



**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Sandra Teresinha Demamann**

**Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2004**

**EM BUSCA DE SINAIS: OS SURDOS E SUAS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

---

**por**

**Sandra Teresinha Demamann**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Educação Ambiental.

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A  
MONOGRAFIA

**EM BUSCA DE SINAIS: OS SURDOS E SUAS REPRESENTAÇÕES**  
**SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Elaborada por

**Sandra Teresinha Demamann**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Educação**  
**Ambiental**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Ana Maria Thielen Merck**  
(Orientadora)

---

**Prof. Dr. Helenise Sangoi Antunes**

---

**Prof. Dr. Elisete Medianeira Tomazetti**

**Santa Maria, outubro de 2004.**

## OFERECIMENTO

A minha família e a todos que conviveram comigo e compartilharam verdadeiros valores ambientais: amor, ética e solidariedade.

## AGRADECIMENTOS

À professora Ana Maria Merck pela orientação, pelo estímulo e paciência durante essa caminhada.

Aos alunos do terceiro e quarto ciclos da Escola Reinaldo Fernando Cóser, sem vocês não seria possível esta monografia.

A direção e aos professores da Escola pela recepção e ajuda na efetivação da pesquisa. Em especial, a diretora Rosane, a professora de ciências e ao professor de artes, os maiores facilitadores da minha pesquisa.

Aos professores do Curso de Pós-graduação em Educação Ambiental pelos conhecimentos trocados.

Ao professor Jorge Orlando Cuéllar Nogueira pelos incentivos e interesse nos trabalhos com a educação de surdos.

A professora Elisete M. Tomazetti, que não imagina a diferença que suas aulas causaram em mim.

Aos meus colegas de especialização, em especial aos meus amigos Jussara e Mário, companheiros de trabalhos, conversas e chimarrão.

As minhas amigas Linda, Raquel e Helen, não apenas pelos laços de companheirismo, cuidado e afeto, mas também pelas boas idéias.

A minha família pelo amor, carinho, confiança e apoio nunca negligenciados.

Ao meu grande amor por existir...

## SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT .....	VII
LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS .....	VIII
INTRODUÇÃO .....	1
OBJETIVOS .....	5
1. (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	7
2. EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	16
2.1 A LÍNGUA DE SINAIS .....	20
2.2. AS IDENTIDADES SURDAS .....	23
3. CAMINHANDO PELA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	26
3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A OPÇÃO METODOLÓGICA .....	31
3.2. OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	32
3.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	33
4. CONCLUSÃO.....	58
5. PROPOSTA DE TRABALHO .....	63
6. BIBLIOGRAFIA .....	65

## **RESUMO**

### **EM BUSCA DE SINAIS: OS SURDOS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Autora: Sandra Teresinha Demamann

Orientadora: Ana Maria Thielen Merck

As questões ambientais originaram-se de fatores sócio-culturais e político-econômicos, e suas soluções exigem posicionamento da sociedade através da criação de valores, e ação a partir destes valores. Nesta pesquisa trabalhamos com as representações dos surdos quanto a Educação Ambiental, através de um fazer pedagógico com alunos da Escola de Surdos de Santa Maria - RS. Nos objetivos buscamos analisar as representações sociais pré-existentes relacionadas ao meio ambiente, oportunizar a aquisição de novos conhecimentos referentes à Educação Ambiental e representar a construção gradativa destes novos conhecimentos. Nesta pesquisa interdisciplinar, a teoria das representações sociais foi utilizada como norteadora de um olhar através dos textos, falas, desenhos e fotografias, e outras atividades realizadas. Os alunos possuem representações de Educação Ambiental que priorizam os elementos da natureza (rios, florestas, animais) e sua preservação; as questões sociais também são mencionadas, inicialmente em menor ênfase, porém com o andamento da pesquisa começam a ganhar maior importância.

**ABSTRACT****IN SEARCH OF SIGNS: THE DEAF AND THEIR SOCIAL REPRESENTATIONS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION**

Author: Sandra Teresinha Demamann

Adviser: Ana Maria Thielen Merck

The environmental subjects originated from partner-cultural and political-economical factors, and their solutions demand positioning of the society through the creation of values, and action starting from these values. In this research we worked with the representations of the deaf ones as the Environmental Education, through a to do pedagogic with students of the School of Deaf of Santa Maria - RS. In the objectives we looked for to analyze the existent social representations related to the environment, to offer the acquisition of new knowledge regarding the environmental education and to represent the gradual construction of these new knowledge. In this interdisciplinary research, the theory of the social representations was used as reference through the texts, speeches, drawings and pictures, and other accomplished activities. The students possess representations of Environmental Education that prioritize the elements of the nature (rivers, forests, animals) and your preservation; the social subjects are also mentioned, initially in smaller emphasis, however with the course of the research they begin to win larger importance.



**LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS**

Figura 01.....	34
Figura 02.....	35
Figura 03.....	36
Figura 04.....	36
Figura 05.....	37
Figura 06.....	39
Figura 07.....	39
Figura 08.....	40
Figura 09.....	41
Figura 10.....	41
Figura 11.....	42
Fotografia 01 – Sala de aula após assistir ao documentário .....	45
Fotografia 02 – Lixão da Caturrita .....	47
Fotografia 03 – Lixão da Caturrita – Os catadores .....	48
Fotografia 04 – Lixão da Caturrita – Os catadores .....	49
Fotografia 05 – A turma no Lixão da Caturrita .....	49
Fotografia 06 – Alunos em sala de aula.....	50

## INTRODUÇÃO

Promover a Educação Ambiental, no contexto do processo pedagógico tem sido o objetivo de pesquisadores e educadores inquietos na busca de uma perspectiva sustentável para o futuro das gerações e do planeta.

Essas iniciativas têm se concretizado principalmente através da construção de conhecimentos, de metodologias e habilidades através de materiais lúdicos e criativos, numa perspectiva interdisciplinar, que visam a prevenção e a solução dos problemas ambientais.

É bem verdade que, a Educação Ambiental implica em um processo de reflexão e tomada de consciência, porém o avanço no quadro dos problemas de ordem ambiental, social, cultural, política, econômica e mental, entre outros, demonstram que a reflexão e a conscientização não são suficientes para resolver a complexidade da crise que estamos imersos, necessitamos de ações contundentes para a resolução destes problemas. Sá (2002) consegue expressar de forma minuciosa essas mudanças:

A sociedade atual atravessa um momento de transformação que ocorre numa velocidade tal como jamais aconteceu. Diante de tantas transformações aceleradas e radicais, as pessoas tendem a questionar e a ressignificar o sentido da vida individual e coletiva. Surgem novas formas de pensar, novas propostas, novas culturas, novos poderes, novas identidades, e isto tem trazido grandes mudanças no rumo histórico dos objetivos e das modalidades de socialização. (p. 17).

Santos (2000) refere-se a um desassossego resultante de vivências paradoxais simultânea de excessos de determinismos (aceleração da rotina) e indeterminismos (desestabilidades das expectativas, catástrofes pessoais e coletivas cada vez mais próximas) que conferem ao tempo ordem e desordem de forma turbulenta. A origem do desassossego tem a ver com a desorientação dos mapas cognitivos, interacionais e sociais que até agora temos confiado.

Este trabalho, além de uma monografia de especialização, faz parte de uma autoconstrução de sentimentos e reflexões das situações pelas quais nós homens e mulheres estamos passando.

Acredito que não pesquisamos para os outros, ou somente para os outros. As pesquisas nascem das nossas inquietações, das nossas necessidades de provar algo a nós mesmos. Desta forma, tento justificar a minha opção pela escrita em primeira pessoa, por esse motivo, mas também por acreditar que assim assumo como sendo minha a forma de “olhar” desta pesquisa.

Nesta monografia perpasso um olhar munido de conhecimentos de Educação Ambiental através da Educação dos Surdos, mais precisamente através das representações dos surdos quanto a Educação Ambiental.

A aproximação com a realidade da escola foi realizada com base na teoria das representações sociais, considerada um conceito dinâmico e explicativo de uma realidade sempre marcada por contradições históricas sociais, mas sempre aberta ao caráter potencial e instituinte da ação humana. (Guareschi, 1995).

Nesta pesquisa que julgo interdisciplinar, a teoria das representações sociais está sendo utilizada como modo de me aproximar de aspectos da realidade, não como “esclarecedora” de mundos. Desta forma, esta teoria servirá como “norteadora de um olhar” através dos textos, falas, desenhos e fotografias, e outras atividades realizadas com os alunos da escola de surdo.

Minha opção pelo tema surgiu da necessidade e do interesse em dar continuidade as pesquisas que realizei com os surdos durante a minha graduação no Curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, na Universidade Federal de Santa Maria durante os anos de 1999 a 2002.

Meu interesse pelos surdos, por sua língua, sua cultura e manutenção de sua identidade surda, é bastante remoto. Lembro do primeiro contato que tive com uma cartela de alfabeto datilológico (alfabeto manual da língua de sinais) na quinta série do ensino fundamental. Em seguida conheci a primeira surda

com quem tive contatos, pois era prima de uma das minhas amigas, deste momento em diante mantive interesse por esse assunto. Aos poucos fui me esquecendo da sua existência, e voltei a ter contato com os surdos somente depois de ter entrado nesta universidade em outro curso de graduação. Então fiquei sabendo do curso de graduação em Educação Especial, ao qual, mais tarde, ingressei.

No curso de graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, temos pouco ou, praticamente, nenhum contato com assuntos ligados a Educação Ambiental. Nos trabalhos com os surdos e na convivência com amigos, além das observações durante meus estágios no NEPES e na Escola de Surdos, este tema, Educação Ambiental, também não apareceu. Percebendo as necessidades existentes, a falta de abordagens e meu particular interesse pelo assunto, proporcionaram esta pesquisa em Educação Ambiental ligada à Educação Especial, mais especificamente a educação de surdos.

Sendo assim a questão que motivou minha pesquisa foi a seguinte:

**Quais são as representações sociais dos surdos com relação à Educação Ambiental?**

No capítulo I construo uma contextualização e a caracterização histórica dos modelos e mecanismos de transformação da natureza e da sociedade presentes num paradigma dominante, bem como caracterizo um paradigma emergente que daria sustentação a Educação Ambiental, além disso, apresento algumas legislações.

No capítulo II arquiteo questões referentes à Educação de Surdos, traço um percurso histórico educativo e analiso métodos que valorizam sua língua, cultura e identidade surda.

No terceiro capítulo trabalho com representação social, traço um breve histórico, defino os conceitos, e também como ocorre a construção das representações sociais nas visões de alguns autores defino minha opção metodológica via teoria das representações sociais. Em seguida apresento os

resultados e faço a discussão dos dados obtidos na pesquisa com alguns autores,

No Capítulo IV apresento uma conclusão da pesquisa.

No Capítulo V proponho sugestões para novos trabalhos em Educação Ambiental.

E no capítulo VI estão as bibliografias utilizadas para esta pesquisa.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral:**

. Analisar as representações dos alunos surdos em relação ao meio ambiente, como se constituem e qual a interferência do sujeito em sua definição.

### **Objetivos Específicos:**

. Caracterizar as representações sociais pré-existentes, dos alunos surdos, relacionadas ao meio ambiente;

. Oportunizar, aos alunos, a aquisição de novos conhecimentos referentes à Educação Ambiental;

. Apresentar a construção das novas representações, dos alunos, em Educação Ambiental.

Anda, quero te dizer  
 nenhum segredo  
 Falo desse chão  
 da nossa casa  
 Vem que tá na hora  
 de arrumar  
 Tempo, quero viver  
 mais duzentos anos  
 Quero não ferir  
 meu semelhante  
 Nem por isso quero  
 me ferir  
 Vamos precisar  
 de todo mundo  
 Pra banir o mundo  
 a opressão  
 Para construir  
 a vida nova  
 Vamos precisar  
 de muito amor  
 A felicidade  
 mora ao lado  
 E quem não é tolo  
 pode ver  
**A paz na Terra, amor**  
**O pé na Terra**  
**A paz na Terra, amor**  
**O sal da Terra, és**

És o mais bonito dos planetas  
 Tão te maltratando  
 por dinheiro  
 Tu que és a nave  
 nossa irmã  
 Canta, leva a tua vida  
 em harmonia  
 e nos alimenta  
 com teus frutos  
 tu que és do homem  
 a maçã  
 Vamos precisar  
 de todo mundo  
 Um mais um é sempre  
 mais que dois  
 Pra melhor juntar  
 as nossas forças  
 É só repartir  
 melhor o pão  
 Recriar o paraíso  
 agora  
 para merecer  
 quem vem depois  
**Deixa nascer o amor**  
**Deixa fluir o amor**  
**Deixa crescer o amor**  
**Deixa viver o amor**

*O sal da Terra*  
*Beto Guedes/Ronaldo Bastos*

# CAPÍTULO I

## 1. (Re)pensando a Educação Ambiental

A análise da questão ambiental nas últimas décadas evidencia o aparecimento de diferentes propostas de Educação Ambiental, que traduziram preocupações e interpretações condizentes com o momento e com o meio em que foram elaboradas. Se voltássemos nosso olhar para as legislações e encontros da área de Educação Ambiental perceberíamos essa linha evolutiva. Segundo Meyer (1994), a contextualização e a caracterização da história é indispensável para pensarmos os mecanismos de transformação da natureza e da sociedade.

