como forma de desenvolvimento cognitivo. Essa concepção de língua e linguagem é refletida nas práticas pedagógicas oferecidas aos surdos em sala de aula, quando seus professores (de língua de sinais e de língua portuguesa ou de outras áreas do conhecimento) associam o ensino dessas línguas ao aprendizado de um vocabulário com contextualizações e significações. A diretora Ana Paula Jung complementa isto quando diz:

Então, estão indo a Brasília em 2010, como delegados do Rio Grande do Sul, defender as propostas de educação do estado do RS, especialmente no caso deles, a proposta da educação para surdos... da educação bilingue para surdos (Anexo C, linhas 207 a 210).

Portanto, para se afastar de uma concepção de língua que se esgote no código linguístico e nas ações prescritas, a língua deve ser concebida como uma atividade constitutiva com a qual se pode tecer sentidos, expressar sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; visualizada como uma atividade social através da qual se pode interagir com outros seres sociais, apresentando assim, características essencialmente dialógicas.

Para que isso ocorra, é necessário que haja uma conexão entre os saberes. Gadamer (2002) indica, para tal, um passo importante na busca pela compreensão. O autor abre possibilidades promissoras para a educação, pois, para ele, compreender vai além da “entrega” do conhecimento. O acontecer da compreensão não pode ser mapeado epistemologicamente, mas se entende que a retomada da “*Bildung*” (“Formação”), por ele enfatizada, é um dos caminhos de acesso para a recuperação da compreensão dos estudos culturais dentro dos espaços formais de educação. Veja-se o que afirma Gadamer (2002, p. 50):

Formação (Bildung) designa mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo. O resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento.

A compreensão abre o caminho para a articulação entre as culturas, que só pode ocorrer com o diálogo sendo constantemente, através de questionamentos e respostas, posto em evidência. Em Gadamer (2002), a pergunta indica sentido, coerência, caminho, abertura e possibilidades, move-nos, gera enfrentamento, questiona, tira-nos da inércia, rompe com a massificação. A pergunta move o diálogo, e esse nos transforma. Depois do diálogo, já não seguimos sendo o que éramos. Gadamer (2002, p. 131) lembra que “o verdadeiro carisma do diálogo está presente na espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer”.

Eu sei muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo que não sei é que constitui a minha verdade (CLARICE LISPECTOR apud PENSADOR.INFO, 2010).

Diante das dificuldades encontradas no contexto estudado, acredito ser necessário pensar a educação para e com surdos numa perspectiva intercultural, que busque comprometer todas as dimensões educativas. Neste sentido, é imprescindível que a mesma possibilite a presença e a participação significativa da comunidade surda, utilize uma abordagem educacional bilíngue/bicultural e favoreça o desenvolvimento das potencialidades e a constituição das identidades dos(as) alunos(as) surdos(as), poderia amenizar os efeitos negativos da discriminação social e cultural desse grupo.

Numa perspectiva intercultural, espero que o aprofundamento e os desdobramentos teóricos e práticos apontados nessa discussão contribuam para identificar os diferentes níveis de percepção e de compreensão entre os professores e os surdos; bem como, a inauguração de um espaço de diálogo e de novas formas de olhar os(as) surdos(as) e a surdez e, por conseguinte, a construção de uma abordagem educacional, verdadeiramente intercultural.

Descortina-se que o ponto de vista, ou palavra de ordem a sustentar esteja na relação em que devemos manter o sentido plural da cultura. Combater a sua visão singular e estimular a sua interculturalidade, bem como o processo pedagógico necessita de maior reflexão acerca da sua teorização e prática. No cerne dessa discussão, estão o educador e o educando surdo. Ambos necessitam de apoio e de um olhar muito especial. Para que a realidade utópica possa de fato ser alcançada, necessita-se mudar a sociedade e, para isso, precisamos de educadores corajosos, verdadeiros “educadores peregrinos” cujos olhares e sentimentos possam visualizar a prática da educação focada na interculturalidade.

4.2 EDUCADORES PEREGRINOS

La calidad de una educación según el modelo multicultural, sus fundamentos antropológicos y sociológicos; el papel de la comunicación, las nuevas tecnologías, la necesidad de una formación continua del profesorado para enfrentar esta nueva realidad; la problematicidad del bilingüismo y el multi-lingüismo; el análisis de las minorías, la educación comparada y la historia de la educación, las relaciones entre “sociedad y cultura” (PALANCA, 2000, p. 132).

Existem vários entendimentos para o termo “peregrino”, ou seja, é um conceito de múltiplas faces. Mas, logicamente, a palavra peregrinação nos remete à ideia de viagem, à andança por terras distantes, ou também, um estrangeiro que possui uma bondade de beleza rara. É justamente esse aspecto que nos interessa analisar na interculturalidade e, em especial, na educação com e para surdos. Em um educador peregrino, podemos visualizar a imagem de um místico que, com o seu carisma e determinação, sustenta a ideia de que a irracionalidade da vida pode promover a transformação social. Ele não teme o desconhecido, mas é empurrado, a todo o momento, por uma tempestade em direção a novos desafios. Postura, disposição, atitude, é a forma de estar diante do mundo; existem diversas maneiras de se pensar essa relação do sujeito com a realidade.

Segundo Vasconcellos (2001, p. 66), “a consciência é um dos mais refinados recursos da existência propriamente humana; porém, é também local de erros, ilusões, falseamento da objetividade do real.” Nesse sentido, a “realidade”

caracteriza-se por uma leitura, uma interpretação, uma construção do sujeito. O reconhecimento da realidade implica admitir para si os seus entraves; ou seja, o professor, o verdadeiro educador, segundo o autor supracitado, deve trabalhar com a realidade que tem em sala de aula. De nada adianta lamuriar-se, procurando “escapismos”. Esse é o seu ponto de partida e o desafio posto ao educador, é saber em que direção vai se empenhar, a serviço de que causa vai se colocar. Evidentemente, essa perspectiva remete ao início de um processo de resistência à mudança, exigindo opção consciente e firme para enfrentar o desafio posto. Não se trata, como menciona Vasconcellos (2001), de “jogos lógicos de possibilidades”, mas sim, de compromissos históricos concretos, tanto pessoais, como pedagógicos. Trata-se de uma postura de intervenção, de enfrentamento da realidade, de luta para realizar a mudança.

Nesse aspecto, compreender a cultura dos educandos, principalmente em se tratando da educação com surdos, tornou-se a grande preocupação e desafio do fazer pedagógico do professor.

Portanto, o educador que pretende realizar o seu fazer pedagógico na área da Educação de Surdos deve levar em consideração as vivências e experiências do cotidiano. Precisa saber que o seu trabalho como educador não pode ser ilusão, ou seja, não pode continuar achando que as tradicionais fórmulas pedagógicas e as tradicionais organizações escolares darão conta de libertarem os educandos, utilizando-se da mesma linguagem, dos mesmos livros didáticos e das mesmas estruturas da escola que aí estão, pois eles não oportunizam a participação, a desalienação, e sim a submissão de classe.

Assim, compreender as relações da cultura dos alunos surdos requer reflexões que precisam ser feitas com um olhar humilde, crítico e pedagógico. Em contrapartida, a existência humana é envolvente de homens de carne e osso, e para realizá-la, precisa-se criar e recriar o ato histórico da socialização para que, então, possam interagir.

Com certeza os relatos emocionantes dos educadores entrevistados que atuam na educação com alunos surdos revelam-nos essa humildade, esse olhar crítico e essa necessidade de o educador peregrino se encontrar como ser humano, para agir e interagir nesse campo educativo.

Na primeira entrevista realizada com a professora Paula Boos Höher, que atua na Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, evidencia-se claramente

esse movimento interno, o esforço para poder atender a essas demandas, aos desafios que lhe foram propostos no momento da sua “inserção” nesta escola,

porque quando eu iniciei aqui, na verdade, eu sou contratada do Estado, então eu não escolhi estar nesta escola, né, me enviaram para cá. No primeiro... descobri que era uma escola de surdos, que eu cheguei até aqui né, e eu tinha uma intérprete então no primeiro mês. Então neste primeiro mês eu dava uma aula... ah... falando normalmente, né e a intérprete passando para a língua de sinais (Anexo B, linhas 37 a 41).

Quanto a este relato, cabem alguns questionamentos e algumas reflexões: a professora contratada foi deslocada para esta escola especial porque não havia professores capacitados ou por que os professores disponíveis não quiseram lecionar nesta escola? Apesar da Coordenadoria de Educação disponibilizar a informação acerca da escola especial e ter informado à professora que se tratava de uma escola especial para alunos surdos, enviou uma educadora sem domínio em LIBRAS. Essa atitude não estaria revelando certo descaso do Estado perante o compromisso assumido na educação destes jovens?

Na transcrição realizada (anexo B), a professora Paula revela em sua fala, que parte das suposições acima parece ter fundamento:

E logo de início eu aceitei, já sabendo, né que seriam alunos especiais, mas que eu teria algum apoio dentro da sala de aula, com... com um intérprete Só que foi só um mês né, depois disso, já não estava previsto, né (risos) que seria pouco tempo (linhas 12 a15).

Depois da situação já concretizada, a 2ª Coordenadoria Regional de Educação, deixou que a professora escolhesse se ela queria continuar, ou não, a lecionar nesta escola.

E neste momento que eu pude escolher se eu queria continuar aqui ou não, né. Então eu penso assim que ahm... que não são todos os professores que gostam de trabalhar com a especificidade ou com aquele aluno especial. Não sendo surdo... qualquer aluno especial. Eu creio que não são todos, né. Muitos já passaram por aqui pela Escola, professores contratados e, não gostaram... não se adaptaram e saíram né, por livre e espontânea vontade, escolheram outra escola (Anexo C, linhas 15 a 19).

Percebe-se, na fala de Paula, a teorização reflexiva de que o sistema educacional não está preparado para, de fato, aceitar as diferenças e, assim,

promover a educação focada na diversidade cultural, respeitando a individualidade, tanto do educador como do educando. O mesmo sentimento foi percebido na contribuição feita pela diretora da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, professora Ana Paula Jung, quando menciona:

É... é não é só uma questão de escolha, né. Bom, assim, a minha entrada... ingresso para a área da educação, é um pouco engraçado, porque, foi meio que de susto, meio que a contragosto, não teve assim uma opção, como vocação mesmo de trabalhar como professora (Anexo C, linhas 11 a 13).

E acrescentou:

E aí foi e saí em licença, quando eu retornei, essa minha colega disse... pois tu viu, vai sair o curso e tal, que bom. Eu... que curso? Aí fui atrás, descobri que eu não tinha como fazer, não tinha formação, não tinha inscrição e tal... a direção da época também não foi nem um pouco receptiva... me disse que não abriria essa exceção, de lá pedir e... mas, como sou uma pessoa que funciona através da provocação, no momento que me diz um não e eu to a fim de fazer, é bem complicado de me segurar. Então, eu fui pelas beirolas e fui indo. Descobri o dia que começava o curso e fui, no fim um colega da escola desistiu e eu acabei entrando na vaga dele. Ahm... fiz a formação... um ano, todas as sextas de noite e sábado o dia todo. Tinha que ir para Osório, um grupo de 5 pessoas, de toda a escola, e ali que começou o meu primeiro contato com a língua de sinais, foi dentro desta formação, que aconteceu... começou em 2005 e terminou em 2006. Em janeiro de 2006, eu tive o primeiro contato com a língua de sinais com instrutor surdo... me apaixonei! (Anexo C, linhas 60 a 69).

Nota-se que, mesmo quando a “escola” parece estar diante de um educador que **“apesar de na primeira instância não se achar capacitado para trabalhar com e em educação”** (grifo nosso), mas que apresenta um perfil, vontade e motivação para trabalhar nesta área, esse professor não recebeu o devido estímulo e apoio da escola, para se qualificar.

Mesmo quando o apoio surge e a proposta para auxiliar na continuação da formação profissional para alfabetização dos alunos surdos sai do papel para se tornar realidade, percebe-se que, em primeira instância, muitas dificuldades e desencontros ainda persistem.

Então, que sentimento, que força ou motivação fizeram com que essas educadoras, que apesar de terem histórias de vida diferentes (ver transcrições das entrevistas), fossem envolvidas de corpo e alma na causa e luta pela educação dos surdos? Com certeza o recorte da música “Sampa” de Caetano Veloso permite uma

análise reflexiva para iniciar a tecer os “links” necessários para encontrar, nos relatos dessas professoras, algumas respostas possíveis:

Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
chamei de mau gosto o que vi
de mau gosto, mau gosto
é que Narciso acha feio o que não é espelho
e a mente apavora o que ainda não é mesmo velho
nada do que não era antes quando não somos mutantes.
(VELOSO, 2010).

Talvez, o que as professoras tenham em comum seja o fato de terem encarado a situação. Ao contrário da maioria das pessoas que talvez tivessem enxergado com os seus olhos esse “meu rosto... mau gosto” da educação de surdos; ou como Narciso, optariam por admirar somente o que talvez pudéssemos chamar de “belo ou normal” dentro do campo da educação. Por outro lado, resolveram derrubar as barreiras da “pedagogia tradicional” e modificar as suas próprias “práxis pedagógicas”, aflorando, assim, um perfil de “educador peregrino”, necessário para superar os desafios e, ao mesmo tempo, desenvolver um olhar, um brilho interior apaixonante pelo trabalho com e pelos surdos. Tais atributos podem ser observados nos seguintes registros, realizados com a professora Paula:

Eu, desde o primeiro momento, gostei muito da Escola, do ambiente, dos alunos e, neste um mês, eu decidi ficar e fui atrás de... de subsídios assim... de metodologias para eu conseguir trabalhar. Porque realmente neste um mês eu vi que, só... ahm, sem a LIBRAS e sem algum a mais, fica difícil de ensinar eles, algo proveitoso né. Então, foi neste período que eu me decidi e logo fui buscar os cursos de especialização, né, na língua (Anexo C, linhas 19 a 23).

Também, na fala da diretora Ana Paula Jung, percebe-se claramente esse novo perfil de docente emergindo:

Parecia que eu já tinha essa... essa capacidade linguística, dentro de mim, mas ela estava adormecida, enfim, e eu não tinha encontrado isso. Tanto que a gente tá aqui em 2009, em 3 anos praticamente, que eu... eu tive a experiência da formação na área da surdez e parece que eu nasci para fazendo isso, né. Então, é uma coisa assim, muito incrível, e que agora olhando para trás, eu vejo que aquela opção do magistério, lá, só para facilitar as coisas, no fundo tinha sim, um perfil de educador, mas que ainda não tinha se encontrado (Anexo D, linhas 69 a 74).

Todos os educadores co-responsáveis pelo saber e do fazer necessários na construção do conhecimento dos alunos. O que se pode perceber nesses relatos é que a mola mestra que impulsiona toda a engrenagem do ser “educador peregrino” é o amor, a paixão pela educação dos surdos. Percebe-se também, que as educadoras relatam a sua experiência educativa e também um olhar reflexivo sobre a sua formação inicial e continuada, intencionando contribuir para a discussão focada no desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas destes nossos tempos.

Obviamente, as educadoras entrevistadas dialogam com o passado e o presente, fazendo referência aos aspectos interdisciplinares no intuito de subsidiar a análise, a partir de questionamentos construídos no ambiente de trabalho que caracterizam o olhar pessoal e particular. Com isso, a presente construção dos textos se estabelece na apresentação de vários temas, que são dimensões da percepção e ação do educador, com variações e convergência entre os fatores mencionados e abordados nesta tese.

O processo de reflexão sobre teoria e prática, como constituidoras de saberes, gera mudanças irreversíveis no papel do professor, exigindo que ele encontre o equilíbrio diante do novo paradigma da Interculturalidade, em especial, do trabalho com alunos surdos. São várias as linguagens para entender e ler este “novo” mundo. A arte de educar insere-se nesse contexto, valorizando os sentidos e a criatividade, como uma linguagem da aprendizagem significativa que resgata o aspecto subjetivo e a expressividade humana.

Coloca-se em cena a superação profissional das professoras, construída através da observação da sua prática. Isso revela-nos como vencer os limites pessoais e profissionais por meio do diálogo e interação com o aluno surdo e a sua história cultural surda, concretizando o processo na construção da aprendizagem do e para o mesmo.

Nessa perspectiva, diferentes grupos culturais produzem diferentes modos e instrumentos psicológicos que caracterizam o pensamento do indivíduo, de acordo com o grupo social onde está inserido, em que o biológico, portanto, torna-se sócio-histórico.

Os estilos de ação, o planejamento e a emergente resolução de problemas vão se alternando ao longo de uma atividade. Dessa forma, o ambiente de aprendizagem passa a oferecer as possibilidades para que o sujeito em questão

utilize-se desta flexibilidade ao perceber diferentes alternativas para avançar em relação às suas estruturas cognitivas, ao propor soluções para cada problema. Pode-se perceber esse movimento no discurso narrativo das educadoras entrevistadas na medida em que ele revela um caráter mediador na evolução do fazer pedagógico.

A educação com e para surdos envolve um pensar dinâmico, no qual o tempo, a velocidade e o movimento passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem, permitindo a educadores e educandos desenvolverem de forma interativa o pensamento de forma lógica e crítica; a criatividade através do despertar da curiosidade; a capacidade de observação; o relacionamento com grupos de trabalho na elaboração de projetos; o senso de responsabilidade e co-participação. São as novas percepções e estímulos, próprios desta linguagem de signos, símbolos e imagens que permitem a transposição do foco da didática, do saber ensinar para o saber aprender, em que é valorizado o sujeito-pesquisador que é capaz de disponibilizar o saber produzido, de modo a desenvolver a habilidade da qual o ser humano é insubstituível: ser criativo, ter ideias.

A valorização do ser humano está no desenvolvimento desta habilidade de gerar ideias, pois isso o coloca no centro de qualquer linguagem, energizando-se pela imagem, valorizando-se pelo pensar e pelo agir.

Esse agir renova-se a cada dia, constituindo-se em uma constante busca por novos saberes; promovendo e respeitando os saberes dos outros; provocando inquietações; exigindo posturas críticas, indagações e soluções para os desafios que se apresentam, sem cessar. Isso exige do sujeito um posicionamento ético e estético ao emitir julgamentos, comparações e valorações, rompendo barreiras e sendo criativo. Exige, também, no caso do docente ser um desafiador, um educador dinâmico em sua práxis pedagógica de “ir além”.

“Ir além”... talvez essa seja uma palavra-chave na educação com e para surdos. “Ir além”, nesse sentido, requer uma constante leitura da realidade, que instigada pela curiosidade de encontrar soluções para os problemas emergentes das inquietações com os processos de educação dos surdos, impulsiona educadores como os entrevistados a novas descobertas e a produzir novos conhecimentos.

Ao estarmos sendo e aprendendo, estamos sujeitos a riscos, de tal forma que devemos estar sempre preparados para fazer e refazer; construir, desconstruir e reconstruir; refletir criticamente, sem prescindir da emoção, dos laços afetivos, das

sensações transmitidas e sentidas por todos que desejam aprender e que estão cientes de que somos seres eternamente inacabados, no espaço-tempo que nos define. E isso vale independentemente de estarmos envolvidos ou não, com uma educação transformadora.

Na transcrição da entrevista, realizada com a professora Paula, percebe-se claramente esta busca pelo “ir além”, supracitado, pois ela coloca que,

comparando com a escola ouvinte, que eu trabalho numa escola ouvinte, né, apesar do conteúdo ser o mesmo na disciplina e na séries... a metodologia de trabalho é completamente diferente. Então, eu preciso, claro do planejamento prévio, né, importantíssimo, isso em qualquer escola... mas, muitas vezes no decorrer da aula surge alguma coisa que eu preciso buscar de interesse deles e... explicar e para isso, eu preciso ter material aqui na sala. Então... desde que eu tenho esta sala de aula que é só de ciências, só minha, facilitou bastante. Porque eu tenho aqui muito material meu, que eu consigo na hora mostrar para eles, né. E, os conteúdos são normais assim, iguais numa escola regular e só muda então a minha metodologia de aula, minha explicação... eu tento... ahm... fazer muita relação com alguma outra coisa que eles já conhecem, mas seria uma escola normal... com as turmas normais, os períodos, as mesmas coisas... eles fazem exercícios, eles escrevem no caderno, língua portuguesa... eu cobro a língua portuguesa, provas, exercícios individuais, em grupo... isso tudo é normal... né, esse funcionamento (Anexo A, linhas 63 a 73).

Também na segunda entrevista realizada com a professora Paula, essa questão surgiu quando, em seu relato, mencionou:

É primeiramente os cursos de... da língua... de LIBRAS, né. Têm vários locais que são oferecidos esses cursos. Qualquer pessoa pode fazer... não precisa ter a faculdade ou, né... eu acho que só o ensino médio é necessário e é uma extensão universitária na verdade. Então, logo que eu entrei, eu fiz os três módulos de... de LIBRAS, mas, a maior aprendizagem da língua foi com eles. Foi no dia a dia, porque, é como um curso de língua estrangeira, se não pratica, não... não adianta, né. E tem muitos... muitas palestras, muitos fóruns, encontros, seminários de educação de surdos, de educação bilíngue... ahm... e a escola sempre abre para os professores participarem. Então, desde 2005 que eu entrei aqui na escola, a gente participa, quem quer né, de 3 a 4 eventos por ano. Então, a gente falta aqui na escola para participar e, isso é muito bom porque, é uma troca, a gente conhece outros surdos, professores surdos, professores ouvintes, outras escolas, né. E eu fiz, então, um curso ahm... de capacitação para trabalhar com os sujeitos surdos, né, que ele dá subsídios, metodologias, que te ensina a como a gente ensina surdo. É basicamente isso, né. O curso ainda existe, tem em várias universidades também... foi muito importante a certificação e o próprio curso, né, para mim. Ahm... eu também fiz algumas provas do MEC, para uso e ensino da LIBRAS, né, como professora. E esses encontros que a gente participa anualmente (Anexo B, linhas 36 a 49).

No relato da diretora Ana Paula Jung, é possível verificar essa superação, principalmente, quando da sua escolha pela atuação na área da surdez, conforme já foi relatado, mas também, como diretora da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, pois foi assim que ela relatou aspectos da sua trajetória e a sua atuação administrativa:

Vim direto para cá. Porque a diretora que assumiu na ocasião, ahm... conhecia minha mãe de outra situação, de coral, e aí eu falei para minha mãe, olha eu estou indo embora, vamos ver se na escola tem lugar para mim e a minha mãe foi lá e conversou. Esta pessoa não sabia nada da área da surdez, então, na verdade, eu entrei como um apoio para ela, e o caminho foi indo, foi se abrindo cada vez mais, cada vez mais possibilidades, cada vez mais oportunidades na área, ahm, me sinto assim, muito à vontade para trabalhar com surdos. Tenho atuado como intérprete de língua de sinais, em situações bastante complexas assim. Trabalhei na UFRGS, no ano passado, no Mestrado como intérprete. Então, assim, assuntos bem teóricos, profundos... e cada vez mais, percebendo mais a confiança destes surdos adultos no meu trabalho. Então, eu tenho as duas... duas experiências, neste momento na área da surdez, que estão vindo, estão acontecendo. Uma dentro da escola, enquanto gestora e me sinto assim, bem tranquila para dizer, extremamente participativa com os alunos. Ahm, tanto interpretando nos momentos de troca, onde é necessário o intérprete, quanto, participando das ações da escola, né. Não me sinto uma diretora administrativa, ali (Anexo C, linhas 87 a 98).

E, Ana Paula continuou:

Inclusive, deixo de desejar nas burocracias, onde é necessário que eu me trancasse, por meu envolvimento é muito grande, com os alunos na escola. E, fora da escola, o envolvimento também muito grande com a comunidade surda em geral. Participando na sociedade de surdos em Porto Alegre, vindo para interpretar para os colegas que vem para trabalhar aqui na escola, sendo chamada para trabalhar... contratada para trabalhar para instituições, para atender professores surdos (linhas 102 a 106).

Percebe-se, nas duas falas acima, a preocupação do educador estar inserido na cultura surda, de corpo e alma; até porque, trata-se de uma educadora ouvinte, trabalhando com surdos. Nesse sentido, o relato de Ana Paula oferece uma riquíssima oportunidade para reflexão quando, em sua narrativa, ela relatou que,

os professores ouvintes que há neste momento, são a maioria na escola, estão trabalhando numa língua que não é sua. O professor se apropria desta língua para usar ela como forma de comunicação e interação com esses sujeitos, né. Então, aí tu esbarra em questões de limitação de aprendizado do próprio profissional, ahm... de questões... ahm, a língua de sinais é uma língua que precisa muito da tua expressão corporal, facial, da

tua... do teu... de ser despojado e aceitar esse desafio, que nós, que utilizamos a língua oral, não temos. Especialmente a nossa região de colonização alemã, é uma região muito fria, muito dura, ahm, tu tem essa cultura marcada, então, no sentido assim, comunicativo do uso corporal, né, que é fundamental na comunicação com os surdos. Então, todas essas questões, que tu vais comparando elas, com interesse, com a dedicação, com a busca dos profissionais, elas se... ganham um... tem um apagamento muito grande nas limitações, porque, a busca e o interesse também são, enormes. Ahm, e acabam se contrapondo e se sobressaindo sobre as iniciações do profissional que trabalha com surdos, na nossa realidade da escola Keli Meise Machado (Anexo C, linhas 278 a 289).

Nota-se, claramente, que não é só a questão da instrumentalização do profissional na aquisição da LIBRAS que parece ser crucial para a atuação com alunos surdos, mas há a necessidade de que esse profissional apresente expressiva comunicação corporal, em um sentido muito amplo. Ações, expressões e agilidade na movimentação das mãos; além do domínio em LIBRAS e uma apaixonante relação com o trabalho com e para surdos; precisam, enfim, estar em perfeita sintonia e harmonia para que o profissional e os alunos, efetivamente, possam estar envolvidos neste processo educativo.

Essa superação é necessária, pois, além deste “perfil” do educador, a questão da educação intercultural, no que diz respeito aos surdos, também demanda um enorme esforço no processo de sua alfabetização.

Percebe-se uma preocupação das educadoras em relação à aquisição de LIBRAS pelas crianças surdas e pela ausência de serviços municipais e/ou estaduais de apoio para tal, para que através destas pudessem ser alfabetizados, contribuindo, assim, com o processo de comunicação e inserção destes jovens, na rede regular de ensino. Na fala da diretora Ana Paula, essa questão é reforçada:

Eles chegam na escola, tardiamente, porque, não há um atendimento que...aconteça desde a sua... enfim, desde o nascimento, praticamente um acompanhamento, né, ahm, que possa subsidiar esta língua de sinais. Ahm, a gente vê hoje, na mídia e até no sistema de saúde, uma grande vinculação das questões clínicas, da questão da deficiência, da falta... então, o surdo que não é oralizado, não é um bom surdo, porque, ele não vai para igual à norma padrão, né, ouvinte. O surdo, ah que hoje tem o implante auditivo coclear... ele vai lá e dá esse estímulo pro surdo. Isso é a nova maravilha do mundo. O surdo deixa de ser surdo quando é implantado, então, o que acontece? A mídia divulga... ahm, que o surdo para ser bom tem que ser igual ao ouvinte. E a gente percebe que não precisa né, que se for opção desta família, dessa pessoa, deste sujeito ser surdo, ele vai ter as mesmas condições, desde que seu direito linguístico seja respeitado. Igualdade de condições, né, adaptada para cada sujeito (Anexo D, linhas 346 a 355).

Tais contribuições corroboram com o fato de que, o processo educativo de alunos surdos necessita de um olhar muito mais cuidadoso e, por isso, talvez, o Rio Grande do Sul esteja mobilizado para enviar a sua proposta de educação para alunos surdos, fundamentada no Bilinguismo ao Ministério da Educação. Conforme narra a diretora Ana Paula Jung:

O Cristian foi eleito delegado por Novo Hamburgo, tinha um grupo com outras pessoas, que foi a Porto Alegre, no final de semana do dia 20 de novembro. E lá, ele e mais um surdo de Porto Alegre, o professor Cláudio Morão, que trabalha na UFGRS, que tem outras atividades na área da educação, ahm, os dois foram eleitos delegados. Então, estão indo a Brasília em 2010, como delegados do Rio Grande do Sul, defender as propostas de educação do estado do RS, especialmente no caso deles, a proposta da educação para surdos... da educação bilíngue para surdos, em escolas de surdos, essa é a proposta do Rio Grande do Sul (Anexo C, linhas 176 a 182).

Também, a professora Paula narra, que, na escola estadual especial Keli Meise Machado, é trabalhado o bilinguismo, como se pode verificar no trecho transcrito:

Aqui na escola, a gente trabalha o bilinguismo, que então seria a língua portuguesa escrita e a língua de sinais, para ele conseguir se comunicar... ahm... em vez da fala, né (Anexo A, linhas 83 a 85).

Em função da importância que se pode verificar nas narrativas acima, é oportuno discorrer sobre o bilinguismo, pois é mais do que oportuna a explicitação que, de fato, constitui a chamada “mistura” entre a língua de sinais e a língua portuguesa. A literatura pertinente ao bilinguismo aponta não somente para sua importância, mas também para sua complexidade, uma vez que não há um consenso no que diz respeito à sua conceituação e classificação.

Compreender o bilinguismo sob essa ótica, significa respeitar a estrutura linguística da LIBRAS e, portanto, da própria cultura surda. Assim, a instituição de ensino que, verdadeiramente, queira trabalhar com os estudos culturais e com a cultura surda em seus espaços de ensino e aprendizagem, deve respeitar essa particularidade e permitir que, assim como ouvintes, os surdos necessitam conviver em harmonia. A LIBRAS e a Língua Portuguesa necessitam, portanto, encontrar um

equilíbrio harmônico. O objetivo maior de ambas é a alfabetização por meio da comunicação, seja ela oral ou gesto-visual ou por ambas.

Nesse sentido, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), cuja sede fica em Porto Alegre/RS, tem contribuído como espaço para que todos os pesquisadores possam trazer os seus questionamentos. Pode-se verificar a importância desse grupo no relato da diretora Ana Paula Jung, conforme transcrição dos trechos da entrevista realizada. Em relação à importância desse grupo para os vários questionamentos que surgem, Ana Paula explicitou:

Então, onde vai ser o ambiente linguístico para ele interagir e adquirir essa língua materna? Na escola regular? Onde ninguém fala a língua de sinais? Onde ele vai ter de repente um colega surdo e olha lá. Onde vai ter o intérprete que vai fazer a... a mediação entre professor e aluno? E aí a gente fica pensando em educação infantil e educação das séries iniciais, quem é que vai ser a referência da educação desta criança? Vai ser o intérprete ou vai ser o professor? Para quem vai ficar essa... porque o papel do intérprete está bem claro e definido... ele simplesmente transmite de uma língua para a outra. Essa é a função do tradutor intérprete, seja da língua de sinais para a língua oral ou vice-versa. Dentro do contexto de educação, onde o professor não está preparado para crianças surdas, não sabe a língua de sinais, onde o ambiente linguístico não é da língua de sinais, mas sim da língua oral, que não é a língua do surdo, onde vai ter... quem que vai saber a língua de sinais é o intérprete, quem vai ser o referencial de educação? Quem que vai ser o modelo, né, que é o papel que o professor faz (Anexo C, linhas 137 a 147).

E o relato de Ana Paula continuou:

Dentro da sala de aula. Então, esses questionamentos e muitos outros, vêm específicos da questão da surdez e, a gente tem levantado. A gente porque eu me coloco dentro de um grupo muito maior de pesquisadores que hoje... da área da surdez, um grupo muito forte que é o GIPES, que é o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, que tem doutores, de diferentes instituições do Rio Grande do Sul (linhas 151 a 154).

Concluindo seu pensamento Ana Paula refere:

É um grupo do RS, que, surgiu exatamente por uma demanda... o movimento surdo é muito forte no RS. Os surdos vem de outros estados estudarem aqui... então existe... O Rio Grande do Sul está na contra-mão do resto, porque, como o movimento surdo no resto do Brasil, deu uma apaziguada, deu uma baixada, muitos destes líderes migraram para o RS, né, isso em 10 anos, até o ano que estamos agora, ahm... houve um abaixamento deste movimento a nível de Brasil. Né, porque, quem se interessa... quem tentar... quem vive a questão do surdo, dentro da comunidade, enquanto surdo, acaba vindo para os RS. Então, em Santa

Catarina, também está acontecendo um movimento bem semelhante. Então, o que acontece, ahm, no momento em que o governo propõe uma legislação inclusiva, que diz, **todos** têm o direito de estudar no ensino público, incluídos em classes regulares, não está sendo respeitada esta questão linguística do surdo (linhas 158 a 166).

Portanto, a educação bilíngue para o surdo necessita despontar, no cenário educacional, uma abordagem que visa não somente modificar a escolarização para surdos que ainda parece estar norteada por muitas interrogações. Mas também deve ir ao encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais que, de certa forma, ainda permeiam a educação de surdos, quer seja no oralismo, quer seja nessa nova proposta. Assim, o bilinguismo deve ser encarado como uma ferramenta capaz de minorar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, sobretudo, na aquisição da língua portuguesa em sala de aula.

Vasconcellos (2001, p. 74-75) destaca que, “o desafio que está colocado, portanto, é poder fazer da escola um espaço de autêntico encontro e construção dos sujeitos (na multiplicidade de identidades, momentos do ciclo de vida, culturas, histórias de vida, etnias, gêneros, classe social, etc.), tanto no que diz respeito aos educandos quanto aos educadores.”

O desafio é saber como mudar não nas condições ideais, mas nas condições concretas existentes nas escolas. O movimento básico necessário para que isso ocorra centra-se no fato do professor voltar a acreditar na possibilidade de mudança e superar os obstáculos postos. Afinal, como nos lembra Vasconcellos (2001, p. 77), “o novo se gesta a partir do velho”.

Porém, mesmo que haja a efetiva adoção do bilinguismo, associada a outras metodologias, a questão chave para que efetivamente se consiga atingir os objetivos de uma educação com e para surdos está como se pode observar no relevante trabalho realizado por educadoras como Paula B. Höher e Ana Paula Jung. Elas superaram obstáculos, buscaram qualificação, sem perderem a afetividade e o desejo, na qualidade de ouvintes, em mergulhar de corpo e alma nesse universo da cultura surda. Nesse sentido, Vasconcellos (2001, p. 78) cita que, “o professor, como qualquer agente social, está perpassando por inconsistências, incoerências. A grande questão que se coloca é como vai trabalhar suas contradições, em que direção vai procurar a superação”. Percebe-se que para Paula B. Höher e Ana Paula

Jung, a superação, mencionada pelo autor citado, “aflorou” de um desejo, de uma vontade muito mais pessoal do que propriamente profissional.

Com base nessas premissas, decorrentes da condição linguística dos(as) surdos(as) e dos depoimentos das professoras ouvintes, apresento os seguintes encaminhamentos, resultantes das discussões sobre a educação de surdos(as) numa perspectiva bilíngue e intercultural crítica, com vistas à construção de uma sociedade solidária:

- 1) A necessidade de formação de professores(as) surdos(as) que, apresentam condições mais favoráveis, tendo em vista a maior identificação com as diferenças culturais, às lógicas e às racionalidades próprias dos(as) alunos(as).
- 2) A necessidade de formação de professores(as) bilíngues proficientes em Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa e de intérpretes de LIBRAS.
- 3) A participação efetiva de pessoas surdas na elaboração de pesquisas sobre a educação de surdos(as) e na elaboração, implementação e avaliação de políticas e projetos educacionais, que contribuam para a afirmação social desse grupo.
- 4) A realização de pesquisas sobre:
 - A gramática, o ensino, a aquisição e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.
 - O papel do intérprete educacional para refletir sobre os limites e contradições dessa estratégia na inclusão escolar de surdos(as).
 - O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e o papel da Língua Brasileira de Sinais nesse processo.
 - As questões didáticas e pedagógicas implicadas no desenvolvimento de projetos de educação bilíngue para surdos(as) numa perspectiva intercultural.
- 5) Incentivar a presença e a participação da comunidade surda em atividades promovidas pela escola.

Portanto, o educador que quiser efetivamente realizar um trabalho diferenciado na educação de crianças e/ou jovens surdos necessita, sobretudo, “despir-se” de conceitos e de pré-conceitos. Necessita mergulhar fundo em seu

íntimo, enfrentar e não temer os desafios que virão; além de expressar-se corporalmente, fazendo ressurgir, assim, com uma legítima postura pedagógica, como “educador peregrino” disposto a trilhar as pontes da interculturalidade. Não apenas para eliminar as “margens culturais” mencionadas no marco teórico desta Tese, mas, para aportar também na “pedagogia do meio ambiente”, na qual despertam as novas concepções, os objetivos e os desafios da emergente *Educação Ambiental*.

4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS SURDOS: PRÁTICAS E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

Fazer educação ambiental não garante uma identidade pacífica de educador ambiental [...]. Ser educador ambiental é algo sempre definido provisoriamente [...], moldando-se de acordo com a percepção e a história de cada sujeito ou grupo envolvido com essa ação educativa. É uma identidade que comporta um espectro de variações na sua definição e apresenta um gradiente de intensidade de identificação (CARVALHO, 2001, p. 136).

A Educação Ambiental é necessariamente interdisciplinar e exige uma abordagem multidimensional, com enfoques em novas perspectivas frente à educação tradicional que vem se refletindo nas práticas de educação ambiental, a qual está para Viégas e Guimarães (2004), centrada no indivíduo e na transformação de seu comportamento (individualista e comportamentalista) e não tem sido capaz de causar transformações significativas na realidade socioambiental.

Porém, para uma perspectiva mais crítica no campo da educação ambiental e, que, contemple uma realidade mais complexa, pois a percebe como um conjunto em interrelações, o resultado da ação educativa se dará na promoção de um movimento que potencialize a transformação simultânea dos indivíduos e da realidade socioambiental e não, uma ação educativa focada apenas na mudança do comportamento do indivíduo, esperando que “automaticamente” a sociedade virá a se transformar (VIÉGAS; GUIMARÃES, 2004).

Muitos argumentos foram apresentados identificando os pontos falhos da educação ambiental e Loureiro (2005, p. 70), aponta para outro, a dimensão política. Sobre este aspecto ele afirma:

Em termos genéricos e conceituais, a educação é essencialmente política, pois político é o espaço de atuação humana em que nos formamos e moldamos as características objetivas que nos cercam (Demo, 1988). Uma das graves falhas dos processos educativos denominados “temáticos”, que se reproduz na educação ambiental, é a falta de clareza do significado da dimensão política em educação. Esse fato se verifica ao observarmos que a atuação dos educadores vem tornando as iniciativas educacionais ambientalistas, limitados à instrumentalização e à sensibilização para a problemática ecológica, mecanismo de promoção de um capitalismo que busca se afirmar como verde e universal em seu processo de reprodução, ignorando-se, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de uma sociedade sustentável.

Segundo Spazziani e Gonçalves (2005), um dos pilares para o desenvolvimento da educação ambiental transformadora é a identificação das concepções sobre as questões ambientais, além de orientar e inspirar o desenvolvimento de sujeitos para que se apropriem de atitude crítica, dialética, participativa e de conhecimentos sobre a realidade.

Para promover ações correspondentes na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica, Santos (2005, p. 70) diz:

A primeira condição para trabalhar com a pedagogia histórico-crítica é assumir que, partindo da prática social e do problema nesta selecionado, se deve usar o conhecimento clássico e estabelecido para tratar do referido problema. Portanto, o primeiro compromisso é recorrer ao saber científico, epistêmico, para lidar com a questão inicial. A síntese final deve refletir esse compromisso, uma vez que o processo de análise também o seguirá. Devemos lembrar que ensinar num contexto dialético é construir com o aluno o quadro de relações e mediações que levaram ao estabelecimento do real e também mostrar a possibilidade de alterar o existente. Pensando cada momento, podemos estabelecer uma ordem flexível.

A educação ambiental, ao produzir significados que influenciam condutas e valores, penetrando na vida das pessoas, por exemplo, pelos espaços escolares, pode ser entendida como uma produção intercultural. As lutas por imposição de significados, tanto entre as diversas tendências da educação ambiental quanto em relação a outros discursos e práticas, contribuem para a configuração deste território pedagógico contestado.

A educadora Paula percebeu a necessidade de envolver-se com as práticas em educação ambiental, durante a sua formação acadêmica no curso de graduação em Biologia. Constata que nesta formação, houve a ausência de uma cadeira específica em educação ambiental e percebe que há necessidade de desenvolver uma metodologia diferenciada para atender seus alunos surdos.

Em seu relato explicitou:

Então, eu não posso dizer que foi na Faculdade que... que eu tive estas... estas questões, foi realmente vindo da necessidade do trabalho aqui. Porque eu dando aqui na escola, com os alunos surdos, preciso de uma maneira diferente de expor o conteúdo. Não pode ser de uma maneira... ahm... não sei se tradicional pode ser a palavra certa, porque nem se usa mais, né, mas neste sentido não pode ocorrer. Então, eu acho que, sem querer, eu comecei a fazer coisas ligadas à Educação Ambiental e, com isso, eu fui atrás, buscando material, experiências, comecei a fazer cursos de Educação Ambiental, porque me interessou (Anexo B, linhas 122 a 129).

O educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza. Como foi exposto nas discussões anteriores, a busca pela formação e aperfeiçoamento, não só nas questões linguísticas necessárias à Paula, mas também, nas questões referentes à educação ambiental, foram fundamentais para o desenvolvimento e criação do Projeto de “Multiplicadores Ambientais”, criado na Escola Estadual Especial Keli Meise Machado. A busca por referenciais bibliográficos como Genebaldo Freire Dias e a orientação de professores da própria Universidade, como o professor Dr. Paulo Saul (Anexo C, linhas 145 a 163), contribuíram para que ela desenvolvesse a sua prática e linguagem necessária para atendimento aos seus alunos surdos.

Estreitamente vinculada à dimensão dada à interculturalidade, está a ideia de linguagem que esta assume. Nesse sentido, Silveira (2002, p. 120) cita que a linguagem é um “espelho variavelmente translúcido de uma verdade anterior”, ou, simplesmente, um veículo de comunicação entre os sujeitos, e passa a atribuir-lhe o papel de “constituidora das verdades” (op.cit.). Nesse sentido, como foi abordado nas Unidades Integradoras de Significado anteriores, cabe enfatizar que a linguagem ou linguagens são fundamentais, centrais na compreensão da interculturalidade. Isso remete ao compartilhamento de significados e, em última instância, ao entendimento do contexto sociocultural e também ambiental.

A professora Paula B. Höher, cabe observar, comprometeu-se com essa identidade de significados. Além de desenvolver sua atividade como professora de ciências na Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, formou o grupo de “multiplicadores ambientais”, que conta com 12 alunos surdos, cujas ações iniciaram-se em 2010. Em seu relato afirma que,

o projeto de Educação Ambiental, ele se iniciou aqui na escola em abril, com a prioridade da horta escolar, que já havia esse espaço, né. Então... esses... é um grupo de alunos de interesse, que ficaram interessados em participar do projeto, desde a 5ª série até a 8ª série. Eles vêm a cada 15 dias, na escola, no turno contrário da aula, e neste período de tempo a gente trabalha na horta, né, a limpeza dos canteiros, ahm... planta, já colhemos algumas coisas, e junto com isso, eu desenvolvo algumas questões, que acredito que sejam importantes aqui dentro da escola (Anexo A, linhas, 127 a 143).

Como se pode observar a educadora encontrou neste projeto a possibilidade de obter e ampliar uma visão mais global da sua realidade, desenvolvendo uma pedagogia de educação ambiental. Educação em que o conhecimento não se apresenta fragmentado na disciplina que compõe a grade curricular. Paula supera essa forma reducionista de abordar o conhecimento ambiental em sala de aula, amplia a complexidade do real e possibilita que os alunos tenham uma compreensão mais global, contextual e multidimensional do meio ambiente natural e sociocultural.

Nesse sentido, seu relato corrobora com o exposto acima enfatizando:

Primeiro, a questão do lixo que foi feita uma ação. Depois de uma explicação minha para o grupo, eles produziram materiais e fizeram a apresentação para toda a escola, né. Então esse já é um projeto geral de toda a escola. A segunda coisa que nós já realizamos foi sobre a questão do Rio dos Sinos, né. Já trabalhei com esse grupo sobre o Rio, as questões ahm... ambientais que estão ligadas ao Rio, da poluição, o porquê de precisar da água... eles já visitaram... a empresa que faz o tratamento da água aqui em Novo Hamburgo... fizeram teatro... toda a escola pode assistir. Então, é um projeto destes alunos, mas que engloba a escola inteira, né (Anexo A, linhas 144 a 151).

Desta forma, concomitantemente, a turma de alunos continuou participando da proposta do projeto trabalhado com a professora Paula, através de textos de reflexão teórica e atividades práticas relacionadas com os conceitos que antecederam a discussão, permitindo uma re-leitura e elaboração dos materiais (cartazes), para além das informações científicas pertinentes aos conteúdos

estudados, para que, pudessem ser relacionados com as experiências, que os demais colegas das outras turmas praticam e vivenciam em seu cotidiano.

Esta dinâmica de trabalho com os alunos se assentava na perspectiva de uma educação criadora como propôs o educador Paulo Freire (1983, p. 18) quando diz que:

Reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

A observação realizada em sala de aula evidencia o envolvimento dos alunos na temática do lixo proposta e na qual, cada um dos “multiplicadores” elaborou o seu material. Inicialmente, observa-se o cuidado em repassar os detalhes pertinentes as apresentações, a serem realizadas, aos demais colegas surdos da escola. A professora Paula, tem o cuidado em lembrar a ordem e os materiais a serem apresentados. Questiona os alunos sobre os seus assuntos e estabelece os critérios para as apresentações. A fim de verificar a dinâmica a ser utilizada, convida o grupo para realizar um [ensaio](#)³.

Esta educação ambiental esteve inserida na execução do projeto e procurou visualizar e atingir o sujeito que faz parte e sofre influência do todo e não um sujeito de forma fragmentada, isolado, sem relação com o meio em que vive. Neste sentido, Guimarães (2005, p. 193) faz o seguinte comentário:

Romper com a perspectiva de que “de grão em grão a galinha enche o papo” como sendo única, passa pela aceitação de que a intervenção educacional se dá também no “tudo junto ao mesmo tempo agora”. Essa é uma abordagem relacional (Moraes, 2003) que fundamenta ações pedagógicas baseadas no estudo das relações, para a criação de condições que contribuam para a construção de um conhecimento integrado do mundo.

³ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo, do ensaio realizado com os alunos surdos e, que, antecede a entrada dos mesmos, nas respectivas salas de aula dos demais colegas.

Afirma González Rey (2001) citado por Spazziani e Gonçalves (2005), da forma que se conhece o ser humano, tem-se apostado que a construção do conhecimento, em qualquer área temática, tem relação direta com a subjetividade de cada sujeito, que é fruto da qualidade dos processos interativos oportunizados no contexto social e do significado atribuído a eles.

Concordando, neste aspecto, com o autor supracitado, Spazziani e Gonçalves (2005, p. 109) complementam a ideia argumentando:

Construir conhecimentos é um processo sócio-histórico no qual os resultados, do ponto de vista da aprendizagem, são determinados conjuntamente pelos esforços de todos os envolvidos. A contextualização contínua e cumulativa de eventos e a criação de um “conhecimento comum” através do discurso são, portanto, a própria essência da educação como processo psicológico e cultural.

A análise do vídeo revela que a sala de aula da professora Paula, mostra-se repleta de materiais que a auxiliam no desenvolvimento das atividades, bem como, oferece aos seus alunos em processo de formação, um ambiente com subsídios formativos, que buscam atender, de modo criativo e crítico, esse processo de formação identitária para com a educação ambiental. A concentração e envolvimento dos alunos surdos mostram que, os objetivos propostos pela professora, não se encontram alicerçados somente na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em perspectivas que reconhece e valoriza a sua capacidade de decisão.

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, a professora Paula e os “multiplicadores ambientais”, passam a rever as práticas e as teorias que as informam para produzirem novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar, em compartilhar e socializar os conhecimentos adquiridos, transformados e contextualizados, com os demais alunos da escola.

É importante lembrar que, trata-se de uma escola especial para surdos e, portanto, a comunicação ocorre em LIBRAS e, que, os alunos ficam focados nos materiais elaborados, neste caso, nos [cartazes e lixeiras](#)⁴. A primeira apresentação diz respeito à separação do lixo. Tanto a professora Paula, quanto a aluna e toda a turma, ficam concentrados e atentos à explanação realizada. A seguir, uma dupla

⁴ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo, da atuação e comportamento dos multiplicadores ambientais na atividade proposta.

apresenta as lixeiras para coleta seletiva existentes na escola. Apesar de se tratar da turma que trabalhou a temática, a dupla faz questão em perguntar aos demais, em qual lixeira deve ser depositado determinado resíduo, parabenizando a todos, pelas escolhas corretas. A atitude da dupla demonstra a seriedade com a qual o grupo realiza o ensaio. A próxima aluna, alerta para o tempo de decomposição de alguns materiais encontrados no lixo. Em seguida, é abordada a temática referente ao vidro. O aluno que apresenta este assunto, inicialmente, aparenta nervosismo e insegurança. Porém, rapidamente se concentra e realiza a sua apresentação, recebendo auxílio e orientações sutis de Paula. A seguir, observa-se a apresentação da professora Paula que, aborda o assunto referente ao plástico. Sua explanação em LIBRAS demonstra a cumplicidade e envolvimento da educadora com o seu grupo de alunos, mostrando que as dificuldades de comunicação foram totalmente superadas. O próximo aluno comenta sobre o papel e a importância da reciclagem do mesmo. Depois ocorre a apresentação do metal e de suas características. A próxima aluna explica como as pessoas podem separar o lixo em suas casas. Durante a sua explanação, outro colega, explica o que não pode ser reciclado. Finalmente, encerra-se a temática comentando sobre o que pode ser feito com a pilha, óleo e lâmpadas. Quando a apresentação é encerrada, a professora lembra aos alunos que na hora da apresentação eles não podem ficar conversando, que precisam ficar atentos e lembra também ao aluno que fez a apresentação sobre o papel, que ele irá mostrar o papel comum e o papel reciclado.

É importante que se ressalte que o meio ambiente não é apenas a Natureza, a fauna ou a flora, conforme nos mostram, de forma geral, muitos projetos voltados à educação ambiental. Esta visão “verde” ou “biocêntrica” precisa ser substituída pela concepção socioambiental, considerada segundo Carvalho (2004, p. 37) o meio ambiente como “um espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora (‘câncer do planeta’), aparece como um agente que pertence a teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela”.

A educadora Paula como se pode observar conseguiu perceber essa ideia quando envolveu seus alunos nos debates das temáticas, permitindo que eles fizessem a sua re-leitura e, posteriormente, interagissem com esse novo saber, compartilhando-o com os demais alunos da escola.

Para que os alunos construam a visão da globalidade e consigam entender o meio ambiente em seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, é necessário que a prática didático-pedagógica da educação ambiental seja orientada por uma racionalidade complexa e interdisciplinar. Logo, deveria ser conduzida como uma forma de pensar o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura e a sociedade. Adotar semelhante postura não é uma tarefa fácil. Exige, entretanto, uma estruturação institucional da escola, organização curricular, superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas e uma reforma paradigmática e não programática. Conforme Paula,

desde o início, que eu re... fiz o projeto, né, a Escola se colocou à disposição de... até da... do espaço, né e alguma ajuda que precisasse. Que eu preciso do apoio da Escola, até porque, esses alunos eles vêm para a escola de manhã, que seria o turno contrário, super cedo, e ficam por aí... sozinhos, né. Então, a escola ajuda neste sentido, da gente ficar com eles... de dar alguma ocupação... eles ficam aqui na hora do almoço, então a escola fica aberta por causa deles. Então, eu sinto um apoio (Anexo A, linhas 214 a 219).

Carneiro (2006) afirma que tais ações são fundamentais, pois trazem grandes implicações metodológicas para a educação ambiental, já que ela transcende a ação fragmentadora dos saberes, facilitando, assim, uma compreensão de ambiente como conjunto de inter-relações. Esse reconhecimento do mundo, a partir dos princípios fundamentais da vida (princípios de responsabilidade socioambiental) e da cultura nessa perspectiva, apreender o ambiente como potencial ecológico da natureza em simbiose com as dinâmicas culturais que mobilizam a construção social da história representa um foco no qual os problemas socioambientais tornam-se mais inteligíveis.

Cada turma visitada recebeu a atenção conforme a sua respectiva faixa etária.

Ao realizar a visitação na turma de [Educação Infantil](#)⁵, nota-se a ansiedade, troca de informações e descontração do grupo. Eles se comunicam, brincam, afinal são adolescentes como todos os demais jovens que se encontram na mesma faixa etária. A sala de aula da educação infantil, como já descrito no início deste trabalho, é ampla, arejada e conta com vários recursos didático-lúdicos. Os alunos estão

⁵ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo da atuação dos multiplicadores ambientais em uma turma da Educação Infantil.

dispersos, cada qual, brincando com objetos diferentes ou assistindo a desenho na televisão. A professora da turma e os multiplicadores ambientais encarregam-se em organizar os alunos para iniciarem a sua apresentação. Percebe-se que os professores e os alunos multiplicadores são parceiros/autores preocupados com a transformação social.

Quando a dupla apresenta as [lixeiras para coleta seletiva](#)⁶ existentes na escola, suas cores e os respectivos materiais que lá devem ser descartados percebe-se que, ao questionarem o grupo, este parece não entender o que os colegas estão perguntando. Neste momento a dupla e a professora Paula se encarregam em utilizar materiais, como folhas de papel, plástico. Repetem a apresentação e insistem na participação dos colegas para que eles identifiquem cada uma das lixeiras. Os multiplicadores respondem à necessidade instaurada pela dificuldade de compreensão dos colegas da educação infantil. Tomam a iniciativa para resolverem o problema, restauram a importância dos conhecimentos e a credibilidade regeneradora das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais. Uma vez que, pode-se supor que talvez a dificuldade de compreensão dos colegas da educação infantil seja reflexo das discussões já realizadas, principalmente, no aspecto da tardia alfabetização em LIBRAS que estes alunos receberam.

Em outra turma, Paula resolve atuar como [intérprete de LIBRAS](#)⁷. Tal foto ocorre pela presença de um aluno que ainda apresenta a capacidade de audição e está se familiarizando com a linguagem de sinais.

As imagens falam, através das atitudes, os sorrisos, a alegria desses alunos, da afetividade entre professora, alunos multiplicadores e alunos visitados, de uma escola onde os surdos estão juntos para viver sua cultura e de forma alguma por serem considerados menos que os alunos da cultura ouvinte. E ainda, a educação ambiental é o espaço que Paula tem encontrado para viabilizar isso.