Gonçalves (1989) alerta que não são os homens enquanto categoria genérica que estão destruindo a natureza, mas sim o homem sob determinadas formas de organização social, no seio de uma cultura.

Araújo (2001) comenta que o paradigma da racionalidade técnica dominou nossa cultura por várias centenas de anos, durante as quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo.

Segundo Contreras (2002) a idéia básica de racionalidade técnica consiste na solução de problemas de forma instrumental mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, que se origina na pesquisa científica.

Santos (1995) referindo-se sobre a modernidade e a ciência, comenta que o paradigma dominante se constituiu da luta da razão onde se problematiza a prática científica. Há a luta contra a tradição, a história, os valores, o que já existia; desconfia-se das evidências da experiência imediata. Há uma padronização do método científico, onde as outras formas de conhecimento como a filosofia, a religião e o senso comum, são negados. Segundo o autor neste paradigma predomina a idéia de que o que não é quantitativo não é válido (no caso as ciências humanas), assim a natureza é vista como uma máquina, sem vida, ordenada e tenta-se entender essa máquina, é o chamado determinismo mecanicista, onde prevalece o como funciona e não a finalidade. Tenta-se perceber quais são as relações de causa e efeito que pode ser



extraído desta natureza para depois formular leis. A ciência tem um modelo de neutralidade.

Para Medina (1997) os modelos de desenvolvimento dominantes, introduziram e continuam introduzindo mudanças ambientais e sociais em escala global, colocando o desafio de proporcionar uma vida digna a todos os habitantes do mundo e a conservar e preservar os recursos naturais, humanos e científico-tecnológicos para um uso racional por parte das gerações presentes e futuras, superando as gravíssimas injustiças econômicas e sociais vigentes.

Guattari (1990, p.07) reflete sobre o progresso e o desequilíbrio ecológico, situando “os modos de vida individuais e coletivos” no caminho da destruição. Levados por uma economia de lucro e de relações de poder, a qual ele nomeia “crise ecológica”.

Este mundo *civilizado*, no qual mais vale o ter, o desperdício e a ostentação do que a preservação, o uso adequado e racional das coisas da natureza e de nosso potencial humano, está chegando ao limite suportável para a população mundial. Perdemos totalmente aquela admiração pela natureza, perdemos também a capacidade de nos indignarmos frente às injustiças e as destruições. Certamente não encontraremos essa indignação no mundo capitalista, do mercado, do neoliberalismo e da globalização. Só encontraremos soluções mais humanas num mundo de cuidado e de amor para com todos os seres. Nossa tarefa de educadores é a concretização deste fazer, que não é somente epistemológico-cognitiva, mas também ético-político-pedagógica. E exige uma ação em conjunto, engajada e sempre a partir da realidade local, como preocupação de todos os homens e mulheres, mas, sobretudo de nós educadores. Necessitamos de trabalhos sérios e solidários a procura de caminhos viáveis para a resolução das questões ambientais. Precisamos acabar com problemas como a devastação ambiental, a fome, as doenças, a miséria, o desemprego, a corrupção, a falta de terras para cultivar, a falta de escolas, de saneamento, e de políticas públicas sociais de modo geral, entre tantos outros problemas que poderíamos elencar.

Estamos em uma sociedade dual, desigual, onde o modelo econômico estimula seqüestros, roubos, assaltos, linchamentos, estupros, comercialização de drogas; espalha a violência, e também estimula a sociedade a lutar pelos direitos básicos de sobrevivência e pela melhoria da qualidade de vida.

Há uma necessidade de entendermos que as coisas não têm apenas valores de troca e de uso, estão impregnadas de significados que criam no imaginário desejos, fantasias e aspirações, e que, por sua vez, estão atrelados a uma prática social que explora homem/homem e homem/natureza. (Meyer, 1994).

Segundo Barcelos (1997, p. 04), “essa discussão favorece uma maior integração entre os seres humanos e a natureza, contribuindo para o estabelecimento de relações mais cooperativas e fraternas”. A Educação Ambiental começa quando fazemos compreensível a natureza, da qual dizemos ter os seus mistérios. Ela passa a ter significado importante quando esclarecemos aos nossos educandos a necessidade e a sabedoria de tornarmos respeitosa a nossa relação com a natureza e quando entendemos que somos tão-somente um de seus milhares de seres.

Para Meyer (1994, p. 69) a dimensão social é fundamental para a educação como um elo de ligação entre o mundo natural e o social. Infelizmente por miopia de análise, a maioria das entidades governamentais e não-governamentais não a considera em seus projetos. “Uma Educação Ambiental que não reconhece os aspectos culturais e não articule o saber popular e o saber acadêmico, tende a ser uma educação autoritária e dominadora”.

Guattari (1990, p.09) argumenta que para resolução desse impasse serão necessárias providencias em escala global com uma verdadeira transformação “política, social e cultural reorientando os objetivos de produção materiais e imateriais” onde a transformação também tem que ser interior abrangendo a sensibilidade, a inteligência e o desejo.

Para Santos (1995) o paradigma emergente busca outro tipo de razão, o das diferenças, isto é a totalidade com a interação entre as diferenças. Santos

(1995) quer chegar a um ponto comum entre as duas ciências, a um andar junto para resolver os problemas, superar a dicotomia existente entre elas. Também quer superar a relação existente entre sujeito e objeto, na relação homem – natureza. No paradigma emergente a ciência é mais contemplativa do que ativa. Este paradigma se afere menos pelo que controla ou faz funcionar do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele concorda e partilha. Por fim, o autor afirma que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, este paradigma emergente não despreza o conhecimento que produziu a tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve se produzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Ainda com relação ao paradigma emergente, Guattari (1990) supõe um novo paradigma de inspiração ético-estética para substituir as referências e metáforas científicas. Afirmado que as ciências sociais e humanas condenaram-se e deixaram escapar as dimensões intrinsecamente evolutivas, criativas e autopoicionantes dos processos de subjetivação que, segundo o autor, é fruto de um psicanalismo que pretende uma estruturalização dos complexos inconscientes e precisa ser desmascarado, por isso a urgência de paradigmas ético-estéticos, ético para perder a neutralidade e controlar o inconsciente e estéticos devido a continua evolução, inovação como na arte “sem repetir automaticamente a mesma obra”.

Medina (1997) indica a superação das visões ingênuas - que no máximo conduzem à sensibilização dos sujeitos - e à necessidade de uma teoria pedagógica consistente, baseada na construção coletiva do conhecimento, na ação reflexiva e consistente e nas mudanças éticas de comportamento. A autora acrescenta ainda que, a Educação Ambiental pode fundamentar-se em uma reelaboração teórica e prática de seus princípios a partir de três perspectivas teóricas emergentes que são: a teoria crítica superadora da visão técnica e instrumental, a concepção de uma perspectiva complexa da realidade do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem, e dos aportes do

construtivismo como um processo individual e social de construção de conhecimentos significativos.

A Educação Ambiental é considerada, nesta investigação, como um processo que além do conhecimento e das discussões de problemas ambientais, com seus aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos, evidencia também valores, o auto-conhecimento e o respeito às diferentes culturas.

Esse mundo melhor que queremos não significa apenas a sobrevivência dos seres, mas uma vida saudável e feliz, numa sociedade na qual a equidade, a justiça e a solidariedade são os valores coletivos e vivenciados no cotidiano. Para isso, precisamos de respeito e valorização do outro, da aceitação das diferenças; Para Araújo (2001, p. 2) “é nesse contexto que surge e emerge uma nova perspectiva de educação - a educação para o ambiente - uma educação que restabeleça a ética, resgate os valores, preserve a cultura. Enfim, uma educação com qualidade – Educação Ambiental”.

A Educação Ambiental é apresentada como uma nova concepção ética, conceitual e metodológica para a mudança de comportamentos individuais e coletivos que, atendendo às diferenças sócio-culturais, permita relações equilibradas das pessoas com seu ambiente físico, social e cultural. (Medina, 1997).

Na opinião de Reigota (1995)

A educação ambiental como educação política está empenhada na formação do cidadão nacional, continental e planetário, baseando-se no diálogo de culturas e de conhecimento entre povos, gerações e gêneros. (p. 62)

Porém, como trabalhar as questões ambientais na escola, já que me parece óbvio que esta visão cartesiana, mecanicista e fragmentária do paradigma dominante tem um reflexo muito forte na educação formal. Podemos observar esse fato na disciplinarização do conhecimento, no qual dividimos o todo para conhecer as partes e, com o tempo, não conseguimos mais juntar as partes e, novamente, formar o todo. Como trabalhar as questões ambientais

numa educação fragmentada, se necessitamos das interfaces dos diferentes conhecimentos?

Quanto a isso Barcelos (2001, p. 107) comenta:

Defendo a idéia de que se partirmos de uma visão que separa, que fragmenta, que divide em partes para estudar, o mais provável é que teremos ações, atitudes, que também irão ser fragmentadoras. Se transportarmos isso para a educação o resultado é a mutilação desta, e em educação ambiental sua total inviabilização.

Talvez, seja por este motivo que encontramos nas escolas práticas em Educação Ambiental preocupadas com a coleta seletiva do lixo, por exemplo, ou com a construção de hortas, não estou dizendo que isso não faz parte da educação ambiental, porém ela não pode se resumir a isso.

É nesse sentido que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a questão do Meio Ambiente, é incorporada, como um dos temas transversais. Neste documento encontramos como objetivos do ensino fundamental quanto à Educação Ambiental:

Que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva. (1997, p.07)

A primeira legislação de proteção ao meio ambiente, em nível nacional, aparece na Constituição Federal Brasileira de 1988, e determina que “todos têm direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. (Constituição Federal de 1988).

Também institui que a Educação Ambiental é exigência constitucional em nível Federal, Estadual e Municipal, sendo necessário “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino” (Constituição Federal de 1988, Cap. VI do Meio Ambiente, Art. 225-Inciso VI).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Esta mesma lei estabelece que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (Título V, Cap.II, Seção III, Art. 32 – Inciso II).

A Lei nº 9.795, de abril de 1999, da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), informa a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis, de maneira formal e não-formal. Proíbe o estabelecimento da Educação Ambiental como disciplina isolada, devendo ser tratada como tema transversal, como uma linha que permeia todas as outras, como um mecanismo que permita e facilite a passagem da realidade ambiental, dando um sentido social a práxis educativa.(Mata et al., 2000).

Barcelos (1997, p. 05) sugere que na Educação Ambiental devemos buscar ou promover a criatividade dos professores e dos educandos:

É a partir dessa criatividade que poderemos trabalhar a questão ambiental, sob uma outra perspectiva, onde

estaremos construindo alternativas para o diálogo com as partes envolvidas...

Concordo com Reigota (1995) quando este afirma que a Educação Ambiental não pode ser baseada pura e simplesmente na transmissão de técnicas e mesmo de conteúdos formais, até por que para isto já existe um bom número de disciplinas nos currículos e escolares nos mais diferentes níveis do ensino formal.

“Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou idéia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos. Educamos aprendendo com o real e o imaginário, com o presente, o passado e o futuro, com o novo e o velho, com a ciência e com a arte, com a razão e a emoção. De tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa podemos extrair alguma informação, experiência que nos ajuda a ampliar o nosso conhecimento, seja para confirmar aquilo que já sabíamos, seja para rejeitar determinadas visões de mundo”.