A partir da aquisição da LIBRAS, Paula e as crianças passaram a construir sua subjetividade, pois estabeleceram juntos recursos para sua inserção no

⁶ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo do esforço realizado pelos multiplicadores ambientais e a professora, para compreensão e entendimento da importância do descarte correto na perspectiva da coleta seletiva.

⁷ Idem anterior, possibilita a visualização em vídeo, da utilização das LIBRAS e da oralidade, por parte da professora de ciências.

processo dialógico, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

A análise da filmagem permite considerar que a atividade profissional exercida pela professora Paula, revela a sua natureza pedagógica, isto é, apresenta-se vinculada aos objetivos educativos alcançados graças ao seu esforço e a sua formação humana, em LIBRAS e os respectivos processos metodológicos e organizacionais com os quais atuou junto ao grupo dos multiplicadores ambientais. Tais processos evidenciam a apropriação de saberes e o modo de ação de cada um dos alunos envolvidos com o projeto. O trabalho realizado está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos contextualizados e habilidades, de pensamento e ação, que implicaram em escolhas, valores e compromissos éticos. Isso significa que a professora introduziu objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação à temática proposta pelo projeto. Demonstra a transformação do saber em conteúdo formativo, selecionado e organizado conforme critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos desta turma, especial, ao aluno “ouvinte”.

Percebe-se a utilização de métodos e procedimentos de ensino específicos (como o bilinguismo), inseridos em uma estrutura organizacional desta escola especial, na qual há a participação de decisões e ações coletivas. Porém, também é preciso levar em conta que os conteúdos do projeto são resultados de um processo de construção destes conhecimentos. Por isso, a riqueza do projeto revela que os “multiplicadores” compreenderem que estes conhecimentos são resultantes de um processo de investigação humana. Assim, a professora Paula demonstra trabalhar o conhecimento no processo formativo de seus alunos, o que significa atuar como mediadora entre os significados do saberes e os contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto a instrumentalização dos “multiplicadores ambientais” em seus próprios processos de pesquisa e formação no campo da educação ambiental.

A ação dos alunos, ensaiada anteriormente, perpassa aos demais, segurança e conhecimento. Para cada assunto apresentado, o grupo dos multiplicadores reforça o sinal para a palavra apresentada e a cor da lixeira na qual deve ser depositada, quando do seu respectivo descarte. A socialização dos saberes sobre o “lixo”, a partir da releitura realizada pelo grupo, constitui um dos aspectos de grande relevância neste projeto. Em cada turma, os próprios “multiplicadores ambientais”

encarregavam-se de verificar se realmente o que eles tinham exposto havia sido compreendido pelos demais.

Ficou claro que a separação do lixo, conforme a sua respectiva classificação, não estava apenas vinculada a essa ação, mas às questões de limpeza, de responsabilidade de todos com o ambiente escolar e, também, das respectivas famílias desses alunos.

É necessário levar em consideração que assumir esses princípios teórico-conceituais e metodológicos no dia-a-dia do fazer pedagógico da educação ambiental constitui um enorme desafio para aqueles que estão acostumados ao paradigma tradicional de ensino. O desenvolvimento de uma educação ambiental crítico-reflexiva, transformadora e emancipatória demanda uma capacitação permanente do quadro de professores, como por exemplo, por meio da aquisição de referenciais teóricos e experienciais, como o ocorrido com a professora Paula. Sem essas providências, é quase impossível praticar uma educação ambiental de qualidade, ficando ela tão somente no campo da intencionalidade. Da mesma forma, a estrutura da escola e a ação dos integrantes do espaço escolar contribuem significativamente na construção das condições imprescindíveis à desejada formação do educando ecológico, que possui não apenas uma compreensão política e técnica da crise socioambiental, mas também um comportamento mais atuante e participativo como cidadão (CARVALHO, 2004).

O registro da visitação de todos os alunos ao Rio dos Sinos (através do projeto Martim Pescador em São Leopoldo/RS) confirma o envolvimento da escola com o projeto ambiental. O apoio dos demais professores e da direção, para providenciar o transporte, a locação do barco e o rompimento com a dinâmica do cotidiano representam apenas algumas dessas implicações. A visitação *in loco* permitiu a compreensão da importância da preservação dos [recursos hídricos e o impacto da poluição](#)⁸ sobre eles. A interlocução dos mediadores do projeto Martim Pescador, sua preocupação com a LIBRAS e a responsabilidade socioambiental puderam ser claramente observados nos registros filmados. Esses registros mostram a preocupação de todos com o objetivo central e com o foco principal do projeto desenvolvido pela professora Paula: fazer com que os alunos percebessem que o ser humano é o único capaz de realizar uma mudança significativa no

⁸ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo, da atividade realizada no Rio dos Sinos.

processo de conservação da natureza. Neste sentido, pode-se observar que os alunos inseridos no projeto “multiplicadores ambientais” apresentavam um envolvimento e participação maior dos demais.

[A análise do vídeo](#)⁹ revela que no âmbito do processo educativo/ambiental observa-se a íntima relação entre a teoria e prática. Essencialmente, a educação ambiental é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria. Afinal a construção do conhecimento também se dá pela prática. Assim, ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa. Desta forma, percebe-se que o projeto dos “multiplicadores ambientais” e a temática do Rio dos Sinos, proporcionaram uma modalidade de articulação direta entre a escola, seus alunos seus professores e os monitores ouvintes do projeto Martim Pescador. Serviu de espaço para o estudo, análise e problematização dos saberes.

Articulação esta de forma interdisciplinar e intercultural, ampliando a compreensão e o conhecimento, tanto da realidade surda como a da realidade dos ouvintes.

No registro final da atividade, desenvolvida no Rio dos Sinos, o monitor mostra um cesto de palha. Dentro deste, ele explica que há um organismo muito importante e perigoso também, que pode e faz toda a diferença entre a preservação e a destruição da natureza. Ao perguntar a todos os participantes que tipo de organismo é este, recebe várias [opiniões](#)¹⁰, porém, ninguém acerta.

A análise do vídeo revela esse contexto complexo, no qual, espera-se, pois, que, coletivamente, se apontem caminhos para o enfrentamento dessas exigências de ressignificação da identidade cultural e ambiental. O ensino é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Desta forma, é possível perceber a mediação reflexiva e crítica, da professora Paula e do monitor, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e conhecimentos.

Então, ele chama alguns alunos para perto do cesto, pede que tenham cuidado e ao abrir o mesmo, retira dele um espelho, que reflete os rostos dos participantes mais próximos. Tal atividade realizada pelos monitores do projeto

⁹ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo, da sinergia entre os multiplicadores ambientais e a ação por parte dos monitores do Projeto Martim Pescador.

¹⁰ Idem anterior, possibilita a visualização em vídeo, das opiniões frente ao desafio lançado pelo monitor do Projeto Martim Pescador.

Martim Pescador corrobora com a necessidade da formação de um cidadão planetário e, portanto, [multicultural](#)¹¹.

O que atrai o surdo a integrar-se em uma comunidade surda são as possibilidades comunicativas e a identificação de si, que lhe causam uma participação confortável de convívio. A análise dos vídeos realizados nos permite visualizar que o uso da língua de sinais remete a uma percepção diferenciada de tempo e espaço, sobretudo da expressão do corpo e do ambiente produzido por esse movimento. O rosto se dilata, o corpo é requerido em posições e posturas, sentidos, que nos tiram do eixo construído por uma prévia educação, culturalmente ouvinte. Talvez essa possa ser uma das razões de dificuldade de aceite de nós ouvintes para com a cultura surda, o sujeito surdo. E talvez, por outro lado, essa também possa ser uma das respostas pelas quais os alunos surdos da escola especial analisada, conseguem viver a cultura surda.

Neste sentido, o projeto proposto a todos os alunos surdos da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, envolvendo o projeto Martim Pescador, passa a se converter em um espaço privilegiado no qual a reflexão e o diálogo crítico minimizam a tolerância e maximizam a convivência com e para todos, os valores positivos da diversidade. Assim, a educação intercultural constitui uma resposta às necessidades e problemas das sociedades multiculturais, uma vez que seu fim prioritário é o fomento do respeito pela diversidade, da superação pelo etnocentrismo, formando pessoas abertas e críticas que podem participar desta riqueza que é proporcionada pela diversidade intercultural. Sua filosofia subjacente é a pedagogia crítica, alicerçada no conhecimento, na reflexão e na ação (prática) como base para a mudança social.

A atividade final registrada revela que na sociedade contemporânea, as rápidas transformações do ambiente, impulsionadas por práticas equivocadas e desconhecimento de princípios da educação ambiental, aumentam os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Percebe-se que o momento de reflexão final, possibilita um espaço de transformação destas práticas e culturas tradicionais. O desafio, o comprometimento da professora Paula e dos monitores do projeto Martim Pescador é educar as crianças e os jovens, proporcionando-lhes um

¹¹ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo, do enfoque multicultural.

desenvolvimento humano, cultural e ambiental, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências deste mundo contemporâneo.

Essa é a educação que pode provocar uma reflexão pautada na consciência da complexidade presente em toda a realidade, ou seja, é fundamental que o educador compreenda a teia das relações existentes entre todas as coisas de contexto, para que possa pensar a educação ambiental no contexto intercultural. Trata-se de uma mudança de mentalidade e de postura diante de sua compreensão de mundo, de um renovar e renovar-se, sempre, a caminho de uma concepção multidimensional e globalizante em que a pessoa, mais que indivíduo, torna-se sujeito planetário.

A educação ambiental implica em mudanças na forma de organizar o ensino e os métodos que imperam na educação formal, pois se trata de uma crítica ao sistema educativo em seu conjunto, que evidencia que ele não serve para a vida: nem para a vida real dos sujeitos, nem para a conservação da vida no sentido mais amplo.

Dessa forma, percebe-se, claramente, que a educação ambiental exige um modelo educativo novo, cujos pressupostos teóricos ampliam-se a todas as disciplinas do âmbito científico, pela necessidade de responder as exigências da problemática do meio ambiente, originada pela atividade humana. A implantação da interculturalidade, no mínimo, torna-se um requisito imprescindível para a conceitualização da educação ambiental e de sua missão, que implica em um giro revolucionário para a própria concepção global do ensino.

Em um sentido mais profundo, compreender a educação ambiental significa pelo menos supor mudança de valores e a sua aplicação à prática social. Isso conduz a mudanças de comportamento dos indivíduos e da comunidade. A professora Paula e seus “multiplicadores ambientais” demonstraram que essa mudança, esse novo olhar da educação ambiental, enquanto fator de conscientização e compreensão da complexa interação dos aspectos ecológicos que se misturam com questões socioculturais.

Essa concepção traz resultados altamente positivos à resolução dos problemas ambientais locais, pois desloca o eixo de abordagem da possível tendência desmobilizadora da percepção dos problemas, focados e estudados pelos “multiplicadores ambientais”, para a realidade na qual é possível exercitar a sua cidadania, participando ativamente da organização e gestão do seu ambiente de

vida. Essas ações ficaram evidentes pelo envolvimento e pelo pertencimento que aqueles alunos adquirem em relação ao projeto de educação ambiental.

Em uma abordagem dos objetivos de um programa ou projeto de implantação de educação ambiental é importante ressaltar a necessidade de uma contínua sintonia entre as diferentes realidades políticas, econômicas, sociais e culturais, bem como ecológicas da região ou localidade-alvo do projeto ou programa. A figura 2, a seguir reproduzida, é uma abordagem presente em Dias (2004) para explicar a inter-relação existente entre *Objetivos da Educação Ambiental, Realidades, Conhecimento – Compreensão – Percepção, Hábitos – Posturas – Comportamentos, Envolvimento em Ações e a Manutenção e Melhoria da Qualidade de Vida*.



Figura 2: Interrelação entre objetivos da Educação Ambiental, Realidades, Conhecimento – Compreensão – Percepção, Hábitos – Posturas – Comportamentos, Envolvimento em ações e a Manutenção e Melhoria da Qualidade de Vida.

Fonte: DIAS, 2004, p.112.

Não por acaso, Paula escolheu o autor supracitado como um de seus referenciais. Percebe-se uma sinergia entre a figura acima e o Projeto dos “Multiplicadores Ambientais”, proposto pela professora. Ela transportou para a sua

realidade e para o projeto a materialização da proposta de Dias (2004). Trouxe para o cotidiano dos alunos surdos realidades sociais, cuja transformação necessita de novos comportamentos, ações, visões holísticas da educação ambiental. Esse conhecimento sistematizado e a realidade dos “multiplicadores ambientais” leva-os, assim, a um processo de sensibilização, comprometimento e consciência ambiental, bem como de aprendizagem sobre o tema tratado. Dessa forma, Paula permite o desenvolvimento de competências, como a análise, a decisão, o planejamento e a pesquisa, necessários para o pleno exercício da cidadania participativa. Nesse sentido, é possível realizar-se uma re-leitura da figura 2, levando-se em consideração os objetivos e princípios do projeto de Multiplicadores Ambientais, proposto e desenvolvido pela professora Paula.

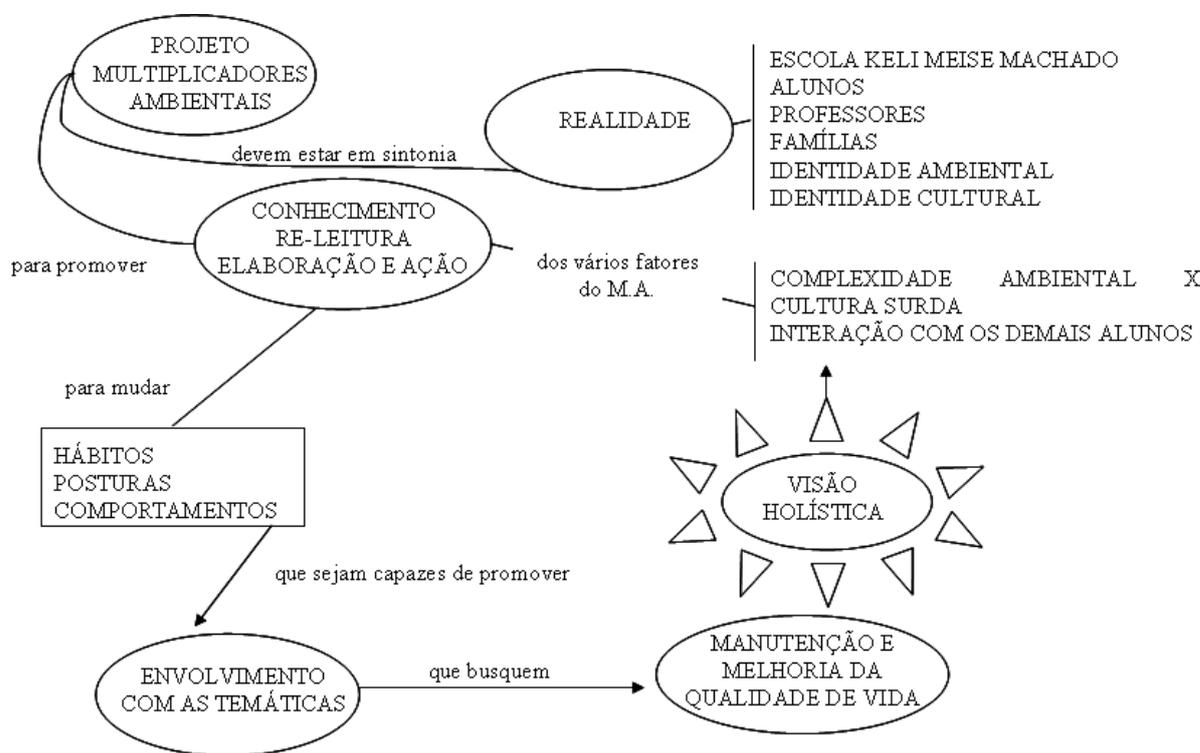


Figura 3: Interrelação entre os objetivos e princípios do Projeto de Multiplicadores Ambientais na Escola Especial Keli Meise Machado.

Fonte: Adaptado de DIAS, 2004, p.112.

Enfim, Paula transformou a educação ambiental em um processo de formação dos “multiplicadores ambientais” em cidadãos conscientes, preparados para a tomada de decisões, que atuam na realidade socioambiental em que estão inseridos, comprometendo-se com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, principalmente a local e a regional.

Por ser interdisciplinar e ocasionar a participação ativa, valoriza a ação pedagógica. Além de ser um tema que por se tratar de problemas vivenciados pela comunidade, pode gerar muita criatividade à educação ambiental, constituindo-se num processo de ensino-aprendizagem permanente e contínuo, não necessitando necessariamente de ser formalizado em uma disciplina, pois a sua interação com outras disciplinas fornece uma visão de consciência em relação ao meio ambiente, auxiliando, sobremaneira, na formação da cidadania. Pode-se observar essa conduta, pelo envolvimento da comunidade da Escola Estadual Especial Keli Meise nas propostas feitas por Paula e pelos “multiplicadores ambientais”.

O trabalho pedagógico, realizado de forma transversal faz com que o aprendizado torne-se dinâmico, além de procurar, na transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos vinculados à rotina e realidade dos envolvidos, de modo que se desenvolve uma geração de cidadãos mais participativos.

Vale salientar que é importante em qualquer programa ou projeto de educação ambiental, seja no campo da formalidade ou da informalidade, a aplicação de um enfoque interdisciplinar, intercultural e holístico. Nessa perspectiva, e aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina ou tema abordado, a fim de que se adquira uma perspectiva global e equilibrada, tornando-se imperativa a cooperação/interação entre todos os envolvidos, respeitando, evidentemente, suas culturas e identidades.

Na intervenção “realizada”; os multiplicadores ambientais buscaram concretizar os fundamentos propostos e vividos pela professora Paula. Por isso ela ocorreu de forma conjunta com os demais professores, alunos, coordenação, direção. Procurando estabelecer relações de construção do conhecimento para que ocorra uma educação ambiental crítica e emancipatória.

Porém, esta visão crítica, é diferente da prática por uma educação ambiental crítica; que, somente é possível, após uma análise, uma reflexão mais criteriosa dos processos que, normalmente, acabam influenciando os professores que trabalham com educação ambiental.

4.3.1 Por Entre os “Nós” da Educação Ambiental: Uma Análise Crítica do Papel do Professor de Ciências

A releitura e olhar crítico dos conceitos e aspectos aqui abordados permitiram estabelecer-se uma correlação entre a caminhada percorrida pela professora Paula e a do autor da presente tese. Percebe-se claramente uma semelhança entre as práticas que a professora Paula trabalha com os seus alunos e, que, assemelham-se aos projetos e atividades relatadas no capítulo referente ao histórico do autor mencionado no início desta tese. Por esta razão, talvez os projetos de educação ambiental, apresentem em sua maioria, temáticas voltadas para a separação do lixo; poluição, recursos hídricos; preservação e extinção de espécies; etc. E talvez, fosse possível “afirmar que”, parece ser a prática mais difundida e, principalmente praticada pelos educadores advindos da área das ciências exatas.

Após a realização do Doutorado, as leituras realizadas no decorrer desta tese e, da análise da entrevista semi-estruturada, permitiram-nos “olhar” para a educação ambiental, aqui discutida, e visualizar na mesma, duas categorias, sobre as quais, passamos a tecer uma reflexão mais criteriosa.

Em um primeiro momento, as ideias sobre conscientização, participação, reflexão, conhecimento da realidade ambiental, identificação da dimensão sociopolítica da temática ambiental etc., foram se apresentando como importantes para as análises sobre a formação dos educadores ambientais. Os princípios metodológicos de caráter pedagógico como interdisciplinaridade, socialização do conhecimento, formação reflexiva etc., também fizeram parte dessa busca de categorias de análise.

Assim, a intervenção humana no ambiente apresentou-se como a relação “homem/natureza” como possibilidade de problematização da educação ambiental, isto é, apresentou-se como uma categoria simples, vindo ao encontro do que passamos a chamar de “Ecologia pelo Verde”. No entanto, se essa categoria parecia indicar caminhos para pensar a educação ambiental principalmente em sua dimensão epistemológica, era preciso buscar outra categoria mais própria para pensá-la em sua dimensão pedagógica. Voltando à intervenção humana no ambiente, na relação homem/natureza, qual seria a categoria que permitiria

compreender, nessa linha, a dimensão pedagógica da educação ambiental na representação do professor(a)? A representação da “educação” mostrou-se própria para sintetizar os elementos necessários para compreender a intencionalidade da intervenção humana no ambiente, em sua dimensão pedagógica. Assim, a análise dos dados centrou-se nessas duas categorias: relação homem/natureza e educação, ainda que algumas outras tenham auxiliado nas interpretações.

4.3.1.1 A Relação Homem/Natureza

As formulações que se identificam como tendências naturais representam a relação homem/natureza pela ideia de que a posição do homem no ambiente é definida pela própria natureza e de que a educação, em particular a ambiental, tem como função re-integrar o homem à natureza e, por consequência, adaptá-lo a viver, sobreviver e compreender os princípios inerentes a uma “ordem” voltada para o socioambiental. Uma das concepções desta relação, presente principalmente entre os professores dos cursos de Biologia, resulta de uma compreensão que naturaliza as relações dos indivíduos com o ambiente em que vivem, sendo a relação homem/natureza definida pela própria natureza. Desta forma, a crise ambiental surge como uma temática circunstancial, e a ideia de que a humanidade encerrou as possibilidades de convivência humana e ambiental, são seus mais expressivos conteúdos.

A natureza natural, nesta concepção, ocupa a centralidade da vida social. Porém, desta forma esta relação homem/natureza tem consequências para a formação dos educadores ambientais. A educação, de prática social construída e construtora da humanidade e das relações homem/natureza e homem/homem, ficam reduzidas ao papel de adaptadoras dos sujeitos ao mundo pré-determinado pelos processos naturais. A representação da educação como natural, indica a educação com função de reintegração do indivíduo à natureza (CARVALHO, 2004).

A formação dos educadores ambientais nessas concepções esvazia a função dos educadores como mediadores na interação dos indivíduos com o meio natural, social e cultural; e, portanto, sob o ponto de vista da interculturalidade. Na

concepção natural, a função dos educadores é de, supervalorizando as experiências sensíveis, sugerir a submissão do sujeito ao domínio natural da natureza. As mudanças pessoais internas são metas educativas, e a adaptação do indivíduo ao ambiente natural e harmônico é princípio educativo.

Esse discurso, aparentemente ingênuo, tem consequências para a articulação entre os conhecimentos científicos e a organização da sociedade. Assim, a concepção de natureza natural, quando trazida como perspectiva de superação da lógica antropocêntrica da ciência moderna cristaliza, ao invés de superar, o projeto político-social autoritário e controlador da modernidade, construído sobre a lógica racionalista. Ao negar a lógica racional, a lógica natural, por seu caráter ahistórico, cristaliza os pressupostos socioculturais de uma organização social injusta e desigual, caracterizada pela exploração do homem pelo homem, tornando esses pressupostos imutáveis. O discurso ambiental aparece então carregado de ideologia, a ideologia da natureza natural como conteúdo educativo, ideológico, da educação ambiental.

Por outro lado, a concepção racional é expressa pela ideia de que a relação homem-natureza é definida pela razão (RENAUT, 2004) e a educação tem como função preparar o indivíduo para a vida em sociedade.

Esta concepção implica, na área ambiental, no uso racional dos recursos naturais. Assim, se a razão, a objetividade, faz-se presente para definir as relações dos seres humanos entre si e entre eles e o ambiente em que vivem, o ponto de partida da relação homem/natureza é determinado pelos conhecimentos, pelos objetivos e inquestionáveis, “porquês científicos”, produzidos por esses próprios homens, em cuja base social está a exploração. Aqui já não é mais a natureza natural que ocupa a centralidade da vida social, mas a ciência, empírica, mecânica, positiva, racional e cartesiana. Sob o argumento da neutralidade da ciência, ela, em sua dimensão social, contribui para a organização dos indivíduos numa sociedade racionalmente estruturada, cuja perspectiva estática da relação homem/natureza implica o domínio absoluto daquele que tem o poder sobre os conhecimentos: o ser humano.

Esta concepção de relação homem-natureza racional e dominadora tem consequências para a formação dos educadores ambientais. A educação, de prática social construída e construtora da humanidade, fica reduzida à função de, por um lado, transmitir os conhecimentos técnico-científicos que definem as relações

homem/natureza e homem/homem e, por outro, de desenvolver formas eficientes de garantir essa transmissão (GUIMARÃES, 2004). A representação da educação como racional, indica a educação, em particular em sua dimensão ambiental, como a preparação, “no sentido de adaptação intelectual” dos indivíduos para viverem em sociedade de forma a garantir que os recursos naturais não se esgotem. Constatada a crise da utilização dos recursos naturais pelo desenvolvimento dos conhecimentos ambientais, conquistado pelas ciências da natureza, a lógica que emerge do próprio desenvolvimento é a utilização racional desses recursos. Então, a educação ambiental tem como função adaptar os indivíduos à sociedade e esses às condições limitadas do ambiente natural. Essa adaptação se faz a partir da preparação intelectual: transmissão/aquisição de conhecimentos científicos acerca do ambiente.

Aos educadores ambientais cabe, segundo esta concepção, a função de transmissão, mecânica, desses conhecimentos. Os conteúdos de ensino são, principalmente, os conhecimentos acumulados pelas gerações e transmitidos como verdades, mesmo que temporárias. Valores e atitudes, quando conteúdos de ensino, recebem o mesmo tratamento: transmissão/aquisição de verdades. Esses conteúdos têm valor essencialmente intelectual, transformando o ato educativo, intrinsecamente dinâmico e construtivo, em propostas pedagógicas intelectualistas e academicistas de caráter mecânico e disciplinatório. Parece que o saber confere e legitima ao educador ambiental, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, atitudes autoritárias de dominação. O antropocentrismo da relação homem/natureza aparece, no processo educativo, sob a forma de autoritarismo. A assimilação, por imposição/adesão, é princípio educativo fundamental.

Essa prática educativa, em geral centrada na transmissão/aquisição dos conhecimentos sobre o ambiente, especialmente sobre os problemas de esgotamento de recursos (racional), aponta alternativas romantizadas (naturais) de forte apelo emocional para a organização da vida individual no que diz respeito à relação dos indivíduos com o ambiente em que vivem.

4.3.1.2 O Princípio Educativo

As abordagens, natural e racional, têm pontos em comum: ambas conferem à problemática ambiental uma abordagem catastrófica apocalíptica, como também desconsideram a influência concreta dos aspectos sociohistóricos desses problemas.

Nesse sentido, a educação instrumentaliza o sujeito para a prática social, inclusive em sua dimensão ambiental, instrumentalização que poderá ser tão democrática quanto for democrática a sociedade que a constrói e que é construída pelas relações sociais. O princípio educativo não é a ideologia da harmonia, nem o “fetiche” do conhecimento científico, mas as efetivas necessidades histórico-concretas da sociedade, definidas por instrumentos democráticos de participação social.

No entanto, numa análise mais aprofundada, pode-se identificar neste quadro teórico, alguns sinais de crise de referenciais epistemológicos. A crise da modernidade, tanto no aspecto ambiental, quanto no sociocultural, vem colocando a necessidade de superação da lógica racional. Esta crise não é nova, apenas toma aparência de novidade quando se alastra por todos os setores da vida social, das ciências às práticas sociais, passando pela educação e pelo ensino. O processo de contradição aparece desvendado e a busca de alternativas está na ordem do dia.

A modernidade trouxe-nos a degradação ambiental e o aprofundamento das desigualdades sociais desenham uma das maiores crises da modernidade, e, também, a urgente necessidade de sua superação. Ao contrário do que ideologicamente pretendem o conhecimento científico, pretensamente neutro, e as teorias sociais conciliatórias, a ciência, a tecnologia e o capitalismo não são formas naturais, ahistóricas de desenvolvimento social, mas formas concretas, históricas, e por isso, com possibilidades de superação pelas ações humanas.

Os educadores ambientais têm o papel de mediar a interação dos sujeitos com seu meio natural e social; para exercer esse papel, conhecimentos vivos e concretos tornam-se instrumentos educativos. A educação sistematizada tem papel sociocultural relevante e indissociável às práticas sociais. Esta sistematização, porém, não obedece à lógica formal e/ou racional, mas à sistematização de

conhecimentos, valores e atitudes de conteúdos culturais, ambientais, sociais e políticos que contribuam para a construção não só de uma relação mais equilibrada entre o homem e a natureza, mas também de uma relação equilibrada entre os homens. Assim, os conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais só têm sentido como conteúdos educativos da educação ambiental se ligados de forma indissociável aos significados humanos e sociais desses processos.

Os valores e atitudes só têm sentido se essa essência tiver a dimensão histórica, isto é, se for pensada no movimento histórico intencional do permanente vir a ser dos sujeitos articulando os interesses coletivos e individuais. Nesse sentido, o processo de humanização do indivíduo, preocupação central da educação, é um processo de apropriação da própria humanidade, produzida pelos homens através da história (SEMERARO, 2005). Isto quer dizer que a dimensão histórica do processo educativo diz respeito à transmissão (no sentido de apropriação) das experiências socioculturais da humanidade, ou seja, à valorização da transmissão/apropriação dos conhecimentos, valores e atitudes produzidos pelo conjunto dos indivíduos, ou seja, no contexto da interculturalidade.

Os conhecimentos, no que diz respeito à dimensão ambiental da educação, são os conhecimentos dos processos socioculturais da humanidade, conhecimentos das escolhas sociais, assim como os valores e atitudes dizem respeito à ética das relações homem-natureza e das relações entre os sujeitos. Assim, numa perspectiva histórica de educação ambiental, os conteúdos educativos articulam natureza, história e conhecimento, além de valores e atitudes como respeito, responsabilidade, compromisso e solidariedade.

Desta forma, a educação ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização por meio de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Pode-se dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o

movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente.

A educação ambiental formada na relação entre os conhecimentos e as relações sociais constrói e é construída no e pelo novo paradigma da responsabilidade da ação humana na natureza e na sociedade. A complexa relação entre sociedade e educação define o cenário da formação dos educadores. A dimensão ambiental das relações sociais exige dos profissionais dessa área, e particularmente do educador ambiental, o exercício de uma função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva de integrar os conhecimentos e a interculturalidade com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos.

4.3.1.3 Finalizando a Reflexão

Contribuir com a transformação social e com a construção de práxis pedagógicas inovadoras são pilares estruturantes da Educação Ambiental Crítica. Construir metodologias adequadas as suas características demonstra a complexidade de ser coerente com o que defende. Buscar efetivar esses preceitos é tarefa nada fácil, mas sim, complexa, relevante, desafiadora e crucial. Sem esse enfrentamento ela corre o risco de se transformar em mais um jargão educacional. Nesse sentido, o trabalho realizado por Paula com os seus alunos se relaciona de forma decisiva com a preocupação referente ao potencial de re-elaboração de atividades por parte destes estudantes. Porém, ainda carece de metodologias e práxis da Educação Ambiental Crítica. A educação ambiental em sua vertente crítica demanda a explicitação e o diálogo com as teorias sociais e educacionais também críticas – esse é seu ponto de partida. Sendo assim, avaliar se as metodologias e práxis se adequam a criticidade proposta é uma das enormes tarefas do campo. Nesse contexto, ao problematizarmos que tipo de ações se faz necessário à Educação Ambiental Crítica, emergem os entraves, limites e avanços que essa reflexão traz à demanda e à organização escolar.

Mas, se reconhecermos que o ideal de transformação permeia vários discursos e documentos de educação ambiental, ao menos duas outras questões

surgem. Primeiro: toda educação ambiental visa transformar e é transformadora? Segundo: se toda educação ambiental discursa pela transformação, todo entendimento do que é transformação é igual? Podemos afirmar que, no projeto analisado e proposto por Paula que, o conceito construído acerca da criticidade na educação ambiental se estabelece na argumentação defendida por Loureiro, um autor expoente desse campo.

Tratamos da educação ambiental defendida neste projeto dos “multiplicadores ambientais” a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação (aqui, fazendo-se menção ao oralismo) e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.

Loureiro (2004) menciona os entraves que a superficialidade no debate teórico acerca do entendimento do modo de organização hegemônico coloca à construção da diferenciação necessária a Educação Ambiental Crítica. O autor chama à atenção, ainda, para o fato de que vários conceitos utilizados no campo viraram lugar-comum (LOUREIRO, 2004, p. 21-23). Isso advém da não compreensão do contexto social em que se formam os conceitos e das ideologias que os constituem, enfim, da não neutralidade que compõem, inevitavelmente, todas as formulações.

Para Gadotti (2000) um projeto é instituinte. Isto significa que ao mesmo tempo em que não nega a historicidade daquela escola, os seus métodos, atores e modo de vida, também os confronta. Dessa maneira, instituído e instituinte se confrontam. O projeto é sempre um processo inconcluso. O projeto não é responsabilidade só de um professor. Ele é também marcado pela diversidade. No estudo realizado, percebeu-se claramente esta cumplicidade entre a professora Paula, os demais professores e a equipe diretiva.

Porém, percebeu-se também que, apesar dos jovens estarem envolvidos em atividades intensas e reflexivas, estas ainda permanecem alicerçadas nas vertentes tradicionais. Não por culpa de Paula, mas pelo processo de formação que recebera. Nesse sentido, cabe a Educação Ambiental Crítica contribuir através de metodologias para redefinir a organização do projeto através da prática da democracia participativa dialética. Tal iniciativa corresponde ao aprendizado social necessário para transformações sociais que extrapolam meramente o âmbito

educacional. Nesse processo todos os indivíduos participariam de forma igualitária de processos decisórios dentro do ambiente escolar. Mesmo que com atuações diferenciadas e diferentes, todas detentoras de poder político de forma igualitária. Tal processo se caracteriza, portanto, como um aprendizado social para a construção, conhecimento, aprofundamento e exercício contínuo democrático e participativo dialético dentro do ser/estar “multiplicador ambiental”.

O grande gargalo nesses processos é justamente seu aspecto dialético em que a parte pode alterar o todo formando um todo diferenciado. O objetivo de um processo de aprendizagem assim constituído é o de promover a vivência e efetivação de práxis coletivas diferenciadas pautadas por preceitos democráticos profundos. Avaliar se tal objetivo é alcançado também se insere dentro de um processo diferenciado no qual as práticas conservadoras não correspondem.

Os preceitos que norteiam a Educação Ambiental Crítica vinculam-se à contribuição para a transformação social e educacional. Nesse contexto, avaliar a efetividade da criticidade das metodologias e da própria proposta de projeto ambiental apresenta sérias dificuldades. Mais, ainda, através de processos de avaliação institucional tradicional se torna impossível avaliar. Em processos avaliativos institucionais existem a hegemonia de preceitos do que seja “diversidade” ou “igualdade”. Muitas vezes esses preceitos são exteriores, não democráticos e construídos sem a consideração ao Projeto Político Pedagógico de cada escola. A avaliação institucional se afasta – em grande parte das políticas públicas – da avaliação da relação ensino e aprendizagem e desconsidera ou ignora os preceitos críticos de uma educação ambiental.

Percebeu-se que na escola objeto de estudo desta Tese, essa suposta “barreira” da desigualdade, da não aceitação da diversidade, não existe. Talvez esse diferencial deva-se ao fato da leitura diferenciada de “indivíduo” que a escola especial realiza. A noção de indivíduo faz parte de uma reflexão filosófica, como menciona Renaut (2004):

É mediante a afirmação do indivíduo enquanto princípio e enquanto valor (o individualismo, se se quiser) que o dispositivo cultural, intelectual e filosófico da modernidade pode simultaneamente caracterizar-se em sua originalidade mais evidente e interrogar-se a respeito de alguns enigmas mais temíveis (RENAUT, 2004, p. 5).

A ideia da singularidade funde-se a tantas outras que analisam de forma dicotômica a relação sociedade e indivíduo. Neste sentido, pensar a relação sociedade e indivíduo para a educação ambiental requer problematizar o significado destes, em uma concepção crítica, para compreensão dessa dinâmica.

Nesse ponto, ressaltamos a importância da problematização estabelecida por Adorno e Horkheimer (1974) da ideia de indivíduo socialmente mediado. Esses autores salientam o entendimento da vida humana como convivência. Portanto, anteriormente à existência como indivíduo, o homem é seu semelhante. Tal entendimento vincula-se com a ideia do *eu relacional* que antecede a autodeterminação do indivíduo.

Essa afirmativa, se considerada para as práticas pedagógicas de educação ambiental, pode ser altamente reveladora dos entraves e possibilidades para a busca de “transformação social”; já que, essa deve considerar o indivíduo mediado socialmente. A mudança só poderia ser pensada e efetivada na complexidade do emaranhado da mudança individual em relação ao social e do social no individual. Para uma Educação Ambiental Crítica é fundamental a problematização quanto ao entendimento de qual ideia de indivíduo prevalece para pensar a efetividade das práticas pedagógicas crítico/reflexivas. Desta forma não seria possível, também, pensar em projetos de mudança social que não considerem o indivíduo, por sua própria impossibilidade epistemológica disso.

Assim, a relação entre este indivíduo e a sociedade não pode ser separada da relação com a natureza e em seu dinamismo histórico. Contudo, não poderíamos pensar na construção de um conceito de indivíduo como ser natural, mas sim social, pois “a interação do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica do todo complexo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1974, p. 53).

Por exemplo, em uma sociedade surda, o indivíduo não pode ser pensado fora da relação com a cultura surda no qual está inserido. Dessa forma, ele pode ser pensado como livre e independente dentro do que isso significa para aquela sociedade.

Para a Educação Ambiental Crítica, a proposição desses autores de que “quanto menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo” (Ibidem, p. 53) é fundamental para construção de práticas pedagógicas pertinentes. Para Educação Ambiental Crítica, não é possível tratar de mudanças comportamentais de um indivíduo entendido como isolado. Mesmo quando a percepção de relação com o

social é entendida, persiste a complexidade. Essa complexidade se dá no embate entre um indivíduo socialmente instituído no individualismo ou de um indivíduo imerso na processual busca pela construção da individualidade plena. É neste sentido que a escola especial apresenta vantagens para o indivíduo surdo e sua inserção e contato com a cultura surda. Porém, também percebeu-se que no projeto desenvolvido por Paula, a falta de conhecimento e fundamentação da Educação Ambiental Crítica, faz com que este, careça de ações, debates, reflexões do ser e estar surdo enquanto multiplicador ambiental.

Desta forma, contribuir para a reflexão a cerca da Educação Ambiental no contexto da Interculturalidade e da Cultura Surda, foi o objetivo central desta Tese. Esse intuito revela a adesão a duas adjetivações entendidas como necessárias à educação: a da interculturalidade e da cultura surda. Tais adjetivações reforçam e aproximam estes campos, tendo a Educação Ambiental Crítica como “uma ponte de ligação” entre os contextos apresentados. Portanto, a percepção da importância da valorização e reconhecimento da cultura surda e da interculturalidade nos discursos críticos da educação ambiental servem para estimular sua problematização, reflexão e crítica. Uma vez que, exercitar a criticidade constante, é característica intrínseca ao processo de reflexão da Educação Ambiental Crítica.

Nesse contexto que se alicerça a tese apresentada. Ou seja, que a Educação Ambiental Crítica ecoa no sentido de reprodução daquilo que é essencialmente crítico: o conflito e práxis com relação aos surdos e o reconhecimento de sua cultura, no contexto da interculturalidade, como processo de transformação social, que visa transpor, seus métodos e práxis como forma de potencializar a ação pedagógica e social.

Desta forma, a abordagem da história de vida do autor e dos conceitos básicos e teorias sociais pautadas na interculturalidade, ressoaram nas Unidades Integradoras de Significado, especialmente no que diz respeito aos Educadores Peregrinos e nos Multiplicadores Ambientais.

EDUCAÇÃO X HUMANIZAÇÃO: DESCOBRINDO SENTIDOS

Todo projeto educativo, tem de ser um projeto de humanização, o que implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação; o que implica em juntar os cacos triturados ao longo da história política e educacional brasileira. Buscar a viabilização da sua humanização no contexto real, concreto, do Brasil, é o grande desafio de um Projeto Educativo (ARROYO, 2009).¹²



Figura 4: O Caminho.
Fonte: OLIVEIRA, 2010.

A figura serve como ponto de partida para realizar esta reflexão. Percebe-se nela um campo cortado por um caminho que se bifurca na parte superior direita. À esquerda, esse campo apresenta apenas uma árvore isolada e à direita, grupos de árvores, nas quais se podem observar sombras; na parte inferior, uma cerca com

¹² Miguel Arroyo, “mineiro da Espanha” (está há 40 anos no Brasil) é professor aposentado da UFMG/Faculdade de Educação; foi Secretário de Educação Adjunto do Governo Patrus em Belo Horizonte de 93 a 96, quando desenvolveu na rede municipal a proposta de Escola Plural; presta assessoria a projetos de educação aos governos populares; acompanha de perto o Setor de Educação do MST; tem muitos livros publicados; assumiu em 1999 a Cátedra Paulo Freire na PUC/SP.

uma porteira. Mas, se estivéssemos diante desta paisagem, com certeza faríamos a pergunta: e agora, qual caminho devo seguir? E quem sabe, estaríamos como [“Alice no País das Maravilhas”](#)¹³ e talvez, como no desenho de Walt Disney, a resposta seja idêntica a que [o gato](#)¹⁴ acaba proferindo: “Isso depende do lugar aonde quer ir!”.

Fazendo uma analogia com a figura acima e se considerarmos o caminho como sendo o da “educação”, parece-nos óbvio que é mais seguro transitar por “estradas”, práticas pedagógicas já postas. Aqui ou ali, encontramos pequenos obstáculos, mas, por já terem sido enfrentados por outros educadores, possibilitam-nos o acesso aos mecanismos, às metodologias usadas para superá-los. Assim, seguir o caminho posto, encontrando, nas árvores e em sua sombra, repouso seguro, parece-nos mais confiável. E as árvores não podem elas simbolizar outros educadores ou pessoas envolvidas no processo de educação e que nos ofereçam um “porto seguro”, um local onde podemos recarregar nossas energias ou trocar informações para melhorar nossa própria prática?

Talvez o campo à esquerda e a própria cerca possam representar o desconhecido ou quem sabe representar a educação focada na interculturalidade, na cultura surda e na educação ambiental, apresentados na presente tese. Pelo que foi exposto no discurso do trabalho, fica comprovado que, temos a capacidade para “ultrapassar” a cerca e caminhar pelo campo, chegando à bifurcação; porém, tal ato requer coragem, uma nova postura. Não há muitas “árvores” para servir-nos de apoio, ou seja, não há muitas metodologias, técnicas ou “fórmulas” mágicas para usar e/ou copiar. Entretanto não podemos esquecer de que o homem é um ser sócio-histórico, que vive em sociedade e adquire uma forma cultural, podendo influenciar na mudança do seu comportamento, desde que seja motivado para atingir novas metas, que possam contribuir para a construção de outro modelo social.

A educação, no seu sentido mais amplo, é o processo concreto e histórico da existência humana, estabelecendo relações consigo, com os outros e com o ambiente. Nesse sentido, a escola é um lugar social privilegiado pela democracia, porque nela se pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade de forma justa.

¹³ Hiperlink, que na versão PDF inserida no CD, possibilita a visualização em vídeo, trecho do desenho da Walt Disney.

¹⁴ Idem anterior, possibilita a visualização em vídeo, trecho no qual o gato fala com a Alice do desenho da Walt Disney.

possuindo um papel significativo na vida do indivíduo, é nela onde se aprende a se comunicar com o outro, como formular conceitos, desenvolver valores éticos morais, tendo como objetivos básicos a formação de um ser social, comprometido com a diversidade cultural e com a educação ambiental.

O homem é um ser sócio-histórico, que vive em sociedade, vai adquirindo elementos que influenciam na sua multi-determinação, tais como: fator biológico/hereditário, sócio/cultural e principalmente o ambiental que é determinado pelo meio/experiência. Sendo assim, o que faz do homem um ser humano são os elementos dessa sua multi-determinação. Segundo Bock (2001, p. 177),

as propriedades que fazem do homem um ser particular, que fazem deste animal um ser humano são um **suporte biológico** específico, o **trabalho** e os **instrumentos**, a **linguagem**, as **relações sociais** e uma **subjetividade** caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções e pelo inconsciente (grifo do autor).

Para o homem tornar-se homem, é necessário socializar-se, estabelecendo relações com outros seres a fim de buscar novos conhecimentos para, assim, obter uma visão globalizada do mundo. Na atualidade, esse humano não possui essa visão globalizada de forma crítica, pois vive oprimido devido às disparidades que proporcionam à elite um modelo educacional intelectual, deixando à margem outras expressões culturais que, pelos debates realizados neste trabalho, não se “encaixam” no processo “eleito” como sendo o “normal”. A mudança desta realidade requer uma educação libertadora.

A educação só se libertará quando o indivíduo tornar-se agente de seu próprio destino pessoal e social para construir um mundo socializado. Portanto, a educação só será uma atividade humanizadora quando deixar de priorizar apenas uma ou outra “categoria classificatória”, que é incapaz de exercer uma ação política que sirva de base para a reforma da sociedade.

Para que seja construída essa base e se delineie uma perspectiva de mudança, é preciso surgir um processo de conscientização ligado à práxis, ou seja, à reflexão e à ação, não deixando de promover o diálogo crítico, a fala e a convivência de todos e para todos. Portanto, a educação é um processo de humanização. Dessa forma, deve ser capaz de construir uma ordem democrática, socioambientalmente responsável e multicultural.

Nas duas últimas décadas, em relação ao Brasil, observa-se que a temática da diversidade, tem cada vez mais, ocupado espaços de discussão na sociedade, transformando-se em conteúdo acadêmico, em assuntos de seminários e encontros nacionais, em temas aglutinadores do interesse de muitos estudiosos e pesquisadores, bem como de professores. Nesse sentido, é inegável a percepção no curso de uma mudança social em que certos estereótipos definidores de “ser ouvinte” e de “ser surdo” vêm constantemente sendo questionados. A possibilidade dessas mudanças dá-se na medida em que o “surdo” é constituído e significado socialmente, dependente tanto das marcas culturais de cada sociedade como do momento histórico e sua inserção ambiental. Essa representação é variável e, para refletir melhor sobre a mesma cabe considerar o que Woodward (2000, p. 17) afirma:

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos, inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

Como indica Popkewitz (1994), valendo-se de posições enunciadas por Michel Foucault, regras discursivas atuam na ordenação, no disciplinamento e na regulação dos saberes, constituindo-os e definindo-os. São em ações como essas que se produzem as propostas teórico-metodológicas que definem os temas a serem estudados na escola; são nelas, enfim, que se definem todas as programações escolares. Indicar, então, o caráter construído das pedagogias escolares, ou como refere Popkewitz (op.cit), ressaltar que as prescrições das quais a escola se vale decorrem de acertos e ajustes instituídos em práticas sociais, não sendo, portanto, resultados naturais de uma particular prática epistemológica, exige que se lance um olhar mais detido e crítico sobre elas.

Evidencia-se então, a partir de Larrosa (1998), que operamos com “jogos de verdade”, que são marcados por relações de poder. Nesse sentido, as linguagens assumem um papel extremamente importante. Como salienta Hall (2003, p. 39), os atores sociais usam os sistemas conceituais de sua cultura (o sistema linguístico ou outros sistemas representacionais), “para construir os significados, para tornar o mundo significativo e para falar com os outros sobre esse mundo de forma

significativa”. O autor também ressalta que as relações entre significantes e significados são estabelecidas por meio de códigos e que os significados são sempre relacionais. Não há uma relação de simples reflexão, imitação, ou de correspondência um a um entre linguagens e o mundo real. Enfim, como afirma ainda Hall (2001, p. 37), “o mundo não é refletido no espelho da linguagem nem com precisão nem de maneira alguma. A linguagem não funciona como um espelho”. Nessa perspectiva, o que está colocado em destaque é o caráter construtivo das linguagens, que não podem ser entendidas, nem como contendo (espelhando) a realidade nem, apenas, como um “meio para a expressão, a significação ou a comunicação” (LARROSA, 1998, p. 54). Tal observação também remete a questões pertinentes à educação ambiental.

Considerações como essas levam, então, a enfatizar que, ao invés de nos ocuparmos com a produção de propostas educativas voltadas à intenção de fazer leituras cognitivas cada vez mais “verdadeiras” do que têm sido configurados como a “realidade”, na perspectiva da interculturalidade e da educação ambiental, somos convidados a olhar mais detidamente para as situações sociais e ambientais como um todo, e não apenas nos espaços de educação formal. Assumir uma posição neste contexto implica, então, antes de tudo, entender que as situações sociais e ambientais atuam na produção desses sujeitos, bem como de suas visões de mundo. Assumi-la, contudo, exige-nos prestar muita atenção a tais sujeitos, a suas peculiaridades, necessidades, particularidades, possibilidades, habilidades, interesses, aspirações, diferenças e, sobretudo, a buscar compreender que esses não são atributos conferidos aos sujeitos, exclusivamente, por determinações genéticas.

Pelo exposto até o presente momento, percebeu-se que Paula e seus “multiplicadores ambientais”, estabeleceram esta cumplicidade. Encontraram nas adversidades iniciais, a oportunidade em construir algo novo. Respeitando a história de vida de cada um, a diversidade cultural de cada um, fortaleceram-se como grupo, com o sentimento de pertencimento mútuo.

Ainda se faz necessária uma última análise reflexiva. Se imaginarmos que as árvores da figura 4, pertencessem ao grupo das árvores caducas, como os plátanos, poderíamos observar nelas que, no período de outono, face ao aproveitamento final da clorofila, ocorre a mudança de coloração em suas folhas que logo caem. A árvore

parece estar morta. Porém, é nesse período que ocorre o aprofundamento de suas raízes e somente na primavera, ela ressurgirá com suas folhas de um verde vívido.

Talvez, nós, educadores, devêssemos olhar mais para nós mesmos para descartarmos algo do nosso fazer pedagógico. Temos a percepção de nós mesmos e a coragem do luto. Todavia, temos dificuldade do luto pedagógico. Parece que sempre queremos ressuscitar o que já está morto, como por exemplo, a pedagogia que não reconhece a diversidade cultural, a educação ambiental. Tal como o plátano que fortalece as suas raízes no outono, deveríamos ser capazes de fortalecer a nossa história cultural e ambiental. Em outras palavras, talvez fosse necessário que a educação entrasse em um tempo de “outonar”, para depois “primaverar”, ressurgindo como uma pedagogia reavivada, humanitária, protagonizadora de novos caminhos e sentidos. Também aqui cabe salientar que ambas as professoras caracterizadas neste estudo, tiveram os seus momentos, espaços de reflexão. De parada necessária para repensar suas ações, desejos pessoais e profissionais, para então, surgir como educadores peregrinos, fortalecidos e decididos a fazerem a diferença. Não só no sentido de reconhecerem as “pontes da interculturalidade”, mas, e, principalmente, demonstrando a coragem necessária para percorrê-las.

Cabe lembrar que as críticas endereçadas ao modo “tradicional” de lidar com a educação de surdos e com a educação ambiental denunciam, com frequência, o predomínio das descrições oralistas e das “oficinas ambientais”, impostas pela sociedade e pela educação formal. A presente pesquisa demonstra que é justamente dessas “amarras”, que educadores têm buscado escapar, quando atuam no campo da Interculturalidade, Cultura Surda e Educação Ambiental.

Assim, identidades surdas e ambientais são constituídas como “outras” em relação a essa referência oralista ou superficial de se tratar a educação ambiental, tomadas como “padrão ou norma”. Nos espaços formais de educação, lida-se usualmente com identidades presumidas, ao mesmo tempo em que se marcam as “outras” identidades como desviantes.

Dessa forma, os diferentes discursos, algumas vezes, articulam-se e outras contrapõem-se nas lutas para a imposição de significados; lutas essas constantemente processadas nas ações e relações sociais e ambientais. Nesses processos, dá-se a invenção social e ambiental das opções e das muitas regras que passam a gerir nossa vida e, também, todas as proposições pedagógicas existentes nos espaços de formação formal. Porém, não se pode desconsiderar todo o

ambiente que nos cerca e que constantemente traz novos conceitos, tecnologias e saberes de vida e de mundo. Todas essas informações compõem o universo cultural e ambiental. Mesmo sem estarem voltadas diretamente à escola, atuam como pedagogias culturais que têm efeitos tanto sobre as identidades dos sujeitos que lá estão, quanto sobre as práticas que lá se instauram, quer sejam elas oralistas ou não ou, ainda, focadas nas reais bases conceituais e metodológicas da educação ambiental.

Cabe, enfim, ressaltar que não penso ter esgotado todas as reflexões que as considerações feitas podem desencadear. Fica aqui, no entanto, o convite para que as discussões sejam ampliadas, retomadas ou até contestadas, especialmente por aqueles educadores sempre interessados em refletir sobre educação ambiental e a interculturalidade, em especial, sobre a cultura surda. Aliás, em meu humilde ponto de vista, esse é um dos mais importantes modos de aprimorá-las.

Evidentemente, nestes tempos em que a informação assume um papel cada vez mais relevante, como o ciberespaço, a multimídia ou a internet, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformarem as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Nesse sentido, cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a tomada de consciência e responsabilidade dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover a interculturalidade. Entende-se, portanto, que a educação ambiental é condição necessária para modificar as questões socioambientais, no âmbito da interculturalidade e da cultura surda. Nesse sentido, ela se converte em “uma ferramenta de mediação” necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas. O educador tem a função de atuar como mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada na valorização e respeito à diversidade cultural.

Para muitos, o fracasso educativo na escola regular se traduz na premissa de pensar que são as próprias limitações dos sujeitos educativos ditos “especiais” que originam esse fracasso. A criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda

deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem.

O temor de “incluir”, junto a cada um “de nós”, “aos outros, ditos diferentes”, exige um posicionamento pessoal que frequentemente implica em mudanças muito profundas, que vão além de dispor dos recursos necessários, a fim de facilitar essa importante mudança de hábitos comunitários.

Este é um processo indissociável da aprendizagem. Efetivamente, para pertencer a um grupo social, para se socializar, para ser membro de uma comunidade, é imprescindível apropriar-se dos valores de sua cultura, para poder compartilhá-los. Passar do individual ao social requer integrar-se: à família, num primeiro momento; à comunidade e suas instituições, a seguir, particularmente à escola.

Assim, o local ótimo é aquele em que haja empenho por atender às necessidades singulares de cada um, comprometimento em prepará-lo para uma vida integrada à comunidade, como cidadão de sustentar a inter-relação entre direitos e obrigações. Por isso o presente estudo demonstra que a integração ou a exclusão não é determinada pelo tipo de escola, mas sim pelos educadores comprometidos em afastar a segregação para favorecer a integração e, portanto, estejam preparados para atender a diversidade cultural.