(José Manuel Moran)

## Capítulo II



## 2. Educação de Surdos

Na história da humanidade a cultura tem se constituído sob condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico e social humano. Instrumentos, materiais, adaptações e interações, têm sido organizadas com base em um tipo humano que se conhece como padrão de normalidade. Os surdos e as comunidades surdas têm sua cultura negada e, ao mesmo tempo, não conseguem ter acesso à cultura “elaborada” da comunidade maior, justamente por serem narrados como “deficientes”.

Segundo Marques (2001, p. 1) a necessidade de se trabalhar o desvio não se justifica pela simples constatação do anormal.

Justifica-se, sim, pela necessidade de se tornar hegemônico o modelo ideologicamente estabelecido como normal. (...) a Modernidade foi marcada pelo desejo do normal, o que implicou na necessidade de se criar a categoria da anormalidade para se estabelecer o antagonismo normal versus anormal; ou seja, era necessária a existência do anormal para se tomar o normal como referência.

Para Marques (2001) o fato de se tornar evidente o traço da anormalidade alheia traz em si o simultâneo evidenciamento da normalidade de outrem. O anormal constitui, pois, o contraponto necessário para o estabelecimento e a manutenção do referencial de normalidade.

Os estudos surdos focalizam e entendem as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas a partir da diferença e do seu reconhecimento político. Quando abordamos o termo diferença não quer significar a existência de uma oposição normalidade/anormalidade, muito menos a existência ou problematização de uma normalidade no cotidiano. Segundo Skliar (1998, p. 06):

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

É importante ressaltar as questões educacionais e os procedimentos de instrução para pessoas surdas no decorrer da história. Dois momentos históricos marcam a educação do surdo: o primeiro, de meados do século XVII até metade do século XIX, em que eram normais experiências educacionais através da língua de sinais; e o segundo, com o Congresso de Milão, de 1880 em diante, com o predomínio da noção reducionista de que a educação de surdos se equivale ao treinamento da língua oral, e legitimação oficial do oralismo. Porém, segundo Skliar (1998, p.16) seria uma ingenuidade pensar que a origem do oralismo decorre de um decreto escrito em um momento restrito da história, já que o ouvintismo<sup>1</sup> e o oralismo enquanto ideologia dominante ultrapassa o espaço escolar, e já era aceita em grande parte no mundo inteiro. “Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial”.

Essa atitude por parte dos educadores, segundo Skliar (1997, p.109), teve como pano de fundo “interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos”. Com o interesse pela alfabetização de um modo geral precisava-se abstrair os desvios lingüísticos, no caso a língua de sinais; a existência da “concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia de superioridade do mundo das idéias, da abstração e da razão - representado pela palavra - em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto”; e, da parte da igreja, a possibilidade de confissão dos alunos surdos. Skliar (1998, p.17) comenta que:

---

<sup>1</sup> Segundo Skliar (1998, p.15) “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte”.

Como toda a ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia - o surdo que fala, o surdo que escuta.

Para Lulkin (1998, p. 43) possuir habilidades no ouvir e no falar a partir das percepções normais da audição “dá poder ao grupo de profissionais ouvintes, para avaliar e conceituar o outro, diverso, localizado no lugar da deficiência”. Desta forma, o poder está nas mãos dos que ouvem e falam, para dizer à sociedade e também aos surdos, quais os termos que os descrevem e os diferenciam.

Se considerarmos as obras de Foucault percebemos a idéia de “dispositivo: estratégias de relações de força, sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas” (Foucault, 1988, p. 246), são uma espécie de aparatos montados para servir o poder do olhar: “a prisão, a fábrica, o hospital, a escola são, entre outras coisas máquinas de ver”. (Larrosa, 1994, p. 61). O mesmo pode ser dito dos surdos e da surdez.

Segundo Góes (1996, p.40) “o oralismo, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda”. E continua: “As indicações dos fracassos educacionais do oralismo conduziram, então, a propostas de ampliação dos recursos comunicativos”.

Estudos psicológicos na área da surdez, segundo Skliar (1997, p. 115), “definem os surdos como lingüisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”.

A partir de vários debates surgiu uma orientação educacional comprometida com a formação bilíngüe das pessoas surdas, assumindo segundo Góes (1996, p.43), “a língua de sinais como a primeira da criança surda, deve ser aprendida o mais cedo possível; como segunda língua está

aquela utilizada pelo grupo social majoritário”, a língua oral, pois a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes.

A proposta bilíngüe pode ser traduzida como a oposição às características da educação e escolaridade dada aos surdos historicamente. Essa proposta busca oportunizar aos surdos o direito de serem educados através da língua de sinais, considerada como língua natural e adquirida de forma natural por estes.

Para Quadros (1997, p.27) o bilingüismo é “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar possível à criança duas línguas no contexto escolar”. Como primeira língua, está a língua de sinais, considera como mais adequada para o ensino de crianças surdas, que deve ser tomada como pressuposto para o ensino da língua escrita. Os estudos sobre o bilingüismo estão direcionados para o entendimento do surdo, suas potencialidades, sua língua, sua cultura, sua forma peculiar de pensar, de agir, etc., e não apenas para os aspectos ligados a surdez. Assim, a realidade psicossocial, cultura e lingüística são consideradas como balizadoras e desencadeadoras do processo educacional.

Skliar (1999, p. 7) descreve que, além da oposição à prática educativa tradicional dada ao surdo, o bilingüismo é considerado “como um reconhecimento político da surdez como diferença”, que tem em conta o grupo lingüístico e cultural no qual o surdo está inserido.

Além do respeito à língua natural do surdo, é importante considerar que a comunidade surda apresenta uma cultura própria, que deve ser respeitada. Então, além de bilíngüe, a proposta deve ser bicultural, para “permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (Quadros, 1997, p.28).

Essa mudança que ocorreu na educação dos surdos não foi metodológica dentro do mesmo paradigma de escolarização. Mudaram as concepções a respeito do sujeito surdo, a língua de sinais passou a ser percebida de outra maneira, novas políticas educacionais foram implementadas, passamos a problematizar as questões referentes aos poderes e saberes entre surdos e

ouvintes. E isso ainda está acontecendo; prova disso é o reconhecimento oficial da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, por parte do Governo do Estado do Rio Grande do Sul através da Lei nº 11.405, de 31 de Dezembro de 1999. Em âmbito municipal, município de Santa Maria, pela Lei Municipal nº 4345 de 06 de julho de 2000; e em nível federal, foi regulamentada como língua oficial dos surdos pela Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

## **2.1 A Língua de Sinais**

A Língua de Sinais, língua natural das comunidades de surdos, é adquirida pelos sujeitos a partir da interação/diálogo com surdos que possuam fluência na Língua de Sinais.

A língua de sinais e a língua oral possuem canais diferentes de transmissão e recepção. Enquanto a primeira é gestual/visual, a segunda é oral/auditiva.

O aprendizado, para Vygotsky (1995), é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, pois com a interação de outras pessoas a criança se torna capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que passam a se internalizar e a fazer parte das aquisições de seu desenvolvimento individual. Porém, para que haja aprendizado e interação é preciso haver uma língua em comum.

Uma importante noção que Vygotsky (1995) ressalta é o fato de perceber que a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento. A partir da fala do adulto a criança desenvolve a sua fala, onde também desenvolve a sua parte intelectual. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo é intersíquico (surge da relação entre psiquismo do adulto e da criança).

O autor cita três tipos de fala: social, egocêntrica e interior. Por volta dos dois anos a criança utiliza a fala social no momento em que ela substitui a fala do adulto pela sua fala enquanto realiza atividades. Após esta fase, é comum observar a fala egocêntrica das crianças entre os dois e seis anos, pois é a

partir desta idade que surge a função cognitiva da linguagem (intrapiquísmo) e o pensamento começa a se organizar e orientar. Com o desenvolvimento desta fala ela vai diferenciando-se da fala social porque o interlocutor passa a ser a própria criança, não existindo a necessidade de contextualizar o conteúdo do discurso, é uma fala predicativa, ou seja, o sujeito não precisa ser mencionado porque a criança sabe a quem se refere. Durante as atividades a criança sente a necessidade de planejar a ação, pois a função primordial da fala é dirigir a atividade que ela está realizando de uma forma consciente. Já a criança, quando mais velha, interioriza a fala, pois nesse momento ela não precisa mais do auxílio da verbalização para a organização de suas atividades passando a planejar internamente (pensamento verbal).

Goldfeld (1997, p.57), se refere à evolução da aquisição da fala pela qual todo ser humano passa da seguinte maneira:

A aquisição da linguagem segue a orientação do exterior para o interior e no seu percurso ela passa a dominar e a orientar o pensamento através da fala egocêntrica, até se tornar a principal forma de pensar através da fala interior, que pode ser chamada também de pensamento lingüístico.

Se a linguagem também exerce a função de organizar e planejar, sendo um instrumento do pensamento, é perceptível o quanto a criança surda sofre atraso de linguagem ficando em desvantagem em relação às crianças ouvintes, quando não tem contato desde seu nascimento com sua língua materna, isto é a Língua de Sinais.

Segundo Botelho (2002, p.63) “os problemas decorrem da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno, que permita aos surdos uma outra perspectiva em relação à língua escrita”.

Para Goldfeld (1997) quando a linguagem começa a ser adquirida, o desenvolvimento cognitivo da criança segue um padrão, pois as funções mentais inferiores (atenção involuntária, percepção natural e memória natural) com a mediação da linguagem tornam-se percepção mediada, atenção

voluntária e memória mediada, enfim, toda a cognição passa a ser definida pela linguagem.

É evidente que as crianças surdas, até mesmo aquelas que não são expostas a nenhum tipo de língua de sinais, de uma forma ou de outra adquirem rudimentarmente alguma linguagem simbolizando e conceituando, pois convivem socialmente. Os surdos conseguem expressar e compreender nessas condições, assuntos recentes, ficando difícil falar sobre situações passadas. A função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem<sup>2</sup>.

Para Botelho (2002, p.65) no caso dos surdos, os processos de escolarização ainda não estão voltados à formação de sujeitos letrados. E como problema adicional, “as escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua de sinais, e de linguagem. Isto permitira desenvolver competências na leitura e na escrita”.

Quadros (1997) traz importantes contribuições no que diz respeito aos estágios de Aquisição da Linguagem em crianças surdas. Segundo a autora (1997), o ponto de partida para profissionais que trabalham na área de ensino da Língua Portuguesa para surdos é conhecer o desenvolvimento da linguagem e as condições necessárias a aquisição de uma segunda língua. Quadros (1997) enumera estágios de aquisição da linguagem, dividindo-os em: Período Pré-Lingüístico, Estágio de Um Sinal, Estágio das Primeiras Combinações, e Estágio de Múltiplas Combinações.

Quadros (1997) alerta para a dificuldade que crianças surdas filhas de pais ouvintes possuem na aquisição da Língua de Sinais. Segundo ela:

As crianças surdas, filhas de pais surdos, têm acesso à LIBRAS porque as crianças usam a mesma língua que seus pais. Além disso, a LIBRAS não é somente usada com a criança, os pais usam-na para se comunicarem entre eles e com amigos. Nesses casos, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma natural. Além disso, todos os

---

<sup>2</sup> Refiro-me aos surdos que tiveram tardiamente contato com a língua de sinais.

estudos que foram apresentados sobre aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos evidenciam um processo análogo ao processo de aquisição em crianças ouvintes. Entretanto, com crianças surdas filhas de pais ouvintes a situação é completamente diferente. Mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, usam-na somente com a criança, pois é um sistema criado em função da criança nascida “deficiente”. (p. 80)

Para Thoma (2001) é através da linguagem, que os significados são produzidos e "trocados"; o acesso comum à linguagem permite o acesso a cultura. Os participantes de uma mesma cultura interpretam o mundo através da linguagem, que atua como um sistema representacional, através de símbolos e signos que representam nossas idéias, conceitos e sentimentos.

## **2.2. As Identidades Surdas**

Para Perlin (1998) a identidade é uma construção móvel que pode ser transformada ou estar em movimento, e que impulsiona o sujeito em diferentes circunstâncias. Cada grupo cultural possui uma identidade com características próprias que o definem, o traduzem e o diferem.

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta da representação da identidade surda ao sujeito surdo (Perlin, 1998, p. 54).

Perlin (1998) evidencia categorias de identidades surdas identificáveis nos sujeitos surdos que demonstram a presença heterogênea de identidades surdas. Estas identidades apresentam facetas diferentes que podem ser facilmente classificadas; dentre elas encontram-se:

. *Identidade surda* – presente no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita; ou seja, surdos que utilizam somente língua de sinais (modalidade gestual/visual). (Perlin, 1998).