A presente pesquisa revela que o estudo da educação ambiental, sob o ponto de vista da interculturalidade e da cultura surda, mostra-se como uma alternativa possível e viável para a prática da interculturalidade nos espaços escolares. Sob esse ponto de vista, acredita-se que um estudo, focado em escolas da rede regular de ensino, possa contribuir substancialmente para:

- A concepção de educação ambiental e interculturalidade existentes nestes contextos escolares;
- A percepção da interculturalidade enquanto possibilidade de “diálogo entre culturas”, respeitando a identidade de educadores e educandos.

Tal pesquisa pode fornecer elementos substanciais para o fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito. Isso porque, sob essa perspectiva, é possível concretizar a oportunidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, convertendo-se, portanto, em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida.

Dessa forma, o principal eixo de atuação e discussão de uma futura pesquisa, poderá revelar que a educação ambiental, no viés da interculturalidade, busca, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas, sobretudo na cultura surda.

Talvez a principal conclusão advinda desta tese, seja de fato, a necessidade do “tempo de outonar, para depois primavera”, no que diz respeito à Interculturalidade, Cultura Surda e Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974.

ALMENTA LÓPEZ, E.; MUÑOZ RUIZ, J. **¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?** V CONGRESO INTERNACIONAL "EDUCACIÓN Y SOCIEDAD". La tercera revolución educativa. Barcelona, Paidós. 2004. Disponível em: <http://congreso.codoli.org/area_4/Almenta-Lopez.pdf> Acesso em: 23 abr. 2010.

ARROJO, R. **Oficina de Tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 2002.

ARROYO, M. **XII Seminário Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Dois Irmãos, 26 fev. 2009.

ALMEIDA, João Ferreira (trad.). **Bíblia Sagrada**. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BERNARD, F. de. Privatização ou Divisão de Diversidade e Identidades Culturais? In SIDEKUM, A. (org) **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BONILLA, M. H. S. **Educação e inclusão digital**. Disponível em: <<http://wiki.dcc.ufba.br/pub/Inclusao/Documentos/bonillaeducacaoeinclusao digital.rtf>> Acesso em: 21 abr. 2010.

BOSCOLO, C. C.; COSTA, M. P. R. da; DOMINGOS, C. M. P.; PEREZ, F. C. **Avaliação dos benefícios proporcionados pelo aasi em crianças e jovens da faixa etária de 7 a 14 anos**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2006, v.12, n.2, p.255-268. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n2/a08v12n2.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2010.

BOLIVAR BOTÍA, A. **"¿De Nobis Ipsi Silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación**. Revista Electrónica de Investigación Educativa. vol. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> Acesso em: 05 jun. 2010.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf> Acesso em: 05 jan. 2010.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação.** Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/5 – 25 de julio de 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1645Borges.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** MEC/SEEP, 2008.

_____. **Lei Nº 10436.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 12 jan. 2012.

_____. **ECA.** Disponível em: <<http://www.eca.org.br/eca.htm#texto>> Acesso em 12 jan. 2012.

_____. **Lei Nº 9.795,** de 27 de Abril de 1999: Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 28 abr. 1999.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei Nº 6938,** de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente, seus Fins e Mecanismos de Formulação e Aplicação, e dá outras Providências.

CANDAU, V.M.(Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Didática e Interculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. & SOUSA, Luciana, Freire E.C.P. (Orgs.) **Políticas educacionais, práticas e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: Candau, V.M. (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, S. M. M. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. **Educar em revista.** Vol. 27, Curitiba, Jan/Jun, 2006.

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

_____. **A Invenção ecológica.** Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CUPELLI, R. L.; GALIAZZI, M. C. **Dos (auto)relatos às narrativas ficcionais: as (re)existências de uma comunidade interpretativa de professores Educadores Ambientais.** INTERACÇÕES Nº. 11, pp. 153-173 (2009). Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/K8.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2010.

DE SÁ, N. L. **Os Estudos Surdos**. In DE SÁ, N. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc> Acesso em: 25 jan. 2010.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (42), 2001. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxispedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/a%20carta%20de%20paulo%20freire%20aos%20professores.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GADAMER, H.G. **Verdade e método**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. L. La categoria sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico, 2001. In: SPAZZIANI, M. L.; GONÇALVES, M. F. C. **Construção do conhecimento**. Encontros e Caminhos: Formação de educadores Ambientais e coletivo educador. Brasília, p. 105-114, 2005.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. — Campinas, SP: Papirus, 1990. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7347013/Guattari-As-Tres-Ecologias>> Acesso em: 12 abr. 2010.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In LAYRARGUES, P. P. (org) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA. PP 24-34. 2004.

_____. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas: Papirus, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. The work of Representation. In: HALL, S. (Org) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practies**. London/Thousand Oaks/New Delhi: sage/Open University, 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HENRIQUES, R.; TRAJBER, R.; MELLO, S.; LIPAI, E. M.; CHAMUSCA, A. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Ministério da Educação. Cadernos SECAD/MEC 1 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2010.

JIMÉNEZ, P. G. **Teoria Ética de Lévinas**. Cuadernos de Materiales: Filosofía y Ciencias Humanas p. 1–6. Disponível em: <<http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>> Acesso em: 17 mai. 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

JULLIEN, F. **O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo**. Tradução André Telles; apresentação e revisão técnica Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KARNOPP, L. B. **Literatura Surda**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=84&layout=abstract>> Acesso em: 12 fev. 2010.

KLEIN, M. **Tecnologias de Governo na formação profissional dos surdos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3696> Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e formação do surdo trabalhador. In SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LARROSA, J. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LAYRARGUES, P. P. (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira. In. LAYRARGUES, P. P. (org) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, p. 7-10.

LISPECTOR, C. **Eu sei muito pouco**. In. PENSADOR.INFO. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/Nzg3OTAx/> Acesso em: 05 jan. 2010.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

LORINZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras.** *REVISTA ESPAÇO*, n. 18-19 - DEZEMBRO/2002 - JULHO 2003 – 3: Atualidades em educação. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/espaco18.htm>> Acesso em: 24 abr. 2010.

LOUREIRO, I. Herbert Marcuse – anticapitalismo e emancipação. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 28, n.2, 2005. Disponível em: HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732005000200001&1ng=pt&nrm=iso Acesso em: 24 abr. 2010.

LOUREIRO, C. F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAMEBE, M.; ZIMMERMANN, E. **Letramento científico e cts na formação de professores para o ensino de física.** XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0264-1.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2010.

MARTINÉZ, B. A.; GARCÍA, M. G. **La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula.** *Revista Complutense de Educación* Vol 19 Núm 2 (2008) 253-274. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0808220253A.PDF>> Acesso em: 05 abr. 2010.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa.** *Educação e Pesquisa*, maio-ago, año/vol.30, número 002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, pp. 287-298. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29830207.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2010.

MENEZES, M. M. de. A Educação No Desejo: A Linguagem E A Ética Em Emmanuel Lévinas. **FEEVALE. GT-17: Filosofia da Educação.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4892--Int.pdf>> Acesso em: 07 jan. 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2005.

MOSCOVICI, S. Presenting social representation: a conversation. **Culture and Psychology.** Vol. 4(3), p. 371-410, 1998.

NOVO, M. **La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas.** EDITORIAL UNIVERSITAS S. A.: Madrid, 1996.

NÓVOA, A. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.** Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf> Acesso em: 25 abr. 2010.

OLIVEIRA, K. **O Caminho.** Disponível em: <<http://www.karinaoliveira.bolgs.sapo.pt/arquivo/caminho>> Acesso em: 14 mar. 2010.

ORELLANA, I. La comunidad de aprendizaje em educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. **Tópicos en educación ambiental**, vol. 3. num. 7, p. 43-51, 2001.

PACHECO, J. O. **Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias.** REVISTA SPARTACUS – Revista Eletrônica dos Acadêmicos do Curso de História da Universidade de Santa Cruz do Sul, n. 01, 2007. Disponível em: <http://www.unisc.br/spartacus/edicoes/012007/pacheco_joice_oliveira.pdf> Acesso em: 10 mar. 2010.

PALANCA, D. V. **Hacia una Racionalidad Intercultural: Cultura, multiculturalismo e interculturalidad.** Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2000. Tese (Doutorado em Ética e Sociologia), Facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid, 2000.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. **Educação multicultural e formação docente.** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini_neneve.pdf> Acesso em 12 abr. 2010.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

PERLIN, G. T. T. **O Ser e O Estar Sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade.** Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.feneismg.org.br/doc/Ser%20Surdos.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2010.

PICOTTI, D. *La Configuración Interlógica de la Inteligibilidad y Racionalidad.* In: **20th WCP.** Disponível em: <<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Lati/LatiPico.htm>> Acesso em 24 jan. 2011.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

RENAUT, A. **O indivíduo.** Reflexão acerca da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SABBI, D. **O Barqueiro**. Disponível em: <<http://clicksocialrs.blogspot.com/>> Acesso em: 22 jan. 2010.

SÁNCHEZ, Pilar Arniz. **La Integración de las Minorías Étnicas**: Hacia una educación intercultural. Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Pilar_Arnaiz_S_nchez.pdf> Acesso em 15 fev. 2011.

SANTOS, C. S. **Ensino de Ciências**. Abordagem histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê (autores associados), 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In. SATO, M. & CARVALHO, I. C. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17-44.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 28-39, 2005.

SIDEKUM, A. **Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina**. Disponível em: <<http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/sidekum.pdf>> Acesso em: mar 2010.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SKLIAR, C. **Educação x exclusão; abordagens sócio-antropogênicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: Ediunc, 1997.

_____.; QUADROS, R. M. de. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. V, n.9, p. 32-51, 2000.

SPAZZIANI, M. L.; GONÇALVES, M. F. C. **Construção do conhecimento**. Encontros e Caminhos: Formação de educadores Ambientais e coletivo educador. Brasília, p. 105-114, 2005.

SOUZA, M. I. P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & AP, p. 53-84, 2003.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C., GÓES, M. C. R. (Orgs.) **Surdez – Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

SOUZA, R. M. de; CARDOSO, S. H. B. Inclusão escolar e linguagem revisitando os PCNs. In: **Proposições**, Faculdade de Educação/Unicamp, v.12(2-3), jul/nov.2001, pp. 32-46.

SOUZA, E. C. **(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na Pós-Graduação**. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008. Disponível em: <http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf> Acesso em: 12 jan. 2010

SOUZA, J. **A sociologia dual de Roberto da Matta: descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos?** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 16 no 45 fevereiro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4330.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2010.

SOUZA, M. E. V. **Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, p.89 -100, set. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art06_19.pdf> Acesso em: 22 abr. 2010.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L.; LILIANA, D. P.; MAN, L.; ROIZMAN, G.; GRANDAL, S.Y.; BOLAÑA, M. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategias de La formación y capacitación de docentes. **II Congreso Internacional de educación**. Santa Fé, Argentina, 2005. Disponível em: <<http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/ArtPon/Ponencia%20Final%20Santafa%20Fe.pdf>> Acesso em: 01 mai. 2010.

SURDOSINFO. **Relação de algumas escolas para surdos no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.surdosinfo.hpg.ig.com.br/escolasrs.htm>> Acesso em: 01 maio de 2010.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2011.

VASCONCELLLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de Transformação**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VELOSO, C. **Sampa**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/41670/>> Acesso em: 20 abr. 2010.

VIÉGAS, A.; GUIMARÃES, M. **Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor?** Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, 2004, nº zero. Disponível em: <http://www.ufmt.br/remtea/revbea/pub/revbea_n_zero.pdf> Acesso em: 25 abr. 2010.

VITALIANO, C. R. **Concepção de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**, 2002. 308 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WORTMANN, M. L.C. O uso do termo representação na Educação em Ciência e nos Estudos Culturais. **Pro-posições**, vol.12, nº1 (34), p.151-161, março, 2001.

_____. Análises culturais – um modo de lidar com as histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia & Sociedade; 17 (2): 99-104; mai/ago.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2010.

ANEXOS

Anexo A

Transcrição da Entrevista de Paula Boos Höher em 14 de setembro de 2009

Transcrição Entrevista – Prof^a. Paula (área de ciências e coordenadora do Projeto de Multiplicadores Ambientais – Escola Estadual de Ensino Especial para Surdos: Keli Meise Machado) - Realizada em 14 de setembro de 2009.

- 1 M: “Bom inicialmente eu quero te agradecer né, pela disponibilidade de tempo e
2 aceite, para participar desta pesquisa. O Objetivo desta pesquisa é verificar o quanto
3 que a Educação Ambiental pode contribuir, na inserção social do aluno surdo. É... a
4 intenção agora é de tentar da gente fazer um diálogo, sobre idéias e percepções...
5 né, enquanto educadora que desenvolve projetos educacionais, com alunos surdos.
6 Eu optei pela entrevista semi-estruturada, então tem uma ou outra pergunta, que foi
7 formulada em cima de alguns tópicos que tenho lido, mas elas são bastante
8 abertas... fica bem tranqüila e por favor, bem natural. Podemos começar?
9
- 10 P.: “Pode!”
11
- 12 M.: “Então a primeira pergunta. Tua carreira profissional iniciou na Escola Keli Meise
13 Machado?”
14
- 15 P.: “Se a minha vida profissional... não...!”
16
- 17 M.: “Foi em escola regular?”
18
- 19 P.: “Foi em escola regular, primeiramente.”
20
- 21 M.: “E tinha alunos surdos nesta escola?”
22
- 23 P.: “Não, nenhum tipo de inclusão na escola regular.”
24
- 25 M.: “E... ah... há quanto tempo tu trabalhas aqui? Quando que começou teu trabalho
26 aqui nesta escola?
27
- 28 P.: “Faz quatro anos... que eu estou aqui nesta escola.”
29
- 30 M.: “E mudou alguma coisa em relação ao início das tuas atividades assim...
31 primeiros momentos que você começou nesta escola?”
32
- 33 P.: “Ah com certeza!”
34
- 35 M.: “Refletindo hoje sobre a tua prática!”
36
- 37 P.: “Sim... sim... sim! Sim, por que quando eu iniciei aqui, na verdade, eu sou
38 contratada do Estado, então eu não escolhi estar nesta escola, né, me enviaram
39 para cá. No primeiro... descobri que era uma escola de surdos, que eu cheguei até
40 aqui né, e eu tinha uma intérprete então no primeiro mês. Então neste primeiro mês
41 eu dava uma aula... ah... falando normalmente, né e a intérprete passando para a
42 língua de sinais. Mas então neste um mês, já deu para perceber que só na língua de
43 sinais, não adianta né... o conteúdo... eles não... não têm uma assimilação perfeita...
44 precisariam de outros materiais, metodologias novas assim, diferenciadas que eu
45 não conhecia. Então a partir daí que eu comecei a buscar esses... um
46 aperfeiçoamento nesta área, né.”

- 47
48 M.: “E as principais diferenças que tu poderias contar hoje em relação aquela prática
49 do tu início, até porque tu também te aprimorou mais na linguagem de LIBRAS...
50 teve que aprender.”
- 51
52 P.: “Sim... sim tive que aprender!”
- 53
54 M.: “E... usa muito recurso visual!”
- 55
56 P.: “Visual... visual!”
- 57
58 M.: “E... ah.... esses motivos... por exemplo, esse motivo que te levou a trabalhar
59 com aluno surdo, foi um deslocamento teu na verdade ou tu pediu para...?”
- 60
61 P.: “Não...foi... não foi!”
- 62
63 M.: “Ou foi ao acaso?”
- 64
65 P.: “É... não foi por opção! Nunca imaginava. Jamais tinha pensado nesta
66 possibilidade.”
- 67
68 M.: “Ah... assim, para que a gente poder entender um pouco mais assim, como é o
69 dia de trabalho? Se tu fosse relatar assim, uma... um dia normal de atividade teu
70 com os teus alunos. Como que é? Poderias me contar um pouco, como começa o
71 dia de atividades?”
- 72
73 P.: “Sim! Não... com... comparando com a escola ouvinte, que eu trabalho numa
74 escola ouvinte, né, apesar do conteúdo ser o mesmo na disciplina e na séries... a
75 metodologia de trabalho é completamente diferente. Então eu preciso, claro do
76 planejamento prévio, né, importantíssimo, isso em qualquer escola... mas, muitas
77 vezes no decorrer da aula surge alguma coisa que eu preciso buscar de interesse
78 deles e... explicar e para isso, eu preciso ter material aqui na sala. Então... desde
79 que eu tenho esta sala de aula que é só de ciências, só minha, facilitou bastante.
80 Por que eu tenho aqui muito material meu, que eu consigo na hora mostrar para
81 eles, né. E, os conteúdos são normais assim, iguais numa escola regular e, só muda
82 então a minha metodologia de aula, minha explicação... eu tento... ahm... fazer muita
83 relação com alguma outra coisa que eles já conhecem, mas seria uma escola
84 normal... com as turmas normais, os períodos, as mesmas coisas... eles fazem
85 exercícios, eles escrevem no caderno, língua portuguesa... eu cobro a língua
86 portuguesa, provas, exercícios individuais, em grupo... isso tudo é normal... né, esse
87 funcionamento. Não sei se era isso que tu querias... ah... saber?”
- 88
89 M.: “Não... tranquilo! Ahm... E... eu tenho lido, né, por parte de alguns autores assim,
90 que o grande obstáculo que a gente tem então quando a gente trabalha com alunos
91 surdos, é a questão da linguagem. Concordas?”
- 92
93 P.: “Sim! Com certeza”.
- 94
95 M.: “E, na tua opinião e experiência, o aluno surdo deve se aprimorar na língua oral,
96 escrita, LIBRAS ou das três?”

97

98 P.: “Essa questão, se relaciona bastante a forma que ele adquire a língua de sinais,
99 né. Aqui na escola, agente trabalha o bilingüismo, que então seria a língua
100 portuguesa escrita e a língua de sinais, para ele conseguir se comunicar... ahm... em
101 vez da fala, né. Claro que tem alguns alunos que escutam um pouco, então...
102 querendo ou não, a gente oralisa com esses alunos e eles também. Até por que em
103 casa, não há.... aqui a realidade desta escola, é que em casa, eles não tem a língua
104 de sinais, na família. Então como essa língua de sinais demora para eles se
105 apropriarem, na verdade não é a língua materna dos nossos surdos, a língua de
106 sinais, não é por que eles não aprendem em casa, só quando eles chegam aqui na
107 escola com 6, 7, 8 anos... muito se perde da linguagem, da comunicação. E isso
108 reflete então na escola, na limitação da aprendizagem. Então é o que eu acredito, na
109 LIBRAS, na língua de sinais, que eles tem plenas condições de aprender, nessa
110 língua, mas que precisaria ser aprendida, já desde que nasce... lá com dois anos, já
111 iniciar os sinais ou invés da fala. Mas isso infelizmente não acontece.”

112

113 M.: “Não acontece por que não há escolas que fazem este tipo de trabalho desde o
114 início? Ou...”

115

116 P.: “É família. Eu acho que é um problema mais social assim, familiar. Muitas
117 pessoas não conhecem como um surdo vai se comunicar, no dia-a-dia, em locais,
118 não tem né, um tradutor intérprete, então os pais, também não ficam sabendo... às
119 vezes, os pais demoram muito tempo para descobrir que o aluno... o filho é surdo,
120 que ele precisa de uma outra língua, que não ... que ele não vai aprender a falar, ele
121 não vai escutar de um dia para o outro, isso nunca vai acontecer, né. Então, todas
122 essas dificuldades, ahm... questões assim sociais, da família, interferem nessa....
123 para adquirir a língua de sinais. Só quando ele chega na escola, ele vai adquirir. E
124 eles podem chegar aqui na escola com 5 anos só. Né, as escolas não atendem
125 mais... creche, maternal, não tem. Deveria até ter um intérprete, um professor que
126 soubesse a LIBRAS, numa creche que tivesse um aluno surdo. Acredito que seria
127 bem melhor, mais fácil depois, né.”

128

129 M.: “Já algum princípio de alfabetização!

130

131 P.: “Isso! Exatamente”

132

133 M.: “Nesta questão”

134

135 P.: “Exatamente”

136

137 M.: “Ahm... bom... pelo que a gente conversou...”

138

139 P.: “Aham!”

140

141 M.: “Naturalmente em outras oportunidades, é... tu desenvolves projetos de
142 Educação Ambiental. Quais são os projetos que atualmente tens desenvolvido aqui
143 na escola?”

144

145 P.: “Bom... o projeto de Educação Ambiental, ele se iniciou aqui na escola em abril,
146 com a prioridade da horta escolar, que já havia esse espaço, né. Então... esses... é

147 um grupo de alunos de interesse, que ficaram interessados em participar do projeto,
148 desde a 5ª série até a 8ª série. Eles vem a cada 15 dias, na escola, no turno
149 contrário da aula, e neste período de tempo a gente trabalha na horta, né, a limpeza
150 dos canteiros, ahm... planta, já colhemos algumas coisas, e junto com isso, eu
151 desenvolvo algumas questões, que acredito que sejam importantes aqui dentro da
152 escola. Então, tem assim dois pontos, que por enquanto, a gente está trabalhando
153 no grupo. Primeiro, a questão do lixo, que foi feita uma ação, depois de uma
154 explicação minha para o grupo, eles produziram materiais, e fizeram a apresentação
155 para toda a escola, né. Então esse já é um projeto geral de toda a escola. A
156 segunda coisa que nós já realizamos, foi sobre a questão do Rio dos Sinos, né. Já
157 trabalhei com esse grupo sobre o Rio, as questões ahm... ambientais que estão
158 ligadas ao Rio, da poluição, o por quê de precisar da água... eles já visitaram... o...
159 a empresa que faz o tratamento da água aqui em Novo Hamburgo... fizeram teatro...
160 toda a escola pode assistir. Então é um projeto destes alunos mas, que, engloba a
161 escola inteira, né.”

162
163 M.: “Então neste projeto, por exemplo, da água do Rio, eles também tiveram a
164 oportunidade de sair para ir a outros lugares?”

165
166 P.: “Sim... até na semana passada, a gente foi até o Rio... toda a escola foi, né, para
167 fazer a navegação.... mas, não deu por causa da chuva (risos)... então a gente
168 adiou isso. E pretendo até o final do ano, fazer algumas oficinas de papel reciclado,
169 com o grupo e depois, o grupo faz com toda a escola também.”

170
171 M.: “E como é que é assim então... pelo que eu entendo assim ... essa iniciação
172 destes alunos foi livre... espontânea...”

173
174 P.: “Sim, espontânea!”

175
176 M.: “Tá... e como é que é o envolvimento destes alunos que aderiram ao projeto? “

177
178 P.: “Eles... ahm... gostam muito de participar, né. Tem duas questões. Primeiro que,
179 eles gostam muito de vir para a escola. Por que... isso é geral né... por que a escola
180 é um meio onde eles conseguem se comunicar... eles não vão conseguir em casa...
181 eles não vão conseguir... ahm... na rua com outros amigos ouvintes.... só aqui.
182 Então eles fazem de tudo para vir aqui. Então, se tem uma oportunidade de vim no
183 turno contrário, eles vão vim né, isso, foi um dos pontos. Mas, claro, que o
184 interesse... ahm... pelo projeto também acredito que exista. Eles são bastante...
185 ahm, eles sempre estão prontos para fazer, para ajudar... gostam de trabalhar na
186 horta né. E teve alguns alunos que não tiveram interesse nenhum de participar.
187 Então esse grupo, são 12 alunos atualmente, né, que estão participando.”

188
189 M.: “Se tu compares essa participação deles nos projetos que tu propões nesse
190 turno contrário...”

191
192 P.: “Aham...”

193
194 M.: “Como tu também tens eles em sala regular, tu percebe alguma diferença? Eles
195 se sentem mais a vontade no projeto ou não há muita diferença em relação ao
196 comportamento deles em sala de aula?”

- 197
198 P.: “Em questões assim de conteúdo? Se eles...”
199
200 M.: “Envolvimento...”
201
202 P.: “Sim.. sim... tem”
203
204 M.: “Digamos de demonstrar mais... sei lá, interesse...”
205
206 P.: “Sim, tem duas turmas que... uma 6ª série e uma 5ª série... quase todos os
207 alunos da turma fazem projeto. Então realmente essas duas turmas têm um
208 desenvolvimento assim melhor... um envolvimento melhor. Que eu comento alguma
209 coisa... ah já sei... a gente já fez isso... a gente já viu isso... então eu acredito que
210 sim que exista, comparando as turmas que tem um ou dois alunos que participam do
211 projeto... tem turma que ninguém participa, né... eu acredito que tem um
212 envolvimento maior.”
213
214 M.: “E isso de alguma maneira então, pelo que tu tá trazendo, também acaba se
215 refletindo na aula regular...”
216
217 P.: “Sim... sim... com certeza”
218
219 M.: “Eles conseguem fazer relações.”
220
221 P.: “Aham... Sim...”
222
223 M.: “Ta certo. E quanto a Escola Keli Meise... tu sente apoio... incentivo para o
224 desenvolvimento destas atividades?”
225
226 P.: “Sim. Desde do início, que eu re... fiz o projeto, né, a Escola se colocou a
227 disposição de... até da... do espaço, né e alguma ajuda que precisasse. Que eu
228 preciso do apoio da Escola, até por que, esses alunos eles vem para a escola de
229 manhã, que seria o turno contrário, super cedo, e ficam por ai... sozinhos, né. Então
230 a escola ajuda neste sentido, de gente ficar com eles... de dar alguma ocupação...
231 eles ficam aqui na hora do almoço, então a escola fica aberta, por causa deles,
232 então eu sinto um apoio. E também dos outros professores, quando os alunos vão
233 apresentar alguma coisa, né. Existe um acolhimento e uma reflexão disso depois,
234 né. Então, essa última ação do lixo, ahm... hoje, várias professoras vieram me contar
235 o que elas fizeram depois, que eles saíram da sala de aula, né. No sábado, teve
236 aula... foi em função do que aconteceu na sexta-feira. Então eu creio que, os outros
237 professores, mesmo dos menores, acolhem este projeto também, né, neste sentido,
238 né.”
239
240 M.: “Talvez por essa razão tu tenhas escolhido o termo multiplicadores?”
241
242 P.: “Isso... com certeza! Por que essa foi a idéia de não ficar só neles... dessa idéia
243 se multiplicar pros... para toda a turma, né.”
244

245 M.: “Ah... na tua concepção, idéia, tu acha que, ah... quando a gente faz atividades
246 de Educação Ambiental... essas atividades... elas contribuem, no futuro, para a
247 inserção deles no meio... mesmo que seja um meio ouvinte?”
248

249 P.: “Acho que sim. Por que como nestas atividades, eles estão muito mais
250 participativos, né, seja aqui na escola, seja alguma trilha... alguma visita, ahm... o
251 visual está bem mais aguçado do que numa sala de aula e isso, fixa neles, eles tem
252 essa memória visual, ahm. Se tu fores ver autores que... neurologistas que estudam
253 esta parte... essa cognição da linguagem, eles tem isso mais aguçado... então fica...
254 muito mais do que uma coisa que copiaram do quadro, com certeza. Isso eu já tive
255 provas, assim de outros anos, que eles fizeram trilhas e eles vêem uma foto daquela
256 planta, eles sabem o nome e jamais uma coisa que eu vou por no quadro, eles vão
257 conseguir saber o nome e me dizer depois. Então eu acredito que, **principalmente**
258 para eles, essas atividades são muito mais produtivas do que para os ouvintes.”
259

260 M.: “Esses lugares, por exemplo, de trilhas que tu escolhe,...”
261

262 P.: “Aham...”
263

264 M.: “Normalmente tu fazes a onde?”
265

266 P.: “Eles fizeram... a maioria dos alunos aqui, já fizeram trilha comigo, no parcão,
267 que agora é o horto. Em Lomba Grande, tem um centro de Educação Ambiental que
268 eles também já participaram. E várias vezes eles já foram para a UNISINOS, para
269 aquelas trilhas perceptivas, né, que o grupo de lá também se prepara para receber
270 eles... faz uma trilha um pouco diferente, com materiais mais visuais, para... para
271 receber esses alunos.”
272

273 M.: “E aí nessas visitas é que tu percebes que eles depois acabam reconhecendo...”
274

275 P.: “Aham... isso aí.”
276

277 M.: “... com mais facilidade as coisas que eles viram”
278

279 P.: “Até por que, nessas trilhas, existe uma, aham... interferências ahm.... sonoras...
280 várias, até da própria conversa deles, né. Digamos de um grupo ouvinte. Para eles
281 não tem essa interferência, então eles aproveitam mais. Por que, como eu trabalho
282 nesta outra escola, eu também ofereço para eles, este tipo de atividade e, às vezes,
283 é... ahm... pouca produção que eu percebo... se é uma turma muito agitada, se são
284 mais alunos, tem muita interferência, muita conversa, estão prestando atenção em
285 outras coisas e, eles não. Essa limitação deles, faz (risos) com que fique em certas
286 melhor, né.”
287

288 M.: “Interessante também! Ahm... nessas ahm... nessas atividades digamos assim,
289 né, que você acaba desenvolvendo então em outros locais... ahm... eles acabam
290 tendo contato com ouvintes... com outros alunos ou é grupo mais fechado deles,
291 assim?”
292

293 P.: “É geralmente... claro que eles tem interação com monitor ou professor daquele
294 local que fala... não teve nenhum local que nós fomos que tinha um intérprete ou um

295 surdo, que pudesse atender eles, né. Sempre um intérprete daqui tem de ir junto,
296 para fazer essa tradução. Então, o único ouvinte mesmo é o monitor ou professor.
297 Eles não vão com outros grupos, né. Sempre só deles”.