. *Identidades surdas híbridas* – surdos que nascem ouvintes e com o tempo se tornam surdos. “É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos” (Perlin, 1998, p.63);

. *Identidades surdas de transição* – comumente presente em surdos que foram mantidos sobre “cativeiro da hegemonia ouvinte” e que depois passaram para a comunidade surda; isto é, surdos que foram obrigados a oralizar, e que, posteriormente, se libertam desta ideologia ouvinte passando a usar a língua de sinais. (Perlin, 1998, p. 64).

. *Identidade surda incompleta* – que caracteriza aqueles “surdos que vivem sobre uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar o surdo de maneira compatível com a cultura dominante” (Perlin, 1998, p. 64);

. *Identidades surdas flutuantes* – está presente nos surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. O surdo nega sua identidade surda e geralmente quer ser ouvintizado a todo custo. (Perlin, 1998).

A identidade surda é a que melhor caracteriza o surdo politicamente e, possibilita seu reconhecimento cultural como diferente, e desta forma reconhece como língua natural do surdo a língua de sinais que é gestual/visual e não oral/auditiva.

Os dias felizes estão entre as árvores, como os pássaros  
viajam nas nuvens  
correm nas águas,  
desmancham-se na areia.  
Todas as palavras são inúteis,  
desde que se olha para o céu.  
A doçura maior da vida  
flui na luz do sol,  
quando se está em silêncio.  
Até os urubus são belos,  
no largo círculo dos dias sossegados.  
Apenas entristece um pouco  
este ovo azul que as crianças apedrejaram:  
formigas ávidas devoram  
a albumina do pássaro frustrado.  
Caminhávamos devagar,  
ao longo desses dias felizes,  
pensando que a inteligência era uma sombra da beleza.

*Cecília Meireles*

**Os Dias Felizes**

## **CAPÍTULO III**

### 3. Caminhando pela Teoria das Representações Sociais

Definir ou conceituar representação social não é uma busca recente, e muito menos fácil. Segundo Alevato (1999) o conceito de representação não é novo, muitos filósofos e pesquisadores têm-se ocupado de seu entendimento, mas, como todo conceito, também o de representações embute uma “capacidade retrospectiva numa espécie de síntese esclarecedora de sua ontogênese e uma capacidade prospectiva”, isto é, a possibilidade de sua própria superação. Assim, Hegel, Marx, Nietzsche, Durkheim, Lefèbvre, dentre outros, vêm por meio de suas críticas e reconstruções reafirmando a importância e o poder das representações sociais. Desta forma, torna-se importante fazermos um pequeno resgate histórico para situarmos essa teoria como um campo de investigação.

Apesar do conceito de Representação Social ter sido introduzido na psicologia social há cerca de 30 anos por Moscovici, seu estudo tem início no século passado com Émile Durkheim. Moscovici (1978) retoma os estudos de Durkheim (1970), porém diferencia-se deste em alguns aspectos, um dos mais relevantes faz reverência à tentativa de superação do determinismo e da estaticidade dos conceitos durkheimianos.

Para Minayo (1999, p.90) Durkheim é o primeiro autor que trabalha com o conceito de representação social. Ele usa no sentido de representações coletivas, este termo se refere a “categorias de pensamento que através das quais a sociedade elabora e expressa sua realidade”. Essas categorias não são dadas a priori e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, se transformando em fatos sociais para serem observadas e interpretadas. Para Durkheim é a sociedade que pensa.

Durkheim (1970, p. 13 - 22) buscou analogias nas leis sociológicas e nas leis psicológicas verificando que na “vida coletiva, como na vida social do indivíduo, é feita de representações; é, pois presumível que as representações individuais e representações sociais sejam de certa forma comparáveis”. Desta forma ele procura demonstrar que ambas mantêm a mesma relação com o

respectivo substrato, “a vida psíquica é um curso contínuo de representações, de forma que nunca se pode dizer onde que uma começa e outra acaba”.

Durkheim (1970), preocupado em analisar questões da sociedade como a moral partiu das representações individuais e conseqüentemente concluiu que na sociedade também ocorre situação semelhante. Para ele as representações individuais constituem-se em algo novo e não em apenas soma de imagens e idéias retidas pela memória. Ao experimentarmos uma situação, por exemplo, ela não cai num vazio, esgotando-se em si mesma, pelo contrário, ela relaciona-se imediatamente com outras representações desencadeando um processo mais amplo no qual o indivíduo interpreta a mensagem recebida, mobiliza o corpo e o espírito e constrói novas representações.

Segundo Durkheim (1970) a sociedade tem suas representações, como “memórias coletivas”, ou seja, um corpo de significados que seriam acionados e realimentados pelos indivíduos e suas trocas sociais. Alevato (1999), comentando as idéias de Durkheim, conclui que a sociedade teria sua consciência, fonte conceitual que serviria como referência para os indivíduos. Essas representações seriam um dos recursos utilizados pelo grupo social para identificar-se, manter sua coesão e sua sobrevivência.

O trabalho de Durkheim (1970) assenta as representações como se elas fossem a síntese da vontade coletiva, desconsiderando as lutas pelo poder no interior das sociedades. Para ele, os instrumentos simbólicos seriam fatores estruturantes e a autonomia desejável seria a atitude de aceitação das regras, uma vez que estas seriam racionalmente estabelecidas; sua preocupação é a preservação da ordem e das instituições, sem questionar o modelo de sociedade vigente. Como se todos os segmentos e as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades de definir a vida coletiva, essas representações seriam o consenso arbitrado livremente.

Ao contrário do que Durkheim (1970, p. 34) pensava na época:

Se se pode dizer que as representações coletivas são exteriores com relação às consciências individuais, é porque não deriva dos indivíduos considerados

isoladamente, mas de sua cooperação, o que é bastante diferente. Naturalmente na elaboração do resultado comum, cada qual traz a sua quota parte; mas os sentimentos privados apenas se tornam sociais pela sua combinação, sob a ação de forças *sui generis*, que a associação desenvolve.

Alevato (1999) sustenta que a sociedade se constrói dia a dia, inclusive por meio das novas representações que constitui. A vida coletiva não surge de uma entidade exterior, mas das relações cotidianas entre os membros de um mesmo grupo social e das contradições e lutas travadas no campo de sua materialidade.

Alevato (1999, p. 86) afirma que:

É a representação social que embute o sentido do comportamento, integrando-o numa rede de relações estáveis e eficazes, cuja estabilidade e cuja eficácia se devem às noções, teorias e pistas que as próprias representações fornecem.

Essa produção de sentidos vai fazendo com que os próprios fatos pareçam ter menor importância que as representações que a coletividade produz a partir deles (Arendt, 1978). No dia-a-dia das relações (homem/mundo, homem/homem), somos chamados a compreender e explicar, ou seja, participar da vida coletiva, opinando e “vivendo” sob a mais variada gama de assuntos. Nossa inserção no grupo social se objetiva através das “lentes” destas verdadeiras teorias do senso comum, como Moscovici (1978) chama as representações sociais.

Para Alevato (1999) as representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana. Elas acessam ao aqui e agora, ao inteligível, ao ausente, ao novo, ao desconhecido. Moscovici (1978) relata que nesse processo de rerepresentação são acionados conhecimentos de um universo “consensual”, constituído de informações, normas, valores, crenças, etc. Concordando com Moscovici (1978), Guareschi & Jovchelovitch (1999, p.20) afirmam que:

A dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social.

Conforme afirma Moscovici (1978), as representações vão emergir “onde existe perigo para a identidade coletiva” isto é, “quando a comunicação subestima as regras que um grupo social se colocou”. Nesses momentos a mobilização de referenciais da sociedade, elementos que permitem que um grupo se identifique e, como tal, se entenda, interfere no estabelecimento de novos referenciais, novas representações, conservando seus elos. É neste contexto que as transformações da sociedade precisam se dar, enfrentando os sentidos estabelecidos, atualizando-os, reconstruindo-os.

Considerando-se Moscovici (1978, p. 71), as dimensões da representação social identificáveis na “asserções” ou “afirmações” dos sujeitos são a “atitude, a informação e o campo de representação ou imagem”. A atitude expressa a “tomada de decisão dos sujeitos” implicando “juízo de valor” do objeto da representação; a informação corresponde à “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” o campo “remete a idéia de imagem de modelo social” (Moscovici, 1978, pp. 69-74). Sendo assim, podemos inferir que a teoria das representações sociais tem seus estudos e pesquisas muito próximas do conhecimento do senso comum. Daquilo que os indivíduos constroem e elaboram em suas relações cotidianas.

Rangel (1999, p. 59) assegura que “as representações refletem os fatos e refletem-se nos atos. E assim os mecanismos de resistência a mudança podem se romper pelo próprio dinamismo (e em todo o dinamismo está a contradição)

do processo”. As mudanças, então, podem se dar na experiência do sujeito, no objeto de sua representação ou no contexto em que se estabelece a interação entre sujeito e objeto.

Para Rangel (1999) associando o duplo sentido de “refletir os fatos” (refletir no sentido de transmiti-los nas afirmações, e refletir no sentido de examiná-los de forma crítica e fundamentada), os conceitos e as imagens poderão ser revistos e discutidos com o grupo que os formou. Deste modo estes conceitos e imagens poderão receber influência da reflexão crítica e assim eles retornarão à prática com significativa possibilidade de mudança.

O modo de produção das representações se encontra nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série de outros lugares sociais. Quando as pessoas se reúnem para falar, argumentar, discutir o cotidiano ou quando estão expostas às instituições, aos mitos, à herança social e histórica da sociedade na qual estão inseridos, é que as representações sociais são formadas, ou seja, no dia-a-dia, no cotidiano. Temos que tomar cuidado porque, em sociedades em que os meios de comunicação de massa são os transmissores da comunicação cotidiana, como é o nosso caso, podem ocorrer representações sobre as quais as ações são definidas e o poder é exercido. (Guareschi & Jovchelovitch, 1999).

Se as representações sociais se formam em inúmeros lugares, a formação destas nas escolas não pode ser rejeitada, pois a escola é uma instituição social onde ocorrem diálogos, inter-relações e aquisição de conhecimentos.

Para Moscovici (1984, p. 59) as representações sociais são “históricas na sua essência, e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o seu bebê”. Essas concepções que os pais fazem dos seus filhos vão constituir a personalidade da criança e seu processo de socialização.

### **3.1 A Teoria das Representações Sociais e a opção metodológica**

Como mencionei anteriormente utilizo a teoria das representações sociais como orientadora de um olhar, buscando me aproximar dos aspectos da realidade, que as falas, os textos e os desenhos me possibilitarão, e desta forma identificar as representações sobre Educação Ambiental.

Para tanto situo a pesquisa como tendo um caráter qualitativo, que segundo Spink (1995, p. 104):

A pesquisa sobre as representações sociais, estando comprometida com situações sociais naturais e complexas, é necessariamente uma pesquisa qualitativa, entenda-se por pesquisa qualitativa uma tradição específica dentro das ciências sociais que depende essencialmente da observação das pessoas em seus próprios territórios e da interação com estas pessoas através de sua própria linguagem e em seus termos.

Segundo Sá (1998) os métodos mais comuns para coleta de dados utilizado nas pesquisas em representação social, são entrevistas e para o seu tratamento faz-se a análise de conteúdo. O autor menciona também análise de material verbal, e em outros casos desenhos – estórias. Nesta pesquisa pelo público se tratar de crianças e adolescentes surdos, optei por uma análise de desenhos, de pequenos textos e suas “falas” em Língua de sinais durante os encontros.

Para Vygotsky (1999, p. 315) a dimensão social humana esta presente mesmo quando estamos nos referindo a apenas uma pessoa, desde que esta esteja, de uma forma ou de outra, vivendo suas emoções pessoais. Essas emoções, não necessariamente, se mantêm interiorizadas. Ao externalizarmos as emoções, também o fazemos de forma social, e pode ser através da arte. O autor afirma que “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”.



Então podemos entender como arte expressões de sentimentos, através de desenhos, de fotografias, de textos, de expressões dramáticas, de teatros, entre outros.

Segundo Pillar (1996) compreender o desenho e a escrita da criança, a partir das idéias que ela faz sobre esses dois sistemas de representação, durante sua construção, é desconsiderar essas linguagens sobre outro ponto de vista, ou seja, o processo do sujeito.

Pillar (1996) afirma que as representações gráficas do desenho, apesar de diferenciadas da escrita seguem uma linha de evolução semelhante na construção de seus sistemas. O estudo interativo dos dois (desenho e escrita) permite uma melhor evolução da criança.