298

299 M.: “Muito bem. Eu não sei se tu queres... se tens mais alguma coisa que tu
300 gostarias de relatar da tua experiência, da tua vivência assim, ou se tu fosse dar
301 algum conselho para um professor que fosse trabalhar com alunos surdos... que
302 conselho você daria?”

303

304 P.: “É a pessoa que quer, pretende ou cai de pára-quedas, como eu (risos), precisa
305 se aprofundar, né, tanto na língua de sinais, quanto na... como esse aluno vai
306 aprender, né. Por que eles aprendem de uma forma diferente, né. Se a gente
307 pensar, toda a nossa memória, ela é auditiva. Eles não tem. Até o pensamento deles
308 é diferente. Então traduzir uma aula, não vai ser a mesma coisa que um professor
309 que tem conhecimento da língua, vai ser diferente. Então precisa estudar e gostar
310 muito deles. Por que tem de ter também uma sensibilidade de compreender, que
311 eles tem um tempo diferente... eles precisam conversar antes de iniciar a aula, eles
312 precisam estar muito mais de olho na tua mão, não pode estar olhando para o lado...
313 se olha para o lado, já perdeu informação, então, o professor tem de ter uma certa
314 sensibilidade... com... com esse aluno surdo.”

315

316 M.: “Então pelo que tu está relatando, tu percebe então, que essa dificuldade, por
317 exemplo, da linguagem seria uma questão importante, né? Que tu estavas relatando
318 aqui no final... que é... o fato quando o professor tem domínio do assunto, ter
319 domínio da LIBRAS, é fundamental, além, claro do vínculo afetivo. ”

320

321 P.: “Sim... não, com certeza... o professor precisa dominar a língua dos sinais, né.
322 Claro que a fluência de um surdo, vai ser muito maior que do professor que não é...
323 que oralisa, né, que fala, a maior parte do tempo nas suas outras atividades. Mas a
324 questão da língua, quando eu falo assim que é um limitante, não que a LIBRAS não
325 seja... abrangente o suficiente pro surdo... ela é! Ele tem as suas ahm...
326 necessidades atendidas com a língua de sinais. A questão que eu vejo... é que
327 alguns alunos não tem totalmente apropriada essa língua...”

328

329 M.: “Uma falha na alfabetização?”

330

331 P.: “Na alfabetização e na aquisição dessa língua também, né, por que, ele adquiriu
332 com... geralmente com os colegas de... aqui da escola... não foi na família e não foi
333 com outro surdo adulto, que tem uma língua... um vocabulário muito maior. E, o
334 outro problema que eu vejo é, a língua portuguesa. A dificuldade deles ahm... de
335 aprenderem, de aceitarem essa língua portuguesa, que aqui na escola é cobrada e é
336 ensinada em todas as disciplinas. Eles lêem, eles precisam escrever. Eles não
337 escrevem em língua de sinais. Que existe, né... como tu ... não se em escolas esta
338 questão ela está sendo difundida ou não, mas existe sinais escritos, mas nós não
339 trabalhamos como isso, nós trabalhamos com a língua portuguesa escrita e é, uma
340 grande dificuldade para eles.”

341

342 M.: “Aqui no caso, eles vão aprender tempo verbal, artigos, pronomes...”

343

- 344 P.: “Sim e palavras que não tem sinal e, eles vão ter de saber o que significa, né.
345 Não sei se tu me entendeu, o que eu quis explicar?”
346
- 347 M.: “Sim... sim, perfeitamente. Ahm... bom, eu acho que da minha parte era isso. Te
348 agradeço, mais uma vez por essa disponibilidade...”
349
- 350 P.: “Não... a disposição...(risos).”
351
- 352 M.: “(risos) Que bom... obrigado!”
353
- 354 P.: “De nada”

Anexo B

Transcrição da Entrevista de Paula Boos Höher em 17 de novembro de 2009

Transcrição Entrevista – Prof^a. Paula (área de ciências e coordenadora do Projeto de Multiplicadores Ambientais – Escola Estadual de Ensino Especial para Surdos: Keli Meise Machado) - Realizada em 17 de novembro de 2009.

1 M: “Bom... nós... hoje é o dia 17 de novembro e revendo o teu material, que você,
2 ahm... me forneceu na nossa primeira conversa, surgiram algumas outras questões,
3 que a gente gostaria de retomar de novo. O primeiro ponto que nós achamos muito
4 interessante da tua primeira conversa, foi a tua própria história de vida. Essa
5 questão que você falou que caiu de “pára-quedas” na Escola. Ahm... então a gente
6 queria que der repente tu nos contasse um pouco mais como que foi essa...essa tua
7 caminhada para poder te adaptar a trabalhar com os alunos surdos, uma vez que, tu
8 não tinhas tido até então, nenhum contato com nenhum tipo de inclusão. O que tu
9 poderias me contar?”

10
11 P.: “É... é verdade, então, né, o que aconteceu. Eu tinha me inscrito na 2^a
12 Coordenadoria de Educação com contrato de emer... emergencial de ciências e
13 biologia. E logo fui chamada, pra cumprir uma carga horária, que teria de ser em
14 duas escolas. Uma escola de ouvintes, que eu não estou atuando mais, né, e na
15 Escola Especial Keli Meise Machado. E logo de início eu aceitei, já sabendo, né que
16 seriam alunos especiais, mas que eu teria algum apoio dentro da sala de aula,
17 com... com um intérprete. Então, eu vim aqui para a Escola e, realmente durante um
18 mês eu tive este auxílio de... de uma intérprete. Só que foi só um mês né, depois
19 disso, já não estava previsto, né (risos) que seria pouco tempo. E neste momento
20 que eu pude escolher se eu queria continuar aqui ou não, né. Então eu penso assim
21 que ahm... que não são todos os professores que gostam de trabalhar com a
22 especificidade ou com aquele aluno especial. Não sendo surdo... qualquer aluno
23 especial. Eu creio que não são todos, né. Muitos já passaram por aqui pela Escola,
24 professores contratados e, não gostaram... não se adaptaram e saíram né, por livre
25 e espontânea vontade, escolheram outra escola. Eu desde o primeiro momento,
26 gostei muito da Escola, do ambiente, dos alunos e, nesse um mês eu decidi ficar e
27 fui atrás de... de subsídios assim... de metodologias para eu conseguir trabalhar. Por
28 que realmente neste um mês eu vi que, só... ahm, sem a LIBRAS e sem algum a
29 mais, fica difícil de ensinar eles, algo proveitoso né. Então foi nesse período que eu
30 me decidi e logo fui buscar os cursos de especialização, né, na língua.

31
32 M.: “E o que te motivou a ficar?”

33
34 P.: “Ah... eu acho que foi um conjunto, da Escola, por que essa escola é muito boa,
35 ahm... colegas, a direção era outra na época, mas a atual também, sempre apoiando
36 os alunos e, eles em especial, é claro né. Eles tem uma afetividade completamente
37 diferente... a gente se sente muito valorizada aqui dentro, que às vezes em outra
38 escola o professor não se sente. Aqui eu me sinto muito valorizada. Então esse foi o
39 principal motivo que me fez ficar. E acreditar neles também.”

40
41 M.: “Muito bem. Ahm... essa preparação tua, frente a necessidade, né... ela envolveu
42 o que... cursos? O que tu fez para suprir essa necessidade?”

43
44 P.: “É primeiramente os cursos de... da língua... de LIBRAS, né. Tem vários locais
45 que são oferecidos esses cursos. Qualquer pessoa pode fazer... não precisa ter a
46 faculdade ou, né, ... eu acho que só o ensino médio é necessário e é uma extensão

47 universitária na verdade. Então logo que eu entrei eu fiz os três módulos de... de
48 LIBRAS, mas, a maior aprendizagem da língua foi com eles. Foi no dia-a-dia, por
49 que, é como um curso de língua estrangeira, se não pratica, não... não adianta, né.
50 E tem muitos... muitas palestras, muitos fóruns, encontros, seminários de educação
51 de surdos, de educação bilíngüe... ahm... e a escola sempre abre para os
52 professores participarem. Então, desde 2005 que eu entrei aqui na escola, a gente
53 participa, quem quer né, de 3 a 4 eventos por ano. Então a gente falta aqui na
54 escola para participar e, isso é muito bom, por que, é uma troca, a gente conhece
55 outros surdos, professores surdos, professores ouvintes, outras escolas, né. E eu fiz
56 então um curso ahm... de capacitação para trabalhar com os sujeitos surdos, né,
57 que ele dá subsídios, metodologias, que te ensina a como a gente ensina surdo. É
58 basicamente isso, né. O curso ainda existe, tem em várias universidades também...
59 foi muito importante a certificação e o próprio curso, né, para mim. Ahm... eu
60 também fiz algumas provas do MEC, para uso e ensino da LIBRAS, né, como
61 professora. E esses encontros que a gente participa anualmente.”

62

63 M.: “Muito bem. Agora com relação ao trabalho com os alunos, né, ahm... vamos
64 pensar no projeto que tu estás coordenado agora, que é este projeto dos
65 “Multiplicadores em Educação Ambiental”. Esse... tu conheces a estória de vida de
66 cada um dos alunos, com os quais tu trabalhas? Vocês têm acesso a estas
67 informações?”

68

69 P.: “Tem... tem acesso, eles têm uma... várias entrevistas quando eles entram aqui
70 na escola, com a orientadora educacional, e é aberto aos professores para olharem
71 essas fichas... se tem alguma dúvida os pais vêm aqui para a escola, mas eu não
72 conheço a vida... o antes da escola de todos... somente de alguns... que, são os
73 mais antigos aqui na escola.”

74

75 M.: “E... digamos assim, ahm... há alguma identificação tua com alguém especial
76 assim, algum aluno... que nestes 4 anos te chamou a atenção ou... te fez repensar
77 algumas coisas da tua prática pedagógica... há essa... esses momentos?”

78

79 P.: “Sim tem... tem alguns alunos assim... que me cativam bastante... principalmente
80 pelo interesse nas aulas, né... ahm... também pela questão afetiva, tem alguns... 3
81 ou 4 alunos que eu me identifico muito, né... e eles também comigo. Ahm... são...
82 são muito afetivos, expressivos... qualquer coisa que tu projeta, na hora eles
83 topam... eles querem fazer, querem te ajudar. Eles me perguntam o que eu fiz, a
84 onde é que eu vou... sabem da minha vida, né... eles vão vasculhando e daqui um
85 pouco sabem tudo da gente... isso é uma identificação diferente. E eu tenho isso
86 com alguns alunos sim e, que participam do projeto.”

87

88 M.: “E como é a participação da família com a escola? Ela é presente, mais
89 ausente... alguns pais?”

90

91 P.: “De forma geral... é muito ausente, muito. Por que existe uma relação, que eu
92 noto, que esta Escola é a vida destes alunos, isso é nítido. Se tu pedir para eles vir a
93 meia noite aqui, eles vão vim, né. Eles estão sempre querendo vir aqui na escola,
94 que é o ambiente onde eles se sentem bem, onde eles entendem, onde tem outras
95 pessoas que falam a língua deles. E por ser esse ambiente tão importante, eu acho
96 que os pais deveriam valorizar muito mais essa escola... e não valorizam.

97 Dificilmente vem, né... ahm... a escola tem de estar chamando, convocando para
98 eles vir num sábado para participar de alguma atividade... tem alunos que os pais
99 não vieram buscar nenhuma avaliação ainda, desde o início do ano. Ahm... há
100 assim... alguma ajuda espontânea que a gente pede, nenhuma vem. Então... claro,
101 tem alguns pais que participam bastante, que vem aqui... sempre tem as exceções.
102 Mas de maneira geral, por ser, um ambiente tão importante para os alunos, eu acho
103 que os pais deveriam valorizar bem mais.”

104

105 M.: “E... tu sabes me dizer se... ahm... existe algum casal que é surdo e que tem o
106 seu filho surdo aqui ou todos são na sua maioria ouvintes (toca o sinal de troca de
107 período), com filhos surdos?”

108

109 P.: “A maioria são os pais ouvintes com filho surdo e o filho, teve a surdez... por
110 alguma doença ou a mãe teve rubéola na gravidez... muitos tiveram meningite, ou
111 alguma outra doença, né, após o nascimento ou no caso da rubéola. Existe um
112 aluno que ta na pré-escola, que os pais são surdos, e o pai estudou aqui na escola...
113 na... na sua infância. Justamente, com a mesma professora que está o filho agora,
114 né. Bem legal, esta situação. Então, é o único aluno que temos onde o pai e a mãe
115 são surdos.”

116

117 M.: “Ahm... Bom... eu também analisei assim o teu material, as tuas atividades que
118 tu fazes de Educação Ambiental, com os teus alunos, e a gente percebe que, neste
119 material tu tens as concepções muito presentes... a concepção atual que a gente
120 tem de conceito, de trabalho em Educação Ambiental. Como foi essa tua caminhada
121 nesta área? Que tipo de autor tu lê, procura? Tua qualificação nesta área... que está
122 fazendo, fez? Como está sendo... como tu chegou a construir essa... digamos, tua
123 concepção de Educação Ambiental... poderias me falar disso?”

124

125 P.: “Ahm... eu curso biologia, estou no último semestre de biologia da UNISINOS.
126 E... eu entrei na faculdade em 2000 e já dava aula, né. Claro que naquela época de
127 1ª a 4ª série. No momento em que eu ingressei na faculdade, eu já pude dar aula de
128 ciências de 5ª a 8ª. Então sempre estive presente essa Educação Ambiental, eu
129 como professora. Mas, antes de estar aqui na escola, meu trabalho era bem
130 diferente na sala de aula, do que é hoje, né, na escola regular, por exemplo. Não
131 vinculava tanto a Educação Ambiental, as práticas, não tinha muito isso presente. E
132 a faculdade, não tem uma cadeira específica de Educação Ambiental, né... na... na...
133 na UNISINOS. Então eu não posso dizer que foi na Faculdade que... que eu tive
134 essas... estas questões. Foi realmente vindo da necessidade do trabalho aqui. Por
135 que eu dando aqui na escola, com os alunos surdos, preciso de uma maneira
136 diferente de expor o conteúdo. Não pode ser de uma maneira... ahm... não sei se
137 tradicional pode ser a palavra certa, por que nem se usa mais, né, mas neste sentido
138 não pode ocorrer. Então, eu acho que sem querer eu comecei a fazer coisas ligadas
139 a Educação Ambiental e, com isso, eu fui atrás, buscando material, experiências,
140 comecei a fazer cursos de Educação Ambiental, por que me interessou...”

141

142 M.: “E onde tu fez esses cursos?”

143

144 P.: “Na UNISINOS. E alguns encontros de Educação Ambiental que a SEC, a
145 secretaria aqui de educação proporciona... na UFRGS, também fiz um curso... então
146 foi buscando por mim própria... e ficou tão interessante essa prática de trilhas, que

147 eu faço com os alunos surdos, que veio a... o interesse de fazer a minha monografia
148 do trabalho de conclusão sobre isso. Então desde... eu fiz um estágio em Educação
149 Ambiental na faculdade, o ano passado, e comecei já a fazer o projeto do trabalho
150 de conclusão e, claro para isso, eu tive que ler bastante, eu tive que buscar material
151 e me achei nesta área e pretendo continuar nela, né. Então foi... ”

152

153 M.: “Qual foi... tu sabes citar alguns autores... tu lembra de alguns assim que te
154 marcaram mais?”

155

156 P.: “Que eu uso com mais frequência, principalmente por causa do trabalho, ahm...
157 são os livros do Genebaldo Freire Dias, que são os básicos assim, que eu uso mais,
158 ou que eu acredito está mais dentro da minha linha. Eu usei bastante no meu
159 trabalho, alguns autores... ahm... que usam assim, concepção de percepção
160 ambiental ou de valorização do meio ambiente, como Touan, por exemplo. Li dois
161 livros, né... que são os básicos dele. Fiz algumas oficinas, até meio interativas, com
162 a... como uma professora do... de São Paulo, que ela também trabalha nesta linha
163 de percepção ambiental, só de trilhas, ahm... da revistolan... agora, o nome da
164 professora eu não estou me lembrando... é uma revista de percepção ambiental, da
165 universidade de Campinas, eu acho, e mais alguns que eu... mas mais esse que eu
166 acredito que está mais dentro da minha linha. Claro os livros do meu orientador que
167 eu trabalhei bastante, que me ajudou bastante nesta parte... que tem anos de prática
168 na Educação Ambiental, que me ajudou bastante...”

169

170 M.: “Posso te perguntar, só para ficar registrado quem é?”

171

172 P.: “Ah... é o professor Paulo Saul... (risos)... que foi mui... ele gostou muito do
173 trabalho, né... me apoiou, acreditou neste trabalho também, e acredito que os
174 resultados vão estar vindo por aí. E ele tem essas idéias bem claras assim, então
175 isso proporcionou eu poder fazer o meu trabalho, né.”

176

177 M.: “Bom... é... muito bem... é... eu percebo então que a tua linha ou tua identificação
178 é bastante forte com a questão do trabalho das trilhas ecológicas, né, que é o forte
179 ponto que o professor Paulo trabalha. Me conta um pouco mais sobre isso, sobre o
180 trabalho das trilhas. Como tu te identifica com este trabalho, que vantagens tem a
181 utilização das trilhas para o trabalho como os alunos surdos?”

182

183 P.: “Ahm... O que eu percebo, na sala de aula, antes de iniciar estas trilhas com os
184 alunos, que se eu explico alguma coisa na sala de aula, por exemplo, estou
185 trabalhando com a 6ª série, alguma coisa de botânica, mostro no livro, explico no
186 quadro ou trago alguma foto para eles no computador... e, depois vou fazer a trilha,
187 não tem uma relação... eles não vão... não lembram; tem de resgatar muito para
188 conseguir que eles percebam que aquilo que passei na aula era tudo que eles viram.
189 Agora, se eu faço ao contrário, tô lá na trilha, e vejo alguma coisa interessante,
190 mostro, explico para eles e depois, isso vem, uma semana, um mês ou até um ano
191 depois, numa foto, eles vão lembrar. Isso já aconteceu várias vezes, de coisas que
192 eles perceberam nestes ambientes naturais que a gente participa,... até eu às vezes
193 não percebo e eles sim, conseguem gravar ou o nome ou o sinal, e depois na aula,
194 um outro dia, uma outra semana, num outro mês, eu resgato aquilo sem querer, e
195 eles lembram... ah, lembra da trilha que tinha e esse sinal é esse, era assim, então
196 isso, me chama muita atenção. O que eles vêem, tocam, sentem, eles lembram. O

197 que passa no quadro, que eu mostro numa figura, não... não fica tanto, né, pela
198 questão da, creio eu, da audição, né, por que não tem essa memória auditiva de
199 guardar o nome. Só a palavra, decorada a palavra ou aquele sinal. E essas trilhas
200 começaram na UNISINOS, quando eu conheci o grupo de Educação Ambiental, que
201 eles fazem trilhas com todas as escolas regulares, ahm, qualquer série, qualquer
202 grupo de... até de professores, né, um trabalho assim, bem voluntário do grupo. E eu
203 faço trilhas com os alunos, desde que eu estou aqui na escola, desde o ano de 2005
204 e, passei a levar os meus outros alunos ouvintes também., desde então, por que,
205 para eles também é muito importante, né, não só para os surdos, claro que não. E
206 eles gostam bastante, já estão.... já conhecem de cor a UNISINOS (risos), todos os
207 anos eles vão e cada vez, a trilha é diferente, né. O grupo se prepara para atender
208 eles... e eu procuro fazer trilhas também fora, não só lá... aqui perto da escola tem
209 esse amplo mato ai que também dá (risos) para ir também... outros lugares quando
210 eu consigo, eu levo eles, eles gostam bastante e, é um aprendizado que eu não
211 tenho em sala de aula, com certeza.”

212

213 M.: “Ai me surge uma curiosidade, a gente sabe que em LIBRAS, a gente usa muitos
214 sinais. A gente sabe que não há um manual técnico em LIBRAS para a nossa área
215 de ciências...”

216

217 P.: “Sim...”

218

219 M.: “Esses sinais, que tu utilizas, né, durante as tuas aula, com eles, a respeito de
220 informações sobre alguma planta, sobre algum animal, tu combinas com eles em
221 sala e eles já te fazem, como é que é feito isso? Como vocês trabalham esses
222 sinais?”

223

224 P.: “É, eu não... eu ouvinte, não posso dar sinais às coisas que não tem sinal, por
225 que, eu não sou da... da comunidade surda, né, não... eu participo desta cultura
226 surda, mas eu não estou inserida, então, eu não posso fazer isso. Então, ou eles me
227 trazem o sinal que eles criaram ou que eles conhecem que existe, mas, na maioria,
228 eles não sabem. Na maioria das vezes, ahm, palavras assim mais da área, eles
229 não.... desconhecem este sinal. Então o que a gente faz? Se tem um professor
230 surdo aqui na escola, no caso nós temos dois, pergunto se tem ou não. Geralmente
231 também não tem, né. Então se combina com eles... eu explico aquela... o elemento,
232 mostro, dou alguma característica, como é que é, como é que não é, e eles pensam
233 e dão um sinal, né. E eles gravam... eu logo esqueço... na outra semana já não sei
234 mais o sinal, mas eles lembram, e aquilo fica, né. Esse sinal, ele pode ser usado em
235 outros lugares também mas, daí há uma divergência, por que às vezes em outra
236 escola, já tem sinal para aquilo, né, isso é bastante comum. A gente vai em outras
237 escolas, em outras cidades e, os sinais são bem diferentes. O que eu pretendo
238 fazer, para o ano que vem, é criar este dicionário digital, né, ahm, mostrar para eles
239 essas palavras, no... e gravar né, ahm... fotografar ou filmar, eles fazendo o sinal e,
240 colocar em um CD, e ter esse material digitalizado, até para a gente não esquecer.
241 Por que, fica muito melhor a aula com os sinais, do que só explicando e dando o nome,
242 é bem complicado.”

243

244 M.: “Bom... também mencionaste, na entrevista anterior, que costumava fazer ou fazes
245 vista ao Centro de Educação Ambiental, localizado em Lomba Grande. Sabes me dizer
246 mais sobre este local? Onde é que é? Que tipo de trabalho é feito?”

247

248 P.: “É, esse Centro de Educação Ambiental, ele fica num... em Lomba Grande, ele é do
249 município. Então, ele fica nessa área rural, bem grande. Lá eles tem uma...”

250

251 M.: “O nome é Centro de ...”

252

253 P.: “Centro de Educação Ambiental de Lomba Grande. Lá eles tem então uma horta
254 bem grande, onde eles cultivam, né, os alunos participam da horta, eles tem aqueles
255 canteiros de chás do relógio humano, né, que tem ali os horários... no horário o chá
256 certo para aquele horário... o problema, né, que vai solucionar, digamos assim. Eles tem
257 estufas de plantas... lá, também, hoje, atualmente é, junto ao horto, onde eles tem
258 aquelas árvores, ahm, quando ocorre algum... alguma poda irregular e, a pessoa tem
259 que pagar alguma multa, ela vai lá e compra as mudas, né, de árvores lá mesmo, no
260 Centro, tem um... um lugar bastante grande... onde eles tem desde da... da semente,
261 até já as árvores um pouquinho maiores e as mudas. E eles tem uma trilha, que é
262 guiada também. Geralmente assim, em dias da semana, eles atendem os próprios
263 alunos da rede municipal. Toda a rede participa do... desse... desse Centro e, nas
264 sextas-feiras, eles abrem para escolas que não são do município, particulares ou
265 estaduais. Geralmente, nas sextas-feiras. Tem oficinas de papel reciclado, também de...
266 de sabonete, tinha o ano passado, esse ano não... parece não teve mais... e é, bem
267 interessante, né, eles são bem preparados. São duas professoras, que... que atendem.”

268

269 M.: “Ok... ahm... nas reuniões, a nível de escolas, que ocorrem aqui no município, tu
270 percebes que a tua prática de Educação Ambiental, dos teu alunos, seja de ouvintes,
271 seja de surdos, é... está em uma concepção diferente das práticas de outros
272 profissionais da área das ciências? Ou tu achas que não tens elementos para
273 comparação? Como é que tu percebes, digamos assim, a concepção de Educação
274 Ambiental em Novo Hamburgo?”

275

276 P.: “Na verdade, eu não tenho muito parâmetro, para... para avaliar. Por que na escola,
277 eu ou a única professora de ciências, na particular que eu trabalho, também, né... as
278 outras professoras, eu não tenho muito contato, e, eu não participo assim, ativamente
279 em alguns encontros do município, né. Mas, eu acredito que aconteça ações dessa
280 maneira, por que, existe este Centro de Educação Ambiental, que todas as escolas
281 participam, então, creio que os professores de ciências, também vão. Ahm... até o
282 próprio Instituto, ali Martim Pescador, ele abrange Novo Hamburgo também, mas, eu
283 não... não tenho como falar desta questão, por que, eu realmente desconheço.”

284

285 M.: “Ok... ta bem foi só curiosidade. Então tá, te agradeço mais uma vez por esta
286 disponibilidade... obrigado”

287

288 P.: “Certo.”

Anexo C

Transcrição da Entrevista de Ana Paula Jung em 08 de dezembro de 2009

Transcrição Entrevista – Prof^a. Ana Paula Jung (Diretora da Escola Estadual de Ensino Especial para Surdos: Keli Meise Machado) – Realizada, na terça-feira, 08 de dezembro de 2009.

1 M: “Bem... ahm, hoje eu me encontro aqui então na Escola Especial... é, Keli Meise
2 Machado, com a professora Ana Paula Jung, é a diretora da escola... inicialmente,
3 gostaria de te agradecer por me receber.”

4
5 A.: “Imagina”

6
7 M.: “E... ahm... inicialmente gostaria de saber de ti um pouquinho assim, que tu me
8 contasse um pouco da tua história de vida... assim, qual foi a tua caminhada dentro
9 da área da educação e como que, você conseguiu se apaixonar por esta questão da
10 educação dos surdos, por que eu, imagino que isso tem de ser uma paixão, se não,
11 não tem trabalho.”

12
13 A.: “É... é não é só uma questão de escolha, né. Bom, assim, a minha entrada...
14 ingresso para a área da educação, é um pouco engraçado, por que, foi meio que de
15 susto, meio que a contragosto, não teve assim uma opção, como vocação mesmo
16 de trabalhar como professora. Eu freqüentei ahm, diferentes espaços educacionais,
17 públicos, privados, e na 8^a série eu fui para uma escola privada, ahm, depois de
18 vários anos na escola pública, bem naquela época das greves horrendas, né, então
19 foi complicado, assim. E eu tive um choque, né, 8^a série, 1^o ano do ensino médio
20 muito puxado, ahm, sentido assim, falhas, né, grandes, na minha... na minha
21 escolarização e, aquilo me assustou, e uma quase reprovação no 1^o ano do ensino
22 médio. E aí o que foi que eu fiz? Ah, vou para o magistério, que mais fácil, né. Ok....
23 fiz a opção. Chegando lá e começando a participar das práticas, eu vi que a escolha
24 não era assim, tão mais fácil, poderia ser mais fácil na química e na física, mas na
25 questão de comprometimento, em fim e de busca, foi super pesado, em fim eu fiz, fui
26 fazendo os pré-estágios, os estágios, em fim, e foi e terminei o magistério, com a
27 promessa de nunca mais voltar para uma sala de aula. (risos). Bom, aí, ahm... nessa
28 época eu já tinha, desde muito pequena mesmo, 2 anos de idade, eu tenho ahm...
29 participava de atividades relacionadas com a dança. Desde muito cedo. Então isso
30 me acompanhou durante toda a minha época de escolarização, então era uma
31 atividade paralela bem forte que eu tinha, e quando eu ingressei no ensino médio,
32 eu já trabalhava com projetos de dança. Tanto no município de Novo Hamburgo,
33 quanto de Estância Velha, tudo muito cedo sempre. Com 15 anos, para 16, eu
34 assumi ahm... a coordenação desse grupo, que era um grupo semi-profissional que
35 se apresentava aqui... tinha minha parte financeira garantida, minha particular por
36 isso, por essa atividade. Ahm... então, assim, estava... eu trabalhava na área da
37 dança, o que tinha mais perto para fazer em relação a formação e acabei entrando
38 para a Educação Física. Aí, eu fiz até a metade da... da faculdade de Educação
39 Física e, dentro desse meio tempo de... de acadêmica, eu tive o meu primeiro filho,
40 que hoje... agora está fazendo 13 anos, o João, e me seguida, a Ana Carolina, que
41 tem 10 anos. Então, nesse interstício, nesse meio tempo, eu acabei me mudando,
42 saindo de Novo Hamburgo, indo para Torres, né, para morar com meu marido na
43 época e acabei trancando a faculdade ali. Um ano depois que estava em Torres, eu
44 prestei concurso para o Estado, ahm... e acabei entrando para o magistério. Já mais
45 madura, né, já com uma outra visão e tal, mas ainda não era bem o que eu queria,
46 né. A idéia mesmo foi entrar em função de ter uma estabilidade financeira, morando

47 no litoral... isso era importante, durante o ano, em fim. Ahm.... foi entrei para o
48 Estado, comecei a trabalhar com turmas de 2ª série, fiquei 3 anos como regente em
49 ensino regular. Ahm, sofri bastante, por que, que a escola espera do profissional um
50 perfil tradicional e a minha formação em dança, não tem nada de tradicional. Então
51 ahm... eu tive que brigar comigo mesma, ahm, assim... ahm... rever conceitos para
52 poder estar naquele espaço, naquele momento, ahm... quase que criar um
53 personagem diferente da pessoa que eu sou, enquanto educadora, né, em fim... aí
54 foi e fiquei por 3 anos nesta atividade. No 4º ano de atividade naquele espaço, eu
55 assumi a substituição de turmas, eu entrei em várias séries, em várias turmas, foi
56 uma experiência muito legal, deu um novo gás assim, e... enfim. Aí, nesse meio
57 tempo, estava eu lá grávida do terceiro filho, o Rubinho, e acabei saindo em licença
58 gestante, em fim. Ahm... e nesse meio tempo, o Estado propôs uma formação para a
59 área da surdez, mas eu estava afastada. Então eu não pude me inscrever e tem
60 toda uma questão burocrática.”

61

62 M.: “Sim... sim”

63

64 A.: “E uma das colegas que trabalhava nesta escola de ouvintes, que eu atuei em
65 Torres, ela tinha classe de surdos, para todas as séries oferecidas de pré-escola a
66 8ª série, no ensino fundamental, também tinham classes paralelas para surdos, né.”

67

68 M.: “Legal”

69

70 A.: “Bem legal, bem interessante a proposta. Ahm e essa, uma das colegas que
71 trabalhava já a mais tempo, sempre me dizia, Ana tu tem um perfil gurua, vai atrás,
72 olha tu tem jeito, não te deu contata e ta..ta..ta. Eu... ta..legal... legal, quem sabe...
73 vamos ver... não sabia nem dar oi em língua de sinais. Os meus alunos brincavam
74 com os alunos surdos, a gente fazia a comunicação na mímica, só nada... nunca...
75 eles falavam e no dia seguinte eu já não sabia mais. E aí foi e saí em licença,
76 quando eu retornei, essa minha colega disse... pois tu viu, vai sair o curso e tal, que
77 bom. Eu... que curso? Aí fui atrás, descobri que eu não tinha como fazer, não tinha
78 formação, não tinha inscrição e tal... a direção da época também não foi nem um
79 pouco receptiva... me disse que não abriria essa exceção, de lá pedir e... mas, como
80 sou uma pessoa que funciona através da provocação, no momento que me diz um
81 não e eu to a fim de fazer, é bem complicado de me segurar. Então eu fui pelas
82 beirolas e fui indo, descobri o dia que começava o curso e fui, no fim um colega da
83 escola desistiu e eu acabei entrando na vaga dele. Ahm... fiz a formação... um ano,
84 todas as sexta de noite e sábado o dia todo, tinha que ir para Osório, um grupo de 5
85 pessoas, de toda a escola, e ali que começou o meu primeiro contato com a língua
86 de sinais, foi dentro desta formação, que aconteceu... começou em 2005 e terminou
87 em 2006. Em janeiro de 2006 eu tive o primeiro contato com língua de sinais com
88 instrutor surdo... me apaixonei! Parecia que eu já tinha essa... essa capacidade
89 lingüística, dentro de mim, mas ela estava adormecida, em fim, e eu não tinha
90 encontrado isso. Tanto que a gente ta aqui em 2009, em 3 anos praticamente, que
91 eu... eu tive a experiência da formação na área da surdez e parece que eu nasci
92 para fazendo isso, né. Então é uma coisa assim, muito incrível, e que agora olhando
93 para trás, eu vejo que aquela opção do magistério, lá, só para facilitar as coisas, no
94 fundo tinha sim, um perfil de educador, mas que ainda não tinha se encontrado. E no
95 momento que eu entrei em contato com a educação de surdos, tive a grata
96 oportunidade de começar com uma turma... a minha primeira turma foi uma turma de

97 EJA, multiseriada. Desde surdos de 40 e poucos anos, que não sabiam um sinal, até
98 surdos jovens com 20 e poucos, ahm, extremamente fluentes e que moravam em
99 Porto Alegre, envolvidos nas causas, em fim, nas lutas e nas questões da
100 comunidade surda. Então foi assim, um período de grande aprendizado, ahm, eu
101 sempre fui muito curiosa, na língua de sinais, assim, eu quero saber, eu vou atrás,
102 eu busco... ahm... e me encontrei, realmente me achei. Então, naquele ano de 2006,
103 da metade do ano, no segundo semestre, eu trabalhei com surdos, ahm, nesta
104 turma de EJA, multiseriada, com 7 alunos, ahm... e no final de 2006, eu vim a me
105 separar do meu marido, e deixei Torres e, toda aquela essa história para trás e vim,
106 já transferida, como supervisora para a escola Keli Meise.”

107

108 M.: “Ah... e já veio direto para cá!”

109

110 A.: “Vim direto para cá. Por que a diretora que assumiu na ocasião, ahm... conhecia
111 minha mãe de outra situação, de coral, e aí eu falei para minha mãe, olha eu estou
112 indo embora, vamos ver se na escola tem lugar para mim e, a minha mãe foi lá e
113 conversou. Esta pessoa não sabia nada da área da surdez, então na verdade, eu
114 entrei como um apoio para ela, e o caminho foi indo, foi se abrindo, cada vez mais,
115 cada vez mais possibilidades, cada vez mais oportunidades na área, ahm, me sinto
116 assim, muito a vontade para trabalhar com surdos. Tenho atuado como intérprete de
117 língua de sinais, em situações bastante complexas assim. Trabalhei na UFRGS no
118 ano passado, no Mestrado como intérprete. Então, assim, assuntos bem teóricos,
119 profundos... e cada vez mais, percebendo mais a confiança destes surdos adultos
120 no meu trabalho. Então, eu tenho as duas ... duas experiências, neste momento na
121 área da surdez, que estão vindo, estão acontecendo. Uma dentro da
122 escola, enquanto gestora e me sinto assim, bem tranqüila para dizer, extremamente
123 participativa com os alunos. Ahm, tanto interpretando nos momentos de troca, onde
124 é necessário o intérprete, quanto, participando das ações da escola né. Não me
125 sinto uma diretora administrativa, ali...”

126

127 M.: “Trancada...”

128

129 A.: “Exato. Não... não fecho... inclusive, deixo de desejar nas burocracias, onde é
130 necessário que eu me trancasse, por meu envolvimento é muito grande, com os
131 alunos na escola. E, for da escola, o envolvimento também muito grande, com a
132 comunidade surda em geral. Participando na sociedade de surdos em Porto Alegre,
133 vindo para interpretar para os colegas que vem para trabalhar aqui na escola, sendo
134 chamada para trabalhar... contratada para trabalhar para instituições, para atender
135 professores surdos. Então, assim, realmente nos últimos 3 anos... é como é aquela
136 história... eu não me lembro agora qual é o filme, mas o cara ele, ia e voltava e
137 aquilo acumulava no cérebro dele... acho que ele fez o “Borboleta”...

138

139 M.: “Acho que é”.

140

141 A.: “... ele ia gastando... acho que está acontecendo comigo o “Efeito Borboleta”...
142 ganhando sinais, interagindo assim, que é uma coisa que parece que é mata... mas
143 e aí... não tem explicação.”

144

145 M.: “Que legal... e aí na verdade no meio destes 3 anos, tu continuaste fazendo mais
146 cursos...”

147

148 A.: “Sim, sempre, sempre mais informação. Na formação... nesta capacitação para a
149 área da surdez, de 400 horas, ahm, eu tive LIBRAS nível 1 e 2... num total de mais
150 ou menos 60 horas por módulo. Ahm... não tenho bem certeza. Aí, eu vim buscar o
151 nível 3, quando eu já estava em Novo Hamburgo. Daí eu fiz na FEEVALE, nível 3 de
152 LIBRAS. Fora isso assim, vários eventos, seminários, encontros... ahm, fóruns e
153 palestras relacionadas a surdez. Sempre que tem, se eu não estou presente, alguém
154 da escola está e a gente propõem essa troca de informações, né... e agora, assim
155 mais recentemente, a gente ahm, teve a conferência nacional, a CONAE, que
156 aconteceu em etapas municipais, ahm, ficamos sabendo também, de surpresa, que
157 conseguimos inscrever os professores, participamos. O Cristian, que o nosso
158 professor de história de língua de sinais e que é surdo, ahm, foi eleito delegado por
159 Novo Hamburgo. Então, há dois... três finais de semana atrás, fomos até Porto
160 Alegre, a gente não sabia se tinha intérprete, então eu fui junto com ele,
161 voluntariamente, mas com certeza, assim, muito feliz por estar lá, por que, era o
162 momento de discussão da área da educação e, onde houve a defesa pelas questões
163 da educação de surdos, né. Até por que, frente às novas políticas de educação
164 inclusiva, não está claro como esse atendimento ao surdo vai acontecer, e ta, tudo
165 sendo muito imposto de cima para baixo. Não está havendo um questionamento.
166 Então, no momento que abre a possibilidade, de discutir, de ver na área, na área da
167 educação, um movimento político, que vai levar as futuras ações... eu penso assim
168 que, não dá para perder, tem que agarrar com unhas e dentes.’

169

170 M.: “Por que tu dizes que não está bem clara esta questão?”

171

172 A.: “Não ta contemplada... não tem... não está explicito como que vai se dar a
173 questão lingüística do surdo. Por que... ahm... eu ... é fato... não tem... o surdo
174 chega na escola sem língua. Então, onde vai ser o ambiente lingüístico para ele
175 interagir, e adquirir essa língua materna? Na escola regular? Onde ninguém fala a
176 língua de sinais? Onde ele vai ter de repente um colega surdo e olha lá. Onde vai ter
177 o intérprete que vai fazer a... a mediação entre professor e aluno? E aí a gente fica
178 pensando em educação infantil e educação das séries iniciais, quem é que vai ser a
179 referência da educação desta criança, vai ser o intérprete ou vai ser o professor?
180 Para quem vai ficar essa... por que o papel do intérprete está bem claro e definido...
181 ele simplesmente transmite de uma língua para a outra. Esta é a função do tradutor
182 intérprete. Seja da língua de sinais para a língua oral ou vice-versa. Dentro do
183 contexto de educação, onde o professor não está preparado para crianças surdas,
184 não sabe a língua de sinais, onde o ambiente lingüístico não é da língua de sinais,
185 mas sim, da língua oral, que não é a língua do surdo, onde vai ter... quem que vai
186 saber a língua de sinais é o intérprete, quem vai ser o referencial de educação?
187 Quem que vai ser o modelo, né, que é o papel que o professor faz...”

188

189 M.: “Aham... perfeito.”

190

191 A.: “Dentro da sala de aula. Então, esses questionamentos e muitos outros, vêm
192 específicos da questão da surdez e, a gente tem levantado. A gente, por que eu me
193 coloco dentro de um grupo muito maior de pesquisadores que hoje... da área da
194 surdez, um grupo muito forte que é o GIPES, que o Grupo Interinstitucional de
195 Pesquisa em Educação de Surdos, que tem doutores, de diferentes instituições do
196 Rio Grande do Sul...”

197

198 M.: “Isso é um grupo do Rio Grande do Sul?”

199

200 A.: “É um grupo do RS, e que, surgiu exatamente, por uma demanda... o movimento
201 surdo é muito forte no RS. Os surdos vêm de outros estados estudar aqui... então
202 existe... O Rio Grande do Sul está na contra-mão do resto, por que, como o
203 movimento surdo no resto do Brasil, deu uma apaziguada, deu uma baixada, muitos
204 destes líderes migraram para o RS, né, isso em 10 anos, até o ano que estamos
205 agora, ahm... houve um abaixamento deste movimento a nível de Brasil. Né, por
206 que, quem se interessa... quem tentar... quem vive a questão do surdo, dentro da
207 comunidade, enquanto surdo, acaba vindo para os RS. Então em Santa Catarina,
208 também está acontecendo um movimento bem semelhante. Então, o que acontece,
209 ahm, no momento em que o governo, propõem uma legislação inclusiva, que diz,
210 **todos** tem o direito de estudar no ensino público, incluídos em classes regulares,
211 não está sendo respeitada, esta questão lingüística do surdo. Que é o ponto
212 principal de toda a discussão, em relação a surdez.”

213

214 M.: “Haham”

215

216 P.: “Por que, se tu for falar em questão de inclusão, de pessoas com diferentes
217 comprometimentos, nós somos uma escola especial inclusiva! Por que nós temos
218 surdos com outras deficiências... surdos com problemas mentais, surdos com... com
219 déficit de aprendizagem, surdos Down, surdos pralala... então tem essa diversidade
220 dentro da surdez, né. Ahm... então assim, o que acontece, desta conferência então...
221 por que, é importante este movimento, por que é o momento em poder falar, de
222 fazer com que o surdo tenha esta voz, para se fazer entender, para o restante da
223 área educacional, que não conhece as questões da surdez. E... então, o Cristian foi
224 eleito delegado por Novo Hamburgo, tinha um grupo com outras pessoas, que foi a
225 Porto Alegre, no final de semana do dia 20 de novembro, e lá, ele e mais um surdo
226 de Porto Alegre, o professor Cláudio Mourão, que trabalha na UFGRS, que tem
227 outras atividades na área da educação, ahm, os dois foram eleitos delegados.
228 Então, estão indo à Brasília em 2010, como delegados do Rio Grande do Sul,
229 defender as propostas de educação do estado do RS, especialmente no caso deles,
230 a proposta da educação para surdos... da educação bilingue para surdos, em
231 escolas de surdos, esta é a proposta do Rio Grande do Sul.”

232

233 M.: “Ah... que legal”

234

235 A.: “Muito legal... então assim, a gente se sente muito feliz de poder, ahm, estar
236 participando desse processo, nossa... são coisas históricas, né, ahm, não é ser
237 idealista, e tal, eu acho que é, uma questão de realmente acreditar que está
238 fazendo... ver que os resultados e... e essa caminhada, ela tem esses pontos bem
239 marcantes, bem característicos e que, estão nos mostrando que o caminho é por aí
240 mesmo, né.”

241

242 M.: “Que bom!”

243

244 A.: “Muito bom”.

245

- 246 M.: “E... ahm, voltando um pouquinho agora, na questão da própria escola aqui, da
247 Keli Meise Machado, né. Quantos professores atuam aqui atualmente agora?”
248
- 249 A.: “Nós temos 17 profissionais, ahm, sendo que, são duas funcionárias que atuam,
250 ahm, uma de serviços gerais e outra na cozinha, uma secretária e o restante é
251 quadro de professores, né.”
252
- 253 M.: “Aham... e vocês atendem que níveis de educação?”
254
- 255 A.: “Educação infantil, séries iniciais e finais do fundamental. Até a 8ª série no
256 momento.”
257
- 258 M.: “Aha... e... todos os professores agora, os educadores que diretamente
259 trabalham com os alunos, né, têm formação especial?”
260
- 261 A.: “Tem! Ahm... a grande maioria assim, digamos que 90% dos profissionais, já tem
262 capacitação ou especialização na área da surdez, além dos cursos de língua de
263 sinais.”
264
- 265 M.: “Aha...”
266
- 267 A.: “Um número bem... pouco significativo, não tem acho que hoje, eu tenho... duas
268 professoras que não tem formação na área, uma na matemática e outra... ahm, na
269 língua portuguesa, sendo que uma tem vários níveis de LIBRAS, a de matemática,
270 né, e a de língua portuguesa, faz um trabalho de monitoria na UNISINOS, com
271 professores, da graduação, surdos. Então, na verdade, ela tem aprendido muito na
272 prática a questão da língua de sinais... tem um perfil assim... de ter uma abertura
273 para a questão da língua de sinais e para a educação de surdos, e, está assim,
274 super bem adaptada, tá evoluindo muito bem dentro da escola e das atividades, que
275 são propostas. Todos têm de alguma maneira, alguma formação que... que,
276 possibilite a atuação na escola. Então, podemos dizer que diferentes níveis, todos os
277 profissionais são bilíngües, né.”
278
- 279 M.: “Que legal.”
280
- 281 A.: “Utilizam a língua oral, a língua portuguesa e a língua de sinais, na comunicação
282 e, em fim, no ensino dos alunos surdos.”
283
- 284 M.: “E a grande maioria é ouvinte? Existem professores surdos?”
285
- 286 A.: “Sim. Hoje assim, no quadro oficial, né, que é esse... desses 17 funcionários, 17
287 servidores, nos temos 2 profissionais surdos, professores. A professora Carine, que
288 trabalha com a língua de sinais, de 6ª a 8ª série, como disciplina... são 4 períodos
289 semanais, né. Até, por que, a gente considera, a inexistência desta língua... de casa,
290 né, então eles tem uma inserção inicial dentro do currículo, e... né, de 1ª a 4ª série, e
291 na pré-escola, e depois, de 5ª a 8ª, eles tem ela como disciplina, onde se formalizam
292 conceitos, onde se vê as questões mais aprofundadas da língua. A Carine, então é
293 uma das professoras que... ahm, atua... está fazendo a formação em de
294 Letras/LIBRAS, na Universidade Federal de Santa Maria, que é pólo do curso... da
295 UFSC, de Santa Catarina, de Florianópolis, né, ahm... está fazendo a formação, a

296 primeira turma a nível de Brasil, né, e tem outros pólos também acontecendo, e se
297 forma ano que vem. E junto com isso, faz na UNILASSALE, e... pedagogia, com
298 ênfase em orientação. Então, é uma das profissionais. O outro profissional, é o
299 professor Cristian, que também está fazendo Letras/LIBRAS em Santa Maria,
300 trabalha com a disciplina de LIBRAS na 5ª série e também, está a formação na
301 UNILASSALE, em história, e trabalha de 5ª a 8ª série, com história, para os alunos
302 surdos. E o que para nós é assim uma vitória assim muito grande, por que, desde
303 que houve a ampliação, a escola atendia até a 5ª série. Então a 3 anos... no ano que
304 eu entrei na escola, em 2007, formou-se a primeira turma de 8ª série, então desde
305 daquela época, até ahm... o ano passado, que iniciou este ano o professor Cristian,
306 nós tivemos um problema muito sério com o profissional que trabalhava, na área da
307 história e da geografia, ahm... especialmente na questão lingüística, né. Aquele
308 profissional não tinha conhecimento da língua de sinais, trabalhava muito em cima
309 de textos escritos e ahm, os surdos tem uma forma de compreensão diferente... a
310 escrita deles é diferente, por que a base lingüística deles é outra. A língua de sinais,
311 não é, português sinalizado... ela tem uma estrutura semântica completamente
312 diferente da língua portuguesa, né, ou de qualquer outra língua oral, ahm, então
313 assim... houve uma defasagem, uma perda, uma falha muito grande de
314 aprendizagem destas duas disciplinas e hoje, isso, está extremamente contemplado,
315 por que, o professor é surdo, né, extremamente fluente na língua de sinais, e com
316 formação... fazendo formação específica para a área de história. Então, ahm, a
317 gente se sente vitorioso, e feliz, por que, conseguiu ahm... que esse profissional,
318 ahm, também aceitasse em vir, né, que é engraçado... são pessoas que moram...
319 ele e a outra professora, e outros professores da escola, não moram em Novo
320 Hamburgo, moram bastante distantes assim, um mora em Canoas, mora em
321 Montenegro e... e esse pessoal, pela dedicação, se dispõe a vir, né. Então, eu acho
322 assim... muito... muito legal, para a escola foi um ganho muito grande, tanto pelo
323 interesse e dedicação dos profissionais, quanto pela... qualidade do ensino. Os
324 professores surdos, nossa, tudo de bom dentro da escola, né.”

325
326 M.: “Sim... então, nesse sentido você praticamente já respondeu uma parte da outra
327 pergunta, quer dizer, que a dedicação, né, como tu sentes na qualidade de gestora,
328 a dedicação dos professores em relação a essas questões... e a própria... questão
329 dos alunos com relação aos seus professores, né... né eu acho que se tu pudesse
330 conversar um pouquinho sobre isso. Ah... como tu percebe esse profissional dentro
331 da sala de aula e como tu percebe o aluno, neste espaço educativo.”

332
333 A.: “É muito interessante assim, Marcus, por que... como a gente sempre está
334 participando de eventos, de seminários, de trocas, de palestras e tal, no âmbito geral
335 da educação, né, ahm... mas, sempre buscando a especificidade na área da surdez,
336 por que não tem muito material e, provavelmente, tu que estás pesquisando a área,
337 estás te deparando com isso, né, com uma quantidade muito pequena de estudos e
338 pesquisas nesta área, então a gente procura buscar bastante. Então assim, uma
339 coisa que... que te me dado extremo orgulho em estar trabalhando dentro da escola
340 Keli Meise Machado, é que em todos esses espaços, onde se discute a escola ideal,
341 a importância da interdisciplinaridade, a importância de contextualizar o ensino, de
342 vivenciar, eu fico com vergonha às vezes de dizer, de balançar a minha mão e dizer
343 que a minha escola faz isso, por que, tu sabe que a realidade para muitos, está
344 distante disso. E, eu, encontro nessas falas de uma escola ideal, eu vejo a escola
345 onde eu trabalho. Isso, me dá um enorme prazer e me dá um gás, assim, para

346 seguir lutando pelo que eu acredito, por que, eu to vendo que a gente realmente tem
347 uma caminhada, extremamente positiva. E, o grupo de professores, assume junto.
348 Não existe escola, sem um corpo docente parceiro. Que acredite na causa. Se a
349 gente for levar isso para a educação especial, para a educação de surdos, eu acho,
350 que 100% em cima... ahm... desse valor, vai multiplicar por que, há uma dedicação
351 diferenciada. Ahm... os professores ouvintes que há neste momento, são a maioria
352 na escola, estão trabalhando numa língua que não é sua. O professor se apropria
353 desta língua para usar ela como forma de comunicação e interação com esses
354 sujeitos, né. Então, aí tu esbarra em questões de limitação de aprendizado do
355 próprio profissional, ahm... de questões... ahm, a língua de sinais é uma língua que
356 precisa muito da tua expressão corporal, facial, da tua... do teu... de ser despojado e
357 aceitar esse desafio, que nós, que utilizamos a língua oral, não temos.
358 Especialmente a nossa região de colonização alemã, é uma região muito fria, muito
359 dura, ahm, tu tem essa cultura marcada, então, no sentido assim, comunicativo do
360 uso corporal, né, que é fundamental na comunicação com os surdos. Então todas
361 essas questões, que tu vais comparando elas, com interesse, com a dedicação, com
362 a busca dos profissionais, elas se... ganham um... tem um apagamento muito grande
363 nas limitações, por que, a busca e o interesse também são, enormes. Ahm, e
364 acabam se contrapondo e sobressaindo sobre as iniciações do profissional que
365 trabalha com surdos, na nossa realidade Escola Keli Meise Machado.”

366
367 M.: “Sim, sim. Claro. Talvez por isso que, a professora Paula todas às vezes tenha
368 conversado que, os alunos, gostam de vir para a escola...”

369
370 A.: “Adoram... adoram... ta chegando perto das...”

371
372 M.: “Se convocassem eles a noite... eles vêm!”