Segundo Pillar (1996, p. 17) apesar de interagirem um com o outro, desenho e escrita são modos distintos de representar objetos. “O desenho está muito mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está próxima dos aspectos operativos – não diretamente ligados às configurações dos objetos, mas às suas transformações – e dos signos e sinais que são arbitrários”.

Desenho e escrita são, portanto, formas de representação, ou seja, expressões da função semiótica, e tem a mesma origem gráfica. Desta forma é possível perceber no início uma indiferenciação e que com o tempo vão se diferenciando. O que não é mais o caso dos sujeitos da pesquisa que possuem bem diferenciados desenho e escrita.

### **3.2. Os Caminhos da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Especial Reinaldo Fernando Cóser, popularmente conhecida como “Escola de Surdos”. Que se localiza na Vila Lorenzi, no Município de Santa Maria – RS. E funciona nos três turnos, porém a pesquisa foi realizada no turno da manhã, porque

pretendia abranger somente o terceiro e o quarto ciclos (respectivamente, quinta/sexta e sétima/oitava séries do ensino fundamental).

O grupo contava com vinte seis (26) alunos surdos no total, ou seja, entre o terceiro e o quarto ciclos. Numa faixa etária entre doze (12) e dezoito (18) anos.

Todos possuem fluência em Língua de Sinais, porém na Língua Portuguesa escrita, possuem características da sua língua natural (LS), assim normalmente, utilizam os verbos no modo infinitivo - não flexionam o verbo – com frequência não usam artigos antes de palavras, e tem problemas com pontuações e acentuação.

A investigação ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2003. Durante a pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos:

- Confecção de desenhos e textos com os alunos a fim de captar suas representações de meio ambiente.
- Análise dos desenhos e textos para poder formular uma pré-avaliação de suas representações com relação à Educação Ambiental.
- Proposição e construção de atividades para o ensino de Educação Ambiental;
- Aplicação das atividades com alunos utilizando uma abordagem bilíngüe com Língua de Sinais e Língua Portuguesa escrita.
- Relato da construção gradativa dos novos conhecimentos em educação ambiental, através de textos, de desenhos, de fotografias, dos relatos de atividades e metodologias adotadas, das inferências dos alunos.

Na seqüência procuro detalhar cada procedimento, além de apresentar e discutir os resultados.

### **3.3. Apresentação e discussão dos resultados**

Inicialmente foi solicitado aos alunos que desenhassem ou escrevessem sobre o tema Meio Ambiente ou sobre Educação Ambiental. Para com estes

formular uma pré-avaliação das suas representações<sup>3</sup>. Desta forma passo a apresentação e as considerações.

Referindo-se ao problema da poluição das águas dos rios e do mar o aluno **F** escreveu o seguinte:

*O problema forte rio verdade muito lixo também rua nada cuida despreza trabalho cuidar forte lixo só rio água lixo, mar feio lixo água. Culpamos mais pessoas problemas muito lixo horrível rio lixo água sujo água lixo rio.*

*Preciso arrumar forte água melhor importante cuida limpo bem ar pessoa sempre cuida. Importante toda limpo água mar mundo bom mas cuidar importante limpo água água bom.*

A figura 01 contém o texto supracitado e o desenho referente a este.

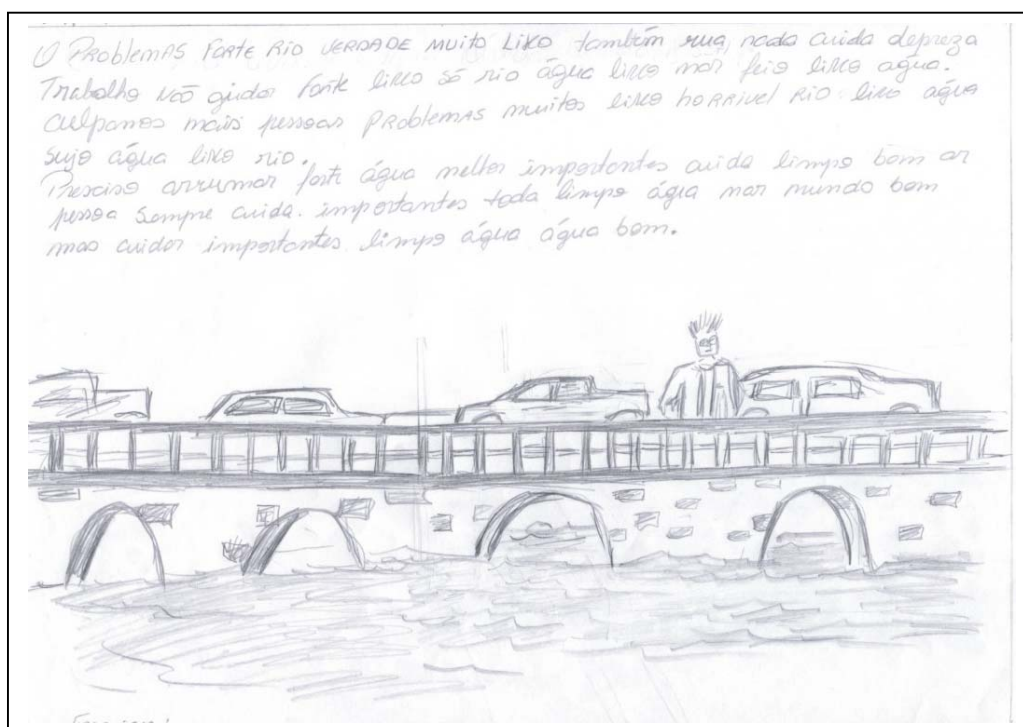


Figura 01

O aluno **A** também se referindo a poluição das águas e do ar comenta:

*Preciso forte água melhor importante cuidar limpo bom ar pessoas sempre cuida. Importante todo limpo água mar*

<sup>3</sup> Vale ressaltar, que os desenhos e textos utilizados nesta monografia, foram autorizados pelos colaboradores da pesquisa.

*mundo bom mas cuidar importante limpo água bom. Ajuda limpo água mar.*

Podemos perceber que o conteúdo dos textos construídos pelos alunos surdos é semelhante. Ambos se referem à poluição das águas dos rios e do mar, mencionando a questão do lixo que é nelas jogado, também fazendo breve referência à poluição do ar. A preocupação e a necessidade que os alunos demonstram aparece no fator cuidado (“cuidar”), que é marcado pela palavra “forte”, que no texto tem significado de “muito”, “bastante”, de intensidade, e pela palavra “importante”.

Ainda, na figura 01 podemos observar a presença de um homem na ponte sobre um rio, com alguns carros passando, que na realidade são os elementos mencionados no pequeno texto escrito, desta forma podemos deduzir que o homem está olhando o lixo no rio, ou até mesmo jogando lixo, seja no rio ou na rua. Como o texto fala de lixo na rua, no desenho a aluna **F** colocou carros, talvez para ilustrar que as pessoas nos carros, muitas vezes, jogam lixo na rua.



Figura 02

Na Figura 02, também aparece o rio poluído (o aluno desenha muitos objetos flutuando), uma rua entre algumas casas e prédios, e gramados nas laterais do desenho. Esta figura não é tão urbana quanto a primeira, mas

também reflete a poluição no rio, provavelmente por estar próximo da população, como as casas estão muito próximas às margens permite e facilita que o lixo seja ali depositado.

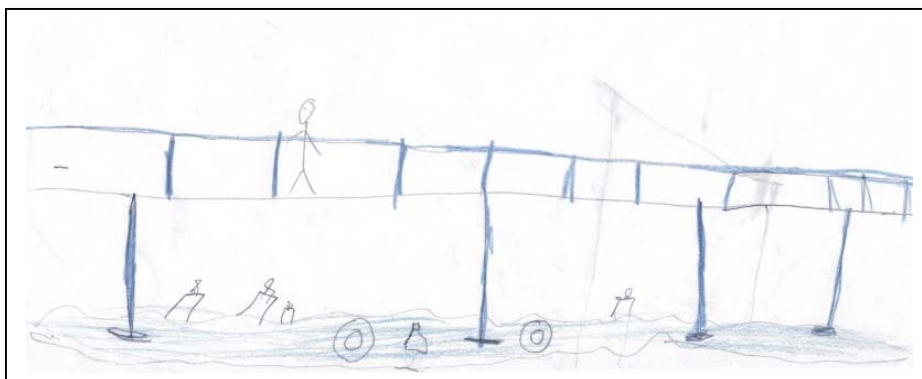


Figura 03

O desenho da figura 03 reúne elementos das figuras 01 e 02, como a ponte, com um homem andando, sobre um rio, onde observamos objetos flutuando, como garrafas e pneus. Possivelmente, os alunos que fizeram estes desenhos, partiram para fazê-los de uma realidade que eles convivem ou que eles observam com frequência dada a precisão de detalhes. Segundo Alevato (1999), podemos inferir que essas representações decodificam a vida cotidiana.



Figura 04

A figura 04 aparece um desenho mais idealizado, uma paisagem onde o desenhista identifica as partes desenhadas, como as montanhas, um rio, um

moinho, a casa com gramado, e com vigilância, e ao lado do desenho ainda, a aluna **D**, escreve a frase “*água limpa de moinho, pessoas tem vontade de tomar água*”. Aqui não aparece explicitamente a poluição das águas, porém o uso da palavra “limpa” já está dizendo que tem água “suja”, poluída.

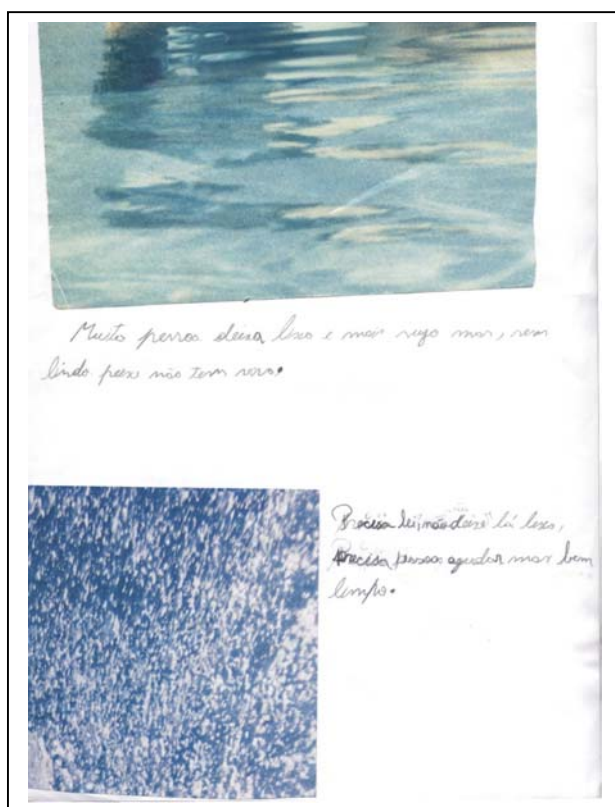


Figura 05

Na figura 05 o aluno **H** utilizou recortes de revista, que tinham imagens de água. Ao lado dos recortes podemos ler:

*Muita pessoa deixa lixo e mais sujo mar, nem lindo peixe não tem vivo. Precisa lei, não deixa lá lixo, precisa pessoas ajudar mar bem limpo.*

Também na figura 05, aparece o componente água, neste caso água do mar, e na escrita o aluno fala do lixo que é deixado no mar, e que isso mata os peixes. O aluno também comenta da necessidade de uma lei que proíba as pessoas de deixarem lixo no mar, e que estas precisam ajudar a deixar o mar limpo. Quando ele escreve sobre a necessidade de uma lei, e dá a entender

claramente que ele desconhece as legislações ambientais, como a maioria da população também desconhece.

Assim, tanto nos desenhos (Figura 01, 02, 03, 04 e 05) quanto nos textos aparecem problemas do ambiente físico, o lixo e a poluição das águas e do ar e a importância do cuidado em não poluir. Sem dúvida são questões importantíssimas que permeiam a educação ambiental, no entanto temos tantos outros no âmbito social, por exemplo, que procuro tratar mais adiante. Segundo Alevato (1999) a sociedade se constrói dia-a-dia por meio de representações. Essas representações sociais dão sentido a comportamentos e valores. Para Moscovici (1978), ocorre uma rerepresentação, tanto nos desenhos quanto nos textos, de valores, de informações, de comportamentos, de crenças que existem em um universo consensual.

Os desenhos a seguir tratarão de outro problema ambiental que se agrava a cada dia: o desmatamento. Diariamente nos jornais e na TV nos deparamos com esta questão, que os surdos, apesar de sofrerem algumas privações de informação, decorrente do descaso com essa parcela da população, acompanham essas notícias através do jornal impresso, na escola ou em conversas com outros surdos na comunidade surda.

A figura 06, também é feita com recortes de revista, e, como mencionei, trata-se de outra questão ambiental, que seria a preservação das árvores e o desmatamento. Como podemos observar o primeiro recorte trata-se de uma árvore preservada, com copa, folhas, tronco inteiro, e ela se sobressai em meio a outros arbustos. Abaixo a essa imagem o aluno **E** escreve:

*Eu gosto cuidar muito árvore, porque bonita, vida, sombra.  
Árvore muito ar, fruta para comer bem.  
Eu não corto às árvores. Eu não gosto árvores já cortadas  
por pessoas.*

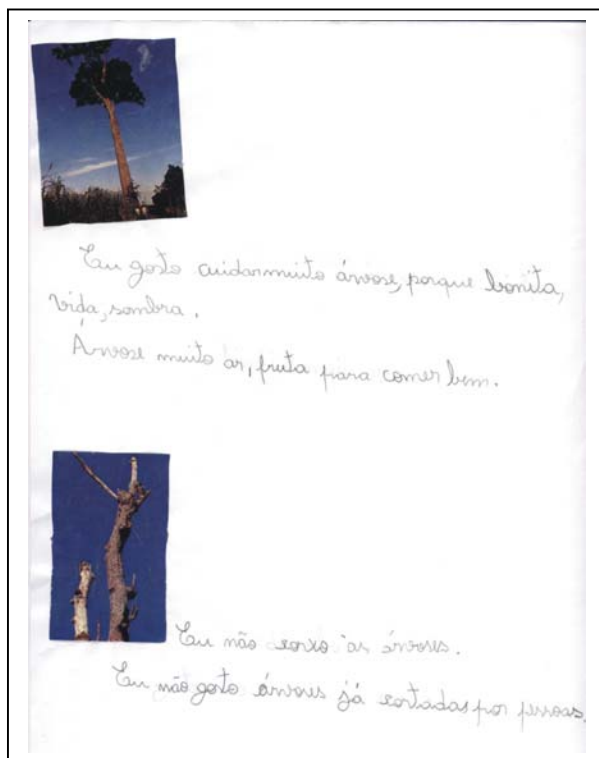


Figura 06

Na escrita o aluno diz gostar das árvores por sua beleza, por terem vida e por causarem vida, por que fornecem sombra, e ar puro, e também por que elas nos dão frutos para comer bem, ou seja, o aluno sabe e justifica o seu gostar pelas árvores por sua importância na preservação da vida, nas trocas gasosas (emissão de  $O_2$  e absorção de  $CO_2$ ). Na outra parte afirma não cortar árvores e não gostar das pessoas que cortam. Neste desenho o aluno utiliza a comparação de imagens para salientar suas representações.

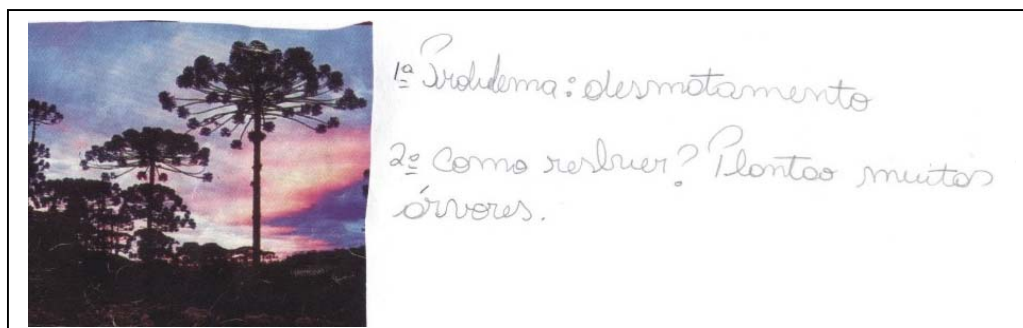


Figura 07

Na figura 07, também de recorte de revista, podemos ver algumas araucárias e ao lado da figura a escrita “problema: desmatamento” e “como



resolver? Plantar muitas árvores”, realmente, é interessante a solução que o aluno deu para o problema, ele poderia ter optado por uma resposta como ‘não cortar árvores’, por exemplo, no entanto acredito que ele tenha pensado nas grandes áreas que já se encontram devastadas, desta forma esta solução é a que melhor caberia.

A próxima figura (figura 08) o aluno desenhou algumas árvores com frutos e sobre elas parecem ser pratos com alimentos, numa outra leitura do desenho poderia afirmar que o aluno quis dizer que os alimentos nos pratos são produzidos ou retirados das árvores, tendo em vista que estas estão no desenho com frutos.



Figura 08

Já nas próximas figuras (Figura 09 e 10) aparece outra modalidade de desenho produzido com recortes de revista, onde surge a palavra “transformação” entre duas imagens. Na figura 09, por exemplo, no alto do desenho está um recorte com um gramado, capins ressecados e bem no limite superior da imagem um cercado. Depois entre as imagens do desenho a escrita “transformação”.

Ainda com relação à Figura 09, a imagem, na parte inferior do desenho, trata-se de um canteiro florido em uma rua urbana. A primeira imagem retrata

um ambiente rural ao passo que a segunda é um ambiente urbano. Talvez o aluno tenha pretendido fazer esta comparação entre ambiente rural e urbano, no entanto ele também poderia estar apenas comparando as aparências das imagens, uma com capins ressecados e a outra com jardim florido.

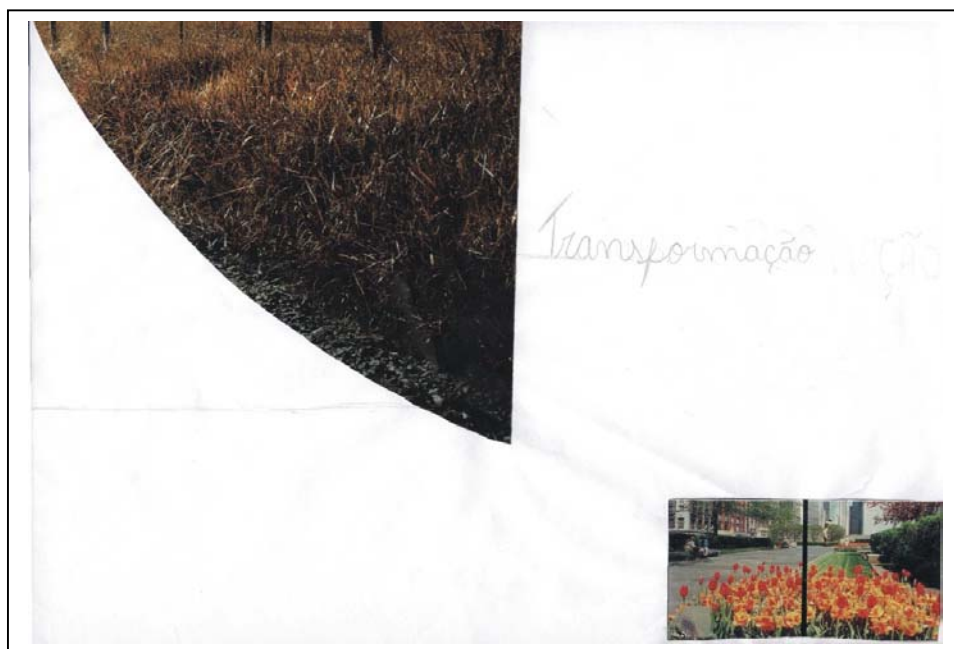


Figura 09



Figura 10

A figura 10 segue os moldes da figura 09. Temos aqui duas imagens onde a superior é um porto marítimo com carregadores e contêineres. A imagem inferior é um ponto turístico a beira mar, trata-se de rochas em formato de arco ou semicírculo. Nesta figura poderíamos dizer que, o aluno quis mostrar as diferenças entre um lugar habitado (explorado pelos homens) e outro intocado que é um ponto turístico. Também ele pode estar querendo afirmar que um local antes intocado pode se “transformar” com a presença humana.

Já na figura seguinte (Figura 11) não há uma preocupação com problemas ambientais, o desenho é contemplativo, com muito verde, um sol sorrindo contente entre as montanhas, e árvores carregadas de frutos. Esta é outra visão de Educação Ambiental, ou de ambiente mais idealizado a que gostaríamos de ver sempre. Essa representação de Educação Ambiental é muito comum encontrarmos, normalmente quando falamos no assunto ou ouvimos alguém falar logo pensamos em árvores, montanhas, um riacho, sol, céu azul, e gramados verdinhos, intactos. Esta é a visão da maioria da população seja ouvinte ou surda.

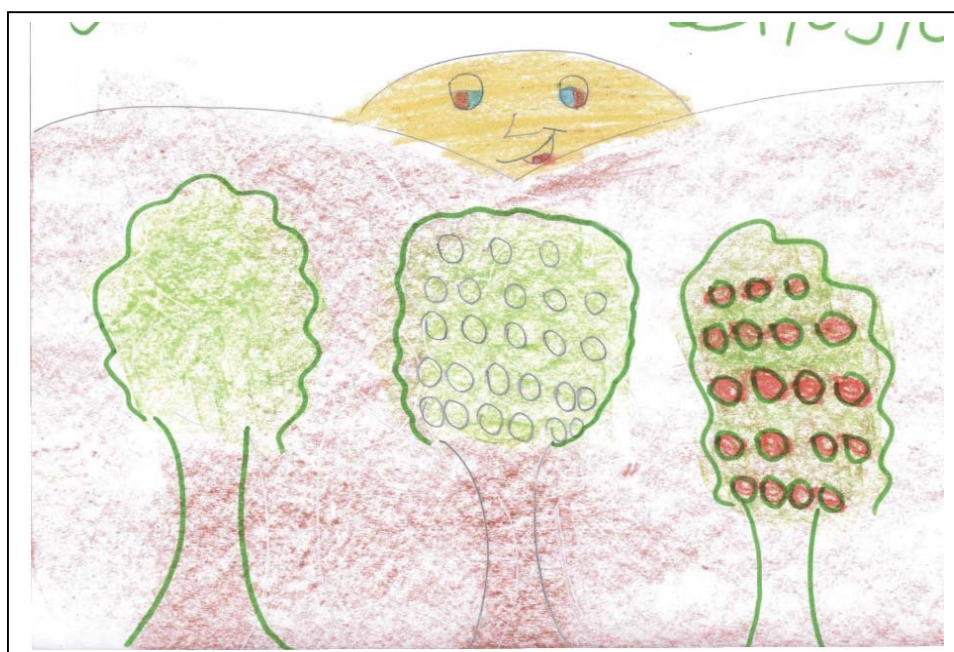


Figura 11

Reigota (1995) define como meio ambiente:

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído. (p. 15)

No que se refere às concepções, o dilema se revela também na concepção do que seja meio ambiente. Alguns estudos nos mostram as mais variadas formas de entendimento de meio ambiente, tanto entre profissionais quanto entre leigos (Reigota, 1995a).

Uma representação mais abrangente do ambiente, incluindo as relações sociais, históricas e culturais nos faz pensar numa prática em Educação Ambiental voltada também para esses aspectos. Não precisamos sair da sala de aula ou estar em contato direto com o “verde” para trabalhar esses aspectos.

Barcelos (2001) referindo-se ao espaço de sala de aula comenta que esta:

Pode também servir como um território de reafirmação das atividades no dito “ambiente natural” e, muito mais que isto, tem o compromisso de provocar a reflexão sobre as diferentes dimensões dos problemas ambientais. (p. 60)

A Educação Ambiental ao trazer para o cotidiano das relações escolares os aspectos humanísticos dos problemas ecológicos pode ser um elemento a mais na busca de aprofundamento democrático e da construção de autonomia e cidadania dos sujeitos.(Barcelos, 2001).

As práticas em Educação Ambiental devem contemplar “as múltiplas dimensões do ser humano e dos problemas ambientais contemporâneos” (Barcelos, 1997, p. 05). Este autor nos alerta quanto à importância desta discussão:

Se não tomarmos cuidado, o que podemos estar fazendo é apenas formando excelentes catadores de lixo, pequenos

agricultores urbanos, ótimos comerciantes de sucata ou alpinistas e fazedores de rapel de final de semana. Porém muito pouco, ou quase nada de educação ambiental estaremos construindo.

O autor confirma que para isto seria necessário um alargamento do que se pensa ser educação ambiental (Barcelos, 2001). E para que isto ocorresse na Escola de Surdos, como atividade posterior aos desenhos e textos, que nos mostraram as representações iniciais dos alunos, resolvi partir delas para construir um leque de outras e mais abrangentes representações, e após uma conversa com o professor de artes optamos por trazer para que os alunos assistissem o documentário “Ilha das Flores”.

Por se tratar de um documentário sem legenda, adota-se uma metodologia diferenciada: inicialmente os alunos assistem ao documentário sem intérprete, num segundo momento eles assistem novamente ao filme, porém desta vez com intérprete que traduz as falas do documentário para a Língua de Sinais, e num terceiro momento os alunos assistem uma última vez ao documentário, sem intérprete, apenas para tirar dúvidas, e obter respostas a questões não entendidas. Seguida de comentários dos alunos a respeito do documentário, do ambiente onde este se passa que é um dos lixões de Porto Alegre localizado na “Ilha das Flores”<sup>4</sup>, das pessoas que se alimentam dos restos de alimentos dos porcos, porque os alimentos quando chegam ao lixão primeiro são jogados a uma criação de porcos e o que os porcos sobram são os alimentos das pessoas que vivem na ilha das flores. O documentário retrata situações tanto social, quanto política, econômica e cultural da população que habita o lixão quanto da população que produz os restos alimentícios que vão para “ilha das flores”.

---

<sup>4</sup> É uma das ilhas do Rio Guaíba. Também é um curta gaúcha, dirigido por Jorge Furtado e filmado em 1989, tem duração de 12 minutos e possui várias premiações, por exemplo, no Festival de Gramado de 1989 ganhou como melhor curta, melhor roteiro, melhor montagem, o Urso de Prata em Berlim em 1990, entre outros.



Fotografia 01 – Sala de aula após assistir ao documentário

Planejamos também leitura, compreensão e debates em torno do texto “A Educação Ambiental”. Para facilitar o andamento do trabalho os alunos foram divididos em cinco grupos, tendo em cada grupo cinco alunos. Para realizar a leitura e compreensão do texto, os alunos utilizam dicionário de língua portuguesa, e quando não entendem o contexto da palavra solicitam ajuda em língua de sinais para um dos colegas ou para um dos professores. Num outro momento cada grupo elegeu um representante para relatar o que o grupo entendeu e considerou mais relevante no texto. Veja texto a seguir:

### **A Educação Ambiental<sup>5</sup>**

Desde o início da humanidade, temos consumido todos os benefícios que a natureza tem nos disponibilizado. Fazemos uso da fauna, através da caça, pesca, retirando alimentos como leite, mel e ovos, lã, couro para o nosso vestuário e outros derivados, ou mesmo domesticando os animais; utilizamos a flora, para extração de madeira, medicamentos, alimentação (frutos, flores), entre outros. Existem ainda os bens não vivos com os quais a natureza nos presenteia como os minerais, a água, o ar, e a própria terra que cultivamos, além de tantos outros que possibilitam a nossa sobrevivência.

E o que temos feito para retribuir todos estes presentes? Durante anos e anos o homem se encarrega de aproveitar ao máximo os benefícios que a natureza dispõe sem, entretanto permitir que esses benefícios permaneçam para as gerações

---

<sup>5</sup> Texto adaptado para a aula com alunos surdos, Autor e Obra desconhecidos.

futuras. A humanidade tem desafiado a natureza, levando a exaustão através da poluição dos mares e rios, do desmatamento, através da produção de enorme quantidade de lixo, através da emissão de gases nocivos a atmosfera, através da exploração desordenada da fauna e da flora, contaminando os próprios alimentos, e se quer permitindo que outros tantos milhares de homens tenham condições mínimas de sobrevivência ou entre outros atentados a humanidade.

O homem é um dos componentes da natureza, e ao desrespeitá-la está desrespeitando a si mesmo.

Segundo Higuchi (2003) ao considerar o meio ambiente como apenas um “mundo” distinto e isolado de seus habitantes e suas formas de uso e significações, estaremos negligenciando fatores vitais da realidade, ou mesmo relegando o meio ambiente a nulidade, já que um lugar só se torna meio ambiente para algo ou alguém. Mais ainda, o meio ambiente, em sua definição contemporânea, deixa de ser apenas um lugar que abriga elementos naturais ou construídos destituídos de toda a complexidade sociocultural que envolve os sistemas entre si, para efetivamente integrá-los.

Ainda segundo a autora, tendo esses pressupostos norteadores da prática de educação ambiental, está implícito que devemos analisar as questões ambientais de forma que os aspectos sociais e ecológicos sejam concebidos como elementos que estão mutuamente entrelaçados numa condição de interdependência, pela qual um não pode ser constituído sem o outro. Como partes constituintes de um mesmo mundo, não podem ser tratadas como dimensões separadas, pois são unidas em sua gênese. (Higuchi, 2003).

Segundo Araújo & Lima (2003, p.174) a Educação Ambiental praticada no Brasil situa-se em critérios inadequados, “quase sempre de visão urbana posta em livros pretensamente didáticos e tendo por referência as realidades não vividas, isto é, quase abstratas, e, portanto, muito longe da base socioambiental da região”.

Tentando buscar a realidade, saindo das abstrações, o que é necessário algumas vezes na educação de surdos, e na educação de modo geral, a

professora de ciências propôs uma saída a campo em uma de suas aulas, como os alunos ficaram impressionados com o documentário “Ilha das Flores”, a intenção dela era ir ao lixão da Caturrita, justamente para que os alunos pudessem ver a realidade de Santa Maria, tendo em vista que nenhum dos alunos conhecia. Em uma manhã nos primeiros períodos fomos com um ônibus da escola até o lixão.

Essa é a primeira visão que se tem ao chegar ao lixão (veja fotografia 02), as casas de catadores e moradores do lixão. É relevante ressaltar que nossa intenção não era trabalhar somente com a questão do lixo, ao contrário no lixão podemos encontrar e problematizar questões ambientais tão importantes quanto o lixo, ou a poluição das águas, do ar, do solo, ou desmatamento, entre tantos outros, no lixão podemos mostrar questões como falta de moradia decente, de emprego, de saúde, de alimentação ou a violência, o consumismo, as desigualdades sociais, enfim.



Fotografia 02 – Lixão da Caturrita

A educação ambiental, a partir desta perspectiva, é então solicitada a adotar um modelo de intervenção educativa pela qual as questões ambientais são vistas como um processo dinâmico que envolve uma rede complexa de aspectos ambientais e sociais. Esse processo possui implicações múltiplas, e



se contrapõe a idéia de que os fenômenos da realidade são centrados exclusivamente em causalidades lineares, de natureza estritamente natural ou ecológica. (Higuchi, 2003).

Segundo Barcelos (1997):

A educação ambiental não pode abrir mão de nenhum momento do processo educativo para discutir os problemas ambientais para, a partir destes, criar as condições didático-pedagógicas que possam propiciar uma discussão dos mesmos com os alunos (p. 29).

A temática ambiental deve “construir alternativas para a educação ambiental que contemplem as múltiplas dimensões do humano e dos problemas ambientais” (Barcelos, 1997, p. 5).

Como já mencionado essa relação entre ser humano e os problemas ambientais pode ser feito num lixão. Por que o lixão além do lixo em si, permite observarmos todos os aspectos seja sociais, econômicos, políticos, culturais, e eu diria inclusive intrapessoal e interpessoal.



Fotografia 03 – Lixão da Caturrita – Os catadores



Fotografia 04 – Lixão da Caturrita – Os catadores



Fotografia 05 – A turma no Lixão da Caturrita

Segundo Higuchi (2003, p. 212), para ensinar não podemos negligenciar o processo como a criança constrói suas idéias a respeito do meio ambiente, a aula implica uma gama quase incalculável de variáveis intra e interpessoais. A aprendizagem, nesta abordagem é um processo e não acumulação de conhecimentos. Conhecer é um processo histórico que não possui um ponto de partida absoluta e nem uma chegada determinada. “São passos gradativos que

conduzem a conhecimentos diferenciados, seguindo uma trajetória orientada para elaborações cognitivas cada vez mais complexas”. Neste aspecto a intervenção educacional que se mostra ideal é aquela que leva em conta tanto os processos psicológicos quanto os processos sócio-culturais como elementos constitutivos do conhecimento.

Ao voltar do lixão para a sala de aula trabalhamos também com a separação de resíduos (lixo) já que alguns dos comentários dos alunos eram de que se separássemos o lixo que produzíamos facilitaríamos o trabalho dos catadores. Também por que a escola não separava os diferentes, normalmente ia o lixo seco com restos de alimentos, por exemplo.

Na fotografia 06 (abaixo) podemos perceber os diferentes tipos de lixo produzidos na escola, e o instrutor surdo explicando em Língua de Sinais a melhor forma de separar e o porquê.



Fotografia 06 – Alunos em sala de aula

Em um de nossos últimos encontros trabalhamos novamente com grupos de cinco (cinco alunos em cada grupo), no qual lhes propomos que fizessem um levantamento dos problemas ambientais e separassem um problema para cada grupo que tentaria resolvê-lo.

Os alunos elencaram como sendo os cinco problemas: poluição da água, seres vivos, alimentos, lixo e comunidade. Abaixo esta o que os grupos sistematizaram como problema e como resolver.

Grupo 1:

**Poluição da água**

Problema:

Água limpa é importante porque a água poluída causa doenças. Não podemos poluir a água porque a água é ruim para a saúde e meio ambiente (natureza)

Como resolver:

- as pessoas precisam se comprometer. São necessárias campanhas de conscientização, planejamento, pesquisa e tratamento de água. As comunidades precisam se organizar para canalizar (colocar cano) e tratar os esgotos.

- ter cuidado com a limpeza das caixas d' águas.
- multa para quem (pessoas) poluir as águas.

Grupo 2:

**Seres vivos**

Problema:

O desmatamento (destruição das árvores) causado pela invasão das cidades termina, com as árvores que renovam o ar e servem de moradia e alimentos para os animais.

Como resolver

- Conscientizar as pessoas da importância de preservar nossas matas que proporcionam a sobrevivência dos seres vivos.

- plantar mais árvores porque as florestas ajudam na purificação do ar.

Grupo 3:

**Alimentos**

Problema:

Para termos boa saúde, os alimentos devem estar limpos, livres de contaminação.

As gorduras consumidas em excesso podem entupir as veias e gerar problemas de coração, intoxicação alimentar (dor na barriga, vômito), doenças...

Como resolver:

- observar a qualidade dos alimentos, a data de fabricação (FAB) e de validade (VAL) quando os alimentos vierem de fábrica;
- observar a qualidade das frutas quando colher as frutas para comer;
- cuidar o que se come, observar a utilização de inseticidas;
- lavar bem as frutas e alimentos.

#### Grupo 4:

##### **Lixo**

##### Problema:

Grande quantidade de lixo espalhado em locais inadequados (públicos e particulares por toda a cidade).

##### Como resolver:

- Fazer as escolas participarem de campanhas que ajudem (ajudam) o meio ambiente.
- cuidar do ambiente que vivemos;
- lutar junto aos órgãos públicos (prefeitura) pela coleta seletiva de lixo.

#### Grupo 5:

##### **Comunidade**

##### Problema:

Falta de educação das pessoas;  
A poluição gerada pela falta de conscientização das pessoas.

##### Como resolver:

- informar as comunidades sobre os prejuízos (que coisas perdemos) da destruição ambiental.
- fazer as comunidades entenderem que é um compromisso de todos cuidar do ambiente, fazendo campanhas, palestras...

Tendo terminado o trabalho no grupo, um componente de cada apresentou o problema e a solução construída no grupo para os demais colegas.

Como nós podemos perceber a questão da poluição da “água” é um fator muito relevante para os alunos tendo em que muitos desenharam e escreveram sobre o assunto no início e neste momento aparece como problema do grupo de discussão. A solução dos alunos para esse problema é comprometimento e a conscientização das pessoas, além de planejamento,

pesquisa e tratamento da água, por que um dos argumentos dos alunos é que água poluída causa doenças e é “ruim para o ambiente”. Por isso é necessário limpar as caixas d’água, multar as pessoas que poluem, bem como canalizar e tratar os esgotos.

O grupo que trabalhou com o problema dos “seres vivos” contextualizou que o desmatamento das florestas destrói com a moradia e alimento dos animais e também não permite que o ar se renove, eles solucionam o problema plantando mais árvores e mostrando para as pessoas que os seres vivos precisam das árvores para sua sobrevivência.

Quando o grupo se refere ao problema dos “alimentos”, salientam que estes precisam estar limpos e não contaminados, que não devemos consumir gorduras em excesso porque faz mal a saúde, e a solução é observar datas de validade, a qualidade das frutas, além de lavar bem os alimentos.

Quanto ao problema “lixo”, os alunos mencionaram a grande quantidade de lixo em locais inadequados, que se faz necessário campanhas nas escolas e uma coleta seletiva do lixo pelos órgãos públicos.

Referindo ao problema “comunidade” os alunos comentam que há muita falta de educação das pessoas, e também a poluição é gerada pela falta de conscientização destas. Resolveria-se este problema informando as comunidades os prejuízos da destruição ambiental, e para isso as comunidades precisam entender que é compromisso de todos cuidar do ambiente.

Neste momento nós podemos afirmar que outras questões passaram a fazer parte do que os alunos entendiam anteriormente por ambiente, como alimentação e comunidade. Quando exatamente isso se construiu é difícil afirmar, no entanto, ele passa a fazer parte de um discurso neste trabalho em grupo, provavelmente reflexo dos diálogos anteriores.

A partir da construção e/ou da desconstrução de representações, às vezes já cristalizados no imaginário dos educandos e educandas, podemos construir outras representações trazendo para o debate ou radicalizando outros

valores, outros conceitos como solidariedade, justiça social, democracia, fraternidade, amor, liberdade e cidadania. (Barcelos, 2001).

E aproveitando a oportunidade solicitamos que os alunos construíssem uma proposta de Educação Ambiental, que contemplasse a realidade da comunidade surda e os problemas ambientais por eles vivenciados. Veja a proposta abaixo:

### **Propostas de Educação Ambiental para apresentar:**

#### **- Porque é importante esta escola para surdos:**

- . Participação em eventos promovidos pela sociedade (esportivos, festivos, cívicos, culturais, etc...);
- . Direito à educação em escolas para surdos (ensino fundamental com ambiente lingüístico e pedagogia prévia e média e superior);
- . Utilizar o teatro como conscientização sobre temas polêmicos como drogas, doenças sexualmente transmissíveis (DST), etc...
- . Evitar a violência sexual e a prostituição infantil através da melhoria e busca de alternativas de policiamento e segurança pública.
- . Evitar o trabalho infantil proporcionado acesso à escola e condições de sustento à família.

#### **Habitação**

- . Governo federal, estadual e municipal ajudar a construir, comprar, financiar a casa própria para a família ficar organizada e filhos não ficarem na rua.

#### **Saúde**

- . Médicos sem preconceito, alimentação boa, família cuidar dos filhos para não brincarem na água suja, praticar atividades físicas, governo dar remédios, não esperar em filas nos hospitais e postos de saúde, prefeitura, governo federal e estadual fazer encanamento de água e esgoto, campanha de vacinação.

#### **Assistência social**

- . Ajuda na comunicação da família de surdos e a sociedade. Pessoas que não tem roupas, a sociedade deve ajudar, pessoas ouvintes devem aprender LS, gratuidade para PPD.

#### **Meio de comunicação**

- . Intérprete de LIBRAS na TV, repartições públicas, palestras, etc... Telefone TDD (público e na escola), legendas corretas nas programações de TV e cinema. Nas próximas construções arquitetos e engenheiros devem

prever a instalação de sinais luminosos nas casas, apartamentos, lojas, etc...<sup>6</sup>

A proposta construída pelos alunos é extremamente importante para podermos situar suas representações neste momento final do trabalho. Nela há uma clareza interessante do que passa a ser problema ambiental para os surdos. Inicialmente, eles referem-se à importância da escola para surdos: vale ressaltar que, por muitos anos a comunidade surda lutou pela oficialização de sua língua natural, como comentei no segundo capítulo, e esta era apenas uma das lutas. Eles também queriam uma escola bilíngüe para surdos, onde seus alunos pudessem preservar sua identidade surda, e seus traços culturais. Por tudo isso a questão escola é fundamental. Através dela eles conseguem tomar parte de uma comunidade, e dos eventos promovidos por esta. Na escola eles podem utilizar o teatro para trabalhar questões como drogas e DST. Também estudando os alunos ficam longe de problemas como prostituição infantil e violência sexual, bem como evitar o trabalho infantil.

No que se refere à habitação os alunos propõem que os governos financiem casa própria para as famílias, porque isso permite que a família fique organizada, e que os filhos não fiquem na rua. Os alunos sabem que na rua as crianças e adolescentes terão péssimas condições de sobrevivência e acabarão no caminho da marginalidade para sobreviver.

Quanto à proposta para saúde a frase inicial representa uma situação vivenciada pelos surdos “médicos sem preconceitos” normalmente os surdos são tratados como deficientes e os médicos praticamente impõe o uso de aparelhos auditivos, o surdo ao usar o aparelho perde sua identidade surda, e termina por não se reconhecer como surdo nem como ouvinte, os alunos caracterizaram como preconceito porque sua língua natural e sua cultura surda não são respeitadas. Aparecem outras propostas como boa alimentação, que os governos e as secretarias de saúde dêem medicamentos, que a população

---

<sup>6</sup> A proposta foi enviada pela direção da escola ao Governo do Estado.



não tenha que esperar em filas nos hospitais e nos postos de saúde, campanhas de vacinação e encanamentos de água e esgoto.

Em outra proposta nomeada de assistência social os alunos sugerem uma ajuda na comunicação entre a família de surdos e a sociedade, que as pessoas ouvintes devem aprender a língua de sinais. Também se referem à gratuidade a pessoa portadora de deficiência (PPD), e que a sociedade deve ajudar as pessoas que não tem roupas.

Quanto aos meios de comunicação os surdos propõem intérpretes de Língua de Sinais na tv, nas repartições públicas, em palestras, etc...por que isso facilita a inserção social do surdo e a sua comunicação com os ouvintes além de acesso de informação. Outro fator mencionado é os telefones TDD (público e nas escolas) que existem em pouca quantidade e são tão importantes para os surdos como os orelhões para os ouvintes. Também, os surdos mencionam a necessidade de se ter legendas corretas nas programações de TV e nos cinemas. Além de sinais luminosos nas casas, apartamentos, etc. os sinais luminosos são para os surdos as campainhas, e precisam ser visuais e não auditivas.

As representações de meio ambiente e Educação Ambiental dos alunos surdos se tornaram mais abrangentes, deixando de tratar apenas de questões físico-biológicas, como poluição das águas ou lixo, as questões sociais, culturais, políticas e econômicas passam a fazer parte desta nova visão, que podemos verificar ao longo da proposta construída por eles. E esta evolução gradativa da construção de suas representações foi, passo a passo, apresentada neste capítulo, porém vale lembrar que para que essas representações se mantenham é indispensável uma continuidade nos trabalhos com os alunos.

Se não houver  
frutos,  
Valeu a beleza das  
flores.

Se não houver  
flores,  
Valeu a sombra  
das folhas.

Se não houver  
folhas,  
Valeu a intenção  
das sementes.

*Henfil*

## **CAPÍTULO IV**

#### **4. Conclusão**

Chego ao final deste trabalho, e certamente, não isenta de dúvidas e perguntas. Afinal fazer Educação Ambiental na escola não é fácil, mas também não é impossível.

Isso requer mudanças e pressupõe uma nova ética que se confronta com os valores defendidos e assumidos por uma grande maioria, os quais se manifestam na idéia de que o homem é o centro do universo e que a tecnologia resolverá todos os nossos problemas. Refiro-me ao paradigma dominante e ao modelo de ciência e sociedade imposto por ele.

Acredito que, somente com uma nova concepção ética e crítica da realidade poderemos transformar esse quadro de profundos problemas ambientais, sejam eles de ordem física, biológica, econômica, social, cultural, política ou mesmo intrapessoal. Porém, estou certa que somente com ética e crítica, sem uma ação consistente e um bom suporte teórico, não resolveremos nada.

Nesta pesquisa, através dos desenhos e textos encontramos as representações dos alunos da escola de surdos e, podemos dizer que estes, assim como a maioria da população surda ou ouvinte, representa como ambiente ou Educação Ambiental questões referentes ao ambiente físico-biológico como água, árvore, etc. Fato compreensível, tendo em vista que as representações sociais se formam no seio da sociedade, onde os indivíduos as constroem em suas relações cotidianas. Sendo assim, se a maioria da sociedade seja ela surda ou ouvinte percebe e representa o ambiente, ou a Educação Ambiental apenas em seus aspectos físicos-biológicos é por que as informações lhes são veiculadas desta maneira, seja na família, na escola, nos jornais, na televisão, ou por qualquer outro meio de informação. Essa é a representação social de ambiente ou de educação Ambiental dos alunos naquele momento.

Os alunos entendem que o ser humano é causador dos problemas ambientais e que deve se comprometer com a preservação deste ambiente.

Porém, o homem não aparece como componente do meio, mas como causador da poluição, da destruição, enfim dos problemas ambientais por eles representados nos desenhos.

Como poderíamos esperar representações diferentes se, nem mesmo nos cursos de formação profissional são oferecidos conhecimentos que contemplem os múltiplos aspectos da educação ambiental, e isto no caso do professor, por exemplo, acarreta um déficit no momento do ensino, por que esse vai representar a sua visão de meio ambiente que, não necessariamente, irá contemplar todos os aspectos. Afinal, não podemos exigir que ele domine esse conhecimento se, durante sua formação não lhe foi proporcionado. Desta forma, elas acabam, dadas as legislações que determinam sua atuação, trabalhando apenas os componentes que conhece e que lhe representa educação ambiental.

Sabemos que nossos atos e atitudes cotidianas são fortemente condicionados por nossas representações. São expressões de um imaginário construído, que estão direta ou indiretamente impregnadas de crenças, valores e mitos. Porém, nós podemos a partir das representações existentes construir atividades que contemplem tanto o meio físico e biológico como os meios culturais, sociais e políticos.

No decorrer da pesquisa e das atividades realizadas com os alunos como: o documentário “Ilha das Flores”, o texto “A Educação Ambiental”, o passeio ao Lixão da Caturrita, os trabalhos e discussões em grupo, o levantamento de questões ambientais e de suas soluções, bem como uma proposta de Educação Ambiental apresentada pelos alunos, proporcionaram uma construção de novas representações de meio ambiente e ou educação ambiental que passa a sustentar os demais aspectos tão importantes quanto o físico-biológico, que já existia.

O diálogo sobre um problema ambiental nos possibilita tornar visível, através das diferentes interpretações e representações de cada participante, as contradições, oposições e conflitos inerentes aos processos que envolvem a vida das pessoas em seu ambiente. O ponto de partida deste trabalho para

mudança nas representações sociais foi o lixo; poderia ter sido outro, mas naquele momento foi através da problematização iniciada com a questão do lixo, que os alunos em seus desenhos tanto mencionaram, que chegamos a um enfoque mais global do entendimento de ambiente e de educação ambiental. As representações que antes existiam passaram a ser outras, no entanto se não continuarmos trabalhando para que estas se mantenham possivelmente os sujeitos desta pesquisa tendem a retornar às representações da maioria da população.

Os alunos passaram a se perceber como integrantes do ambiente, a tal ponto que, a escola de surdos passa a fazer parte da proposta ambiental por eles construída. Acredito que se tratando dos surdos o grande problema ambiental por eles enfrentado é, sem sombra de dúvida, um amplo desrespeito por sua cultura e sua diferença lingüística. E, desta forma, uma grande conquista ambiental para este público foi a escola de surdos e o reconhecimento oficial da língua de sinais. Eles ainda mencionam a questão da comunicação, da falta de intérpretes nos programas de TV, em palestras, em reuniões e outros eventos sociais que se tornam inacessível à presença e a participação dos surdos.

A nova gama de representações sociais em educação ambiental dos alunos, inclui questões como saúde, alimentação, violência infantil, drogas, fome, falta de moradia, entre outros, problemas ambientais. E assim podemos considerar que os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos passam a representar questões ambientais, ambiente e/ou Educação Ambiental.

Dado o caráter social e cotidiano das representações sociais, espero que da mesma maneira em que as antigas representações foram construídas e disseminadas na comunidade