373
374 A.: “Vem! E eles estão chegando perto agora das férias, é uma angústia, né. Eles
375 não faltam. Nós não temos assim faltas... só por motivos de doença ou problemas
376 familiares, né. Ahm, faltar por faltar não existe. Ahm, eles vem... eles participam,
377 eles interagem, eles querem, ahm... se sente felizes aqui... e durante as férias é,
378 mensagem, é orkut, é celular, é toque no celular, de aluno, né, querendo dizer... ai
379 estou com saudade! Mandam mensagens, em fim, as famílias ligam, ai... pois é
380 quando que começam as aulas, por eles estão loucos para começar! E realmente
381 começou o ano, eles estão todos aqui. É muito interessante isso... e... demonstra
382 também... mostra, comprova o quanto o comprometimento, do grupo que... dos
383 educadores que atuam neste espaço, fazem a diferença. Por que, se fosse um
384 grupo de pessoas que estivessem aqui, simplesmente preocupados com a sua
385 questão particular, profissional ou de cumprir a carga horária, em fim, como a gente
386 sabe que acontece muito na área da educação, né, de ter um emprego e não uma
387 escolha profissional, ahm... com certeza os alunos não teriam também esta postura
388 frente ao espaço. E, em fim, e, acaba nos dando mais subsídios para acreditar que o
389 caminho é este.”

390
391 M.: “Quantos alunos existe atualmente?”

392
393 A.: “Hoje, matriculados 81 alunos.”

394
395 M.: “E todos da região de Novo Hamburgo?”

396

397 A.: “De Novo Hamburgo e mais 9 municípios, são... da região. Temos Montenegro,
398 São Leopoldo, Estância Velha, Portão, São José do Hortêncio, Picada Café, ahm...
399 ta faltando alguém... Novo Hamburgo mesmo... tem mais...ahm... mais acho que
400 duas ou três cidades... Ivoti e ahm... Lindolfo Collor. São as cidades que a gente
401 tem, no momento, alunos freqüentando a escola.”

402

403 M.: “Hahum... e estes alunos na sua grande maioria ou, não sei... na sua totalidade,
404 são filhos de pais ouvintes ou filhos de pais surdos?”

405

406 A.: “Sim, a maioria dos surdos em geral, vem de famílias ouvintes, né, e por, algum
407 problema, normalmente relacionado com alguma doença, algum vírus, alguma coisa
408 que a mãe adquiriu ou durante a gestação ou com o bebê após... febre, meningite
409 também é, bastante comum, acaba ocasionando a surdez. Alunos que nascem
410 surdos... por questões genéticas, assim, que não tenha, relação com uma doença
411 que tenha pego... algo assim, nós não... até acho que nós não temos registro aqui
412 na escola. Este ano, é o primeiro ano, dos 21 anos da escola, que nós temos um
413 aluno surdo, filho de pai e mãe surdos. Que é um menino da pré-escola, que o pai foi
414 alfabetizado pela professora, que hoje, atende este aluno.”

415

416 M.: “Que legal!”

417

418 A.: “Que inclusive, ganhou uma premiação agora... dia 20 de outubro. Foi uma das
419 100 escolhidas de 900 pessoas, para ser professora emérita do Rio Grande do Sul.”

420

421 M.: “Olha só que legal!”

422

423 A.: “E continua a mil... assim... uma das melhores profissionais, assim, em termos
424 de... tanto de dedicação, quanto de produção mesmo, com os alunos, né. Ahm,
425 então é bem interessante. E é, o primeiro caso de criança surda. Então, ele veio,
426 com uma língua de sinais... ahm, bem básica... bem... bastante... não sei... não é
427 rica, tanto quanto a gente imaginava, para uma criança com pais surdos. Mas, a
428 gente percebe assim, que, na interação com os demais da escola, ele está evoluindo
429 assim de uma maneira inacreditável, tanto no aprendizado formal, quanto na
430 questão lingüística de comunicação com os outros, né. E aí Marcus, a gente percebe
431 um dos grandes limitadores do aprendizado dos surdos. Eles chegam na escola,
432 tardiamente, por que, não há um atendimento que...aconteça desde a sua... em fim,
433 desde o nascimento, praticamente um acompanhamento, né, ahm, que possa
434 subsidiar essa língua de sinais. Ahm, a gente vê hoje, na mídia e até, no sistema de
435 saúde, uma grande vinculação das questões clínicas, da questão da deficiência, da
436 falta... então o surdo que não é oralizado, não é um bom surdo, por que, ele não vai
437 para igual a norma padrão, né, ouvinte. O surdo, ah que hoje tem o implante auditivo
438 coclear... ele vai lá e, dá esse estímulo pro surdo isso é a nova maravilha do mundo.
439 O surdo deixa de ser surdo quando é implantado, então, o que acontece? A mídia
440 divulga... ahm, que o surdo para ser bom tem que ser igual ao ouvinte. E a gente
441 percebe que não precisa né, que se for opção desta família, dessa pessoa, deste
442 sujeito, ser surdo, ele vai ter as mesmas condições, desde que seu direito lingüístico
443 seja respeitado. Igualdade de condições, né, adaptada para cada sujeito.

444

445 M.: “Claro!”

446
447 A.: “Então, assim, a gente percebe que há uma defasagem no aprendizado do surdo
448 porque eles chegam aqui, na melhor das hipóteses, com cinco, seis anos, para a
449 educação infantil, sem uma língua. Eles têm gestos, uma língua caseira, uma língua
450 de sinais criada em casa, na necessidade, e ele chega aqui a parti dali ele vai
451 começar a significar as coisas a sua volta, o mundo a sua volta e as relações que
452 ele tem com o outro. Ahm, se vamos comparar isso com uma criança ouvinte, ela
453 está recebendo estímulos desde a barriga da mãe, então, ela vai chegar no período
454 de aquisição formal de conceitos, dentro da escola, com essa primeira parte pronta.
455 Ela vem falando. Ela vem interagindo. Ela utiliza esses termos que ela não conhece
456 ainda não na forma escrita. Então, no momento que dá o clic, ela significa aquilo que
457 ela fala. O surdo não. Surdo chega aqui e ele não tem língua. As famílias tem pouco
458 ou nenhum acesso a essas informações de que poderiam buscar a língua de sinais
459 para começar a interagir com o seu filho. Para uns grandes até hoje acontece de
460 pais que chegam na porta da sala dos professores e diz: “Professora, avisa ele que
461 ele não pode fazer tal e tal coisa, porque eu não consigo”. Entende? Há também um
462 não comprometimento das famílias em relação a estes sujeitos. Ahm. E isso
463 dificulta, porque ele chega aqui .. nós temos agora uma turma de oitava série se
464 formando, eu vou te dar um exemplo bem pontual: Nós no conselho de classe
465 ficamos .. né? No pré conselho... poxa e agora? Eles não estão completamente
466 alfabetizados. Eles vão ingressar no ensino médio, numa turma, numa escola de
467 ouvintes ou eles vão ter um intérprete, mas, e esse professor que vai receber? Ele
468 vai saber que passou da oitava ensino para o ensino médio com grandes lacunas na
469 questão principalmente da leitura e da escrita da língua portuguesa que é a grande
470 dificuldade e então a gente discutiu, aí a gente discutiu, para lá. A gente também
471 não pode barrar porque ele tem condições. Ele mostra, quando ele sinaliza, que ele
472 tá entendendo tudo. Mas na hora de formalizar isso, não vem. Se vem, vem com
473 grandes falhas, e daqui a pouco, chegando naquele profissional despreparado, que
474 não teve, não ta pronto para receber esse diferente – Pó, mas como passou? O cara
475 não sabe nem escrever, não sabe ler. – Então, a gente vive neste dilema muito forte
476 e eu acredito muito seriamente que seja em função desta defasagem lingüística que
477 ele apresenta ao chegar na escola. E aí a gente pensou em casos, como eu te disse,
478 na melhor das hipóteses, entrando no ensino fundamental, e aqueles casos que
479 ficam repetindo, repetindo, repetindo, primeiro e segundo ano e vêm depois para cá?
480 A defazagem é muito maior... ahm...”

481
482 M.: “E no caso assim encerrando o ensino fundamental, não existe uma escola
483 estadual, hoje, especial que atenda ao ensino médio?”

484
485 A.: “Existe sim, Nós temos aqui na região a escola São Matheus, que é uma escola
486 particular, luterana, em Sapiranga, que tem, assim como na escola que eu
487 trabalhava em Torres, que é uma escola regular e tem classes para alunos surdos. É
488 um tipo de atendimento. Em Esteio existe a escola Padre Réus, que é uma escola
489 como a nossa, ahm, do Estado, para surdos, que tem ensino médio. A nível de Novo
490 Hamburgo não tem nada. O que está acontecendo? Desde que, em fim, se formou a
491 primeira turma de oitava série, isso era uma coisa que me causava grande
492 inquietação, porque... e aí?...”

493
494 M.: “O que fazer com esse...”
495

496 A.: “Minha responsabilidade terminou ao final da oitava série, mas essa frase para
497 mim não colou. E isso foi, foi mexendo, foi mexendo, foi mexendo e ahn, de alguma
498 maneira eu comecei a buscar parcerias e ver possibilidades. O que dá para fazer a
499 nível de Novo Hamburgo? Ampliação da escola para o ensino médio? É possível,
500 mas demanda um incentivo financeiro bombástico, por que? – Área coberta para
501 prática desportiva, É biblioteca com grande número, muito maior do que nós temos
502 de volumes. É laboratório de biologia, física, química. São espaços que a escola não
503 tem, né. Ahn Tem que haver uma injeção de recursos bastante forte, bastante
504 grande. Ok. Não temos isso para agora então podemos pensar isso com calma, para
505 mais à frente. Então. O que é que a gente tem para agora? Ai comecei a ver...lá em
506 Torres na escola em que eu trabalhava... A escola de Osório que também tem esse
507 mesmo perfil regular atendendo alunos surdos em classes específicas, que também
508 fez um movimento de inserção de alunos surdos no ensino médio. Ai comecei a
509 buscar. – Como é que vocês fizeram? Como é que foi? Como é eu foi? Então,
510 agora, para 2010, estamos articulando com o 25 de Julho a abertura de uma turma
511 de surdos dentro do ensino regular deles. Então vai ter uma classe de surdos para
512 atender alunos que já se formaram e que não estão estudando e esses que estão se
513 formando agora. Então, atendem-se esses alunos numa classe de surdos, num
514 primeiro momento, amplia-se a carga horária de profissionais daqui para lá. Para
515 não chegar completamente cru e largar para professores que não tem nenhuma
516 experiência com a surdez. Concomitante a isso, nós temos uma aluna surda que
517 inscrita, vai fazer sábado, agora, a prova para o magistério no 25 de Julho. Então é
518 uma questão bem pontual. Vai precisar de um intérprete. Porque não é uma turma
519 específica de magistério. É uma surda dentro de uma turma. Adequações: OK.
520 Então assim, estamos num momento de caminhada. Segunda feira passada, eu
521 estive com a direção da escola, setor administrativo, para ver questões de recursos,
522 adaptações financeiras, e setor pedagógico. E aí colocamos várias questões, eles
523 questionaram muito também, estavam com muitas dúvidas, mas estão com os
524 corações extremamente abertos, enlouquecidos para começar com isso. Então, foi o
525 espaço, a gente procurou por esse espaço, em um ano, porque no primeiro ano
526 realmente não deu. No segundo ano que eu estou na escola, que foi o ano passado
527 a gente começou a busca, e só agora a gente está conseguindo encontrar um
528 espaço, porque eu não tenho como impor, isso vai precisar haver uma aceitação do
529 lado de lá. Então, neste primeiro momento é a possibilidade que a gente está
530 vislumbrando para 2010. Mas eu acredito fortemente, e ai também pautado nestas
531 questões que estão sendo discutidas a nível de conferências de educação, ahm, no
532 momento em que conseguirmos chegar a nível nacional e pontuar: - Olha, não
533 temos a verdade absoluta do Brasil, mas do RS a gente vai saber dizer. É isso que a
534 gente quer. Vai ter como ter subsídios para tentar realmente ampliar o atendimento
535 aqui da escola.”

536

537 M.: “E até futuramente digamos, até de ampliar portas para que a própria sociedade
538 ofereça ambientes nos quais esses...”

539

540 A.: “Exatamente. Um exemplo assim de um espaço, que apesar de ter uma parceria
541 com a escola há bastante tempo, mas que agora está se abrindo para receber esse
542 diferente, de fato, é a Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, é uma parceira,
543 tem atuação dentro da escola Keli Meise, mas sempre aconteceu assim: a atuação
544 vinha de lá para cá. Agora a gente, desde o ano passado, com uma formação para
545 os alunos de sétima e oitava série, focado assim na questão do mercado de

546 trabalho, houve um primeiro contato, uma inserção dos alunos daqui, naquele
547 espaço que é para ouvintes, que até já teve alunos surdos incluídos, mas que eram
548 surdos oralizados, que não eram usuários da língua de sinais. Então tem toda uma
549 questão diferenciada. E a Instituição está se abrindo, Está se adaptando para esta
550 questão. Hoje ele tem um profissional surdo lá trabalhando né, interagindo com três
551 diferentes setores. Ahn então assim, é um espaço que começa a abrir portas para
552 futuramente receber alunos surdos no seu espaço. Inclusive este funcionário que
553 está trabalhando, atuando dentro da Instituição, lá na unidade Fundação Evangélica,
554 ahm ele tem questionado, tem interesse inclusive, para mudar, migrar formação
555 superior dele para as formações que estão acontecendo na própria Instituição, então
556 a Instituição está acordando para a necessidade de como receber esses sujeitos.
557 Então é uma, entre outras, né? A FEEVALE que é uma instituição de ensino superior
558 de Novo Hamburgo está a mais tempo atuando nesta área tem intérpretes, mas tem
559 uma questão bastante grave em relação a este atendimento ahm que houve um
560 “bum”, assim, tinham vários surdos estudando ali e eles foram pedindo transferência,
561 transferência, transferência, porque o perfil... o perfil do profissional intérprete
562 naquele espaço, não tem levado em consideração a especificidade de cada curso.
563 Não é querer dizer que vai ter que ter um intérprete para cada formação, mas tentar
564 encontrar um profissional, p.ex: no caso do professor... do professor Rogério que
565 trabalhou conosco aqui e que agora é funcionário da Fundação. Ele estava
566 estudando na FEEVALE, ahm, trancou o curso por quê? O intérprete dele é um
567 intérprete com formação na área do ensino religioso. Atua dentro de questões
568 religiosas. E ele está fazendo informática. Licenciatura da computação, então, como
569 é que ele vai fazer engenharia de software, arquiteturas de computadores, com
570 termos extremamente específicos e teóricos, com um profissional interprete que não
571 tem, nem na sua língua oral, língua portuguesa, conhecimento tão profundo daquela
572 área técnica. Então, alguns limitadores. Oferece o profissional, mas na tá levando
573 em consideração questões bem peculiares, por ser ensino superior, né? Então,
574 assim, ainda falta bastante adaptação, mesmo em espaços em que já há, assim, a
575 questão mais gritante que é o interprete para a língua de sinais, ainda a caminhada
576 é bastante longa. Mas abre precedentes, abre possibilidades,

577

578 M.: “Claro é uma caminhada.”

579

580 A.: “...e esse sujeito surdo que terminou lá o ensino médio ele vai saber: - Bom: ali
581 eu posso, lá eu posso, Posso tentar naquele outro. Abre janelas, abre portas para
582 que ele busque. Porque eu não vou poder ficar buscando... por ele. Vou buscar
583 oportunidades, com certeza sempre que for possível. Agora, por ele, entrar no corpo
584 dele e fazer por ele, não. Ele vai saber onde ele vai poder buscar.”

585

586 M.: “Muito bem. Ahm Acho que era isso, muito obrigado pelas informações...”

587

588 A.: “Imagina...”

589

590 M.: “...e seria interessante para concluir a minha atividade que eu pudesse conversar
591 de repente com um ou dois alunos quem sabe aqueles que trabalham na monitoria
592 do projeto ecológico, da professora Paula porque é interessante ver agora também o
593 lado deles. Como que eles percebem a escola Keli Meise? O trabalho dos
594 profissionais aqui. Em especial esta questão né? Da ecologia, da Educação
595 Ambiental. Então para fechamento da minha pesquisa.”

596
597 A.: “Não, com certeza. Com certeza vai ser um prazer para os Alunos participarem.
598 Obrigada”
599
600 M.: “Obrigado”.

Anexo D

Termo de Autorização para a Utilização de Voz, Nome, Som e Imagem



Escola Estadual Especial Keli Meise Machado
 Portaria de Criação nº 32.612 de 04/09/87 - D. O 08/09/87.
 Port. Aut. Func. No. 20.484. de 19/10/88 D. O 03/11/88.
 Portaria de Alteração de Designação nº 00263 – D. O 16/10/00.
Rua José Treinz Filho, 134 – Bairro São José – Novo Hamburgo – RS – 93534-570 – Fone/Fax:
3524.4402

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DE VOZ, NOME, SOM E IMAGEM

A Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, localizada na Rua José Treinz Filho, nº 134, Novo Hamburgo, RS, inscrita na 2ª Coordenadoria Regional de Ensino sob o nº Idt 17436, neste ato representada pela professora e coordenadora pedagógica Sra. Ana Paula Jung, **AUTORIZA** o uso de **VOZ, NOME, SOM E IMAGEM** em todo e qualquer material de áudio e vídeo produzido pelo estudo “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE E DA CULTURA SURDA”, apresentado pelo doutorando Marcus Hübner ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental, realizado no período de agosto a dezembro de 2009, para fins de divulgação e publicação do mesmo destinadas ao público em geral e/ou apenas para uso interno do PPGEA/FURG.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de **VOZ, NOME, SOM E IMAGEM** em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: publicação gráfica (tese, artigos, livros, entre outros); mídia eletrônica (sites, vídeo, CD/DVD, entre outros). O presente documento encontra-se amparado nas autorizações individuais de uso de imagem, nome, voz e som que se encontram nos registros documentais internos da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, devidamente assinados pelos responsáveis legais dos alunos da mesma.

Deste modo, por esta ser a expressão da vontade dos envolvidos no estudo em questão, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, como representante legal desta Instituição, o uso acima descrito sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos ao uso de **VOZ, NOME, SOM E IMAGEM** ou a qualquer outro, bem como assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Novo Hamburgo, 17 de novembro de 2011.



 Prof.ª Ana Paula Jung
 Supervisora Escolar
 Id. Func. 2537524/01

Anexo E

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Ana Paula Jung
(Coordenadora Pedagógica – respondendo pelo uso das imagens dos
professores e alunos da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado)



SERVICÓ PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA CULTURA SURDA**

Pesquisador Responsável: Marcus Hübner

Telefone para contato do pesquisador(a): (51) 3527-1237 ou 8121-1103

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa tem como eixo central de discussão o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar no campo da surdez e se propõe analisar a prática da Educação Ambiental e sua vinculação com os Estudos Culturais, em especial a Cultura Surda. Ante esta problemática, esta pesquisa, contextualizada no Município de Novo Hamburgo (RS), tem a pretensão de realizar uma imersão na vida de professores e alunos de uma escola especial para surdos. A investigação se propõe analisar, à luz de atuais concepções de Educação Ambiental e dos Estudos Culturais e da Cultura Surda, a forma como a educação ambiental dos alunos surdos se produz nesses contextos educativos.

Discutir o processo de educação do aluno surdo no contexto da escola especial, no município de Novo Hamburgo, através de uma análise vinculada a atuais concepções dos Estudos Culturais, Cultura Surda e de Educação Ambiental.

A configuração desta pesquisa opta, como referenciais teóricos, pela vertente sócio-histórica e os estudos culturais e como perspectiva de investigação a pesquisa biográfica-narrativa. Nestes aportes se procuram os elementos norteadores para circunscrever a temática deste estudo. Foram utilizados como recursos metodológicos de coleta de dados observações em salas de aula na realização de um projeto de multiplicadores ambientais, de junho de Educação Ambiental, realizada na escola supracitada; registro através de filmagem de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos e sua professora ouvinte; gravação de áudio de entrevistas semi-estruturadas, de caráter narrativo-biográfico, realizada junto à professora que atua na escola especial e coordena o grupo de multiplicadores ambientais e a Diretora da referida escola. Todas estas entrevistas têm o intuito de coletar informações sobre suas histórias de vida, as visões de aluno surdo que delas derivam e, em especial, suas trajetórias pessoais para compreensão da Cultura Surda. As informações obtidas por meio das entrevistas foram transcritas e analisadas com um enfoque de corte hermenêutico que permita, conjuntamente, dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, Ana Paula Jung, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA CULTURA SURDA**. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador **MARCUS HÜBNER** dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: NH 04/03/11

Nome: Ana Paula Jung

Assinatura do sujeito ou responsável: [Assinatura]

Assinatura do(a) pesquisador(a): [Assinatura]

Amanda Ribeiro



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA CULTURA SURDA**

Pesquisador Responsável: Marcus Hübner

Telefone para contato do pesquisador(a): (51) 3527-1237 ou 8121-1103

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa tem como eixo central de discussão o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar no campo da surdez e se propõe analisar a prática da Educação Ambiental e sua vinculação com os Estudos Culturais, em especial a Cultura Surda. Ante esta problemática, esta pesquisa, contextualizada no Município de Novo Hamburgo (RS), tem a pretensão de realizar uma imersão na vida de professores e alunos de uma escola especial para surdos. A investigação se propõe analisar, à luz de atuais concepções de Educação Ambiental e dos Estudos Culturais e da Cultura Surda, a forma como a educação ambiental dos alunos surdos se produz nesses contextos educativos.

Discutir o processo de educação do aluno surdo no contexto da escola especial, no município de Novo Hamburgo, através de uma análise vinculada a atuais concepções dos Estudos Culturais, Cultura Surda e de Educação Ambiental.

A configuração desta pesquisa opta, como referenciais teóricos, pela vertente sócio-histórica e os estudos culturais e como perspectiva de investigação a pesquisa biográfica-narrativa. Nestes aportes se procuram os elementos norteadores para circunscrever a temática deste estudo. Foram utilizados como recursos metodológicos de coleta de dados observações em salas de aula na realização de um projeto de multiplicadores ambientais, de cunho de Educação Ambiental, realizada na escola supracitada; registro através de filmagem de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos e sua professora ouvinte; gravação de áudio de entrevistas semi-estruturadas, de caráter narrativo-biográfico, realizada junto à professora que atua na escola especial e coordena o grupo de multiplicadores ambientais e a Diretora da referida escola. Todas estas entrevistas têm o intuito de coletar informações sobre suas histórias de vida, as visões de aluno surdo que delas derivam e, em especial, suas trajetórias pessoais para compreensão da Cultura Surda. As informações obtidas por meio das entrevistas foram transcritas e analisadas com um enfoque de corte hermenêutico que permita, conjuntamente, dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)

PARTICIPANTE:

Eu, Amanda Ribeiro, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA CULTURA SURDA**. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador **MARCUS HÜBNER** dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Porto Alegre 03/03/2011

Nome: Amanda Ribeiro

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Ana Paula Jung



SERVÍCIO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA CULTURA SURDA**

Pesquisador Responsável: Marcus Hübner

Telefone para contato do pesquisador(a): (51) 3527-1237 ou 8121-1103

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa tem como eixo central de discussão o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar no campo da surdez e se propõe analisar a prática da Educação Ambiental e sua vinculação com os Estudos Culturais, em especial a Cultura Surda. Ante esta problemática, esta pesquisa, contextualizada no Município de Novo Hamburgo (RS), tem a pretensão de realizar uma imersão na vida de professores e alunos de uma escola especial para surdos. A investigação se propõe analisar, à luz de atuais concepções de Educação Ambiental e dos Estudos Culturais e da Cultura Surda, a forma como a educação ambiental dos alunos surdos se produz nesses contextos educativos.

Discutir o processo de educação do aluno surdo no contexto da escola especial, no município de Novo Hamburgo, através de uma análise vinculada a atuais concepções dos Estudos Culturais, Cultura Surda e de Educação Ambiental.

A configuração desta pesquisa opta, como referenciais teóricos, pela vertente sócio-histórica e os estudos culturais e como perspectiva de investigação a pesquisa biográfica-narrativa. Nestes aportes se procuram os elementos norteadores para circunscrever a temática deste estudo. Foram utilizados como recursos metodológicos de coleta de dados observações em salas de aula na realização de um projeto de multiplicadores ambientais, de cunho de Educação Ambiental, realizada na escola supracitada; registro através de filmagem de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos e sua professora ouvinte; gravação de áudio de entrevistas semi-estruturadas, de caráter narrativo-biográfico, realizada junto à professora que atua na escola especial e coordena o grupo de multiplicadores ambientais e a Diretora da referida escola. Todas estas entrevistas têm o intuito de coletar informações sobre suas histórias de vida, as visões de aluno surdo que delas derivam e, em especial, suas trajetórias pessoais para compreensão da Cultura Surda. As informações obtidas por meio das entrevistas foram transcritas e analisadas com um enfoque de corte hermenêutico que permita, conjuntamente, dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)

PARTICIPANTE:

Eu, Ana Paula Jung, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA CULTURA SURDA**. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador **MARCUS HÜBNER** dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: NH

04/03/11

Nome: Ana Paula Jung

Assinatura do sujeito ou responsável: [Assinatura]

Assinatura do(a) pesquisador(a): [Assinatura]

Paula Boos Höher



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG-
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA CULTURA SURDA

Pesquisador Responsável: Marcus Hübner

Telefone para contato do pesquisador(a): (51) 3527-1237 ou 8121-1103

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa tem como eixo central de discussão o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar no campo da surdez e se propõe analisar a prática da Educação Ambiental e sua vinculação com os Estudos Culturais, em especial a Cultura Surda. Ante esta problemática, esta pesquisa, contextualizada no Município de Novo Hamburgo (RS), tem a pretensão de realizar uma imersão na vida de professores e alunos de uma escola especial para surdos. A investigação se propõe analisar, à luz de atuais concepções de Educação Ambiental e dos Estudos Culturais e da Cultura Surda, a forma como a educação ambiental dos alunos surdos se produz nesses contextos educativos.

Discutir o processo de educação do aluno surdo no contexto da escola especial, no município de Novo Hamburgo, através de uma análise vinculada a atuais concepções dos Estudos Culturais, Cultura Surda e de Educação Ambiental.

A configuração desta pesquisa opta, como referenciais teóricos, pela vertente sócio-histórica e os estudos culturais e como perspectiva de investigação a pesquisa biográfica-narrativa. Nestes aportes se procuram os elementos norteadores para circunscrever a temática deste estudo. Foram utilizados como recursos metodológicos de coleta de dados observações em salas de aula na realização de um projeto de multiplicadores ambientais, de cunho de Educação Ambiental, realizada na escola supracitada; registro através de filmagem de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos e sua professora ouvinte; gravação de áudio de entrevistas semi-estruturadas, de caráter narrativo-biográfico, realizada junto à professora que atua na escola especial e coordena o grupo de multiplicadores ambientais e a Diretora da referida escola. Todas estas entrevistas têm o intuito de coletar informações sobre suas histórias de vida, as visões de aluno surdo que delas derivam e, em especial, suas trajetórias pessoais para compreensão da Cultura Surda. As informações obtidas por meio das entrevistas foram transcritas e analisadas com um enfoque de corte hermenêutico que permita, conjuntamente, dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)

PARTICIPANTE:

Eu, PAULA BOOS HÖHER, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA CULTURA SURDA. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador MARCUS HÜBNER dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: UH 04/03/11

Nome: Paula Boos Höher

Assinatura do sujeito ou responsável: Paula Boos Höher

Assinatura do(a) pesquisador(a): [Assinatura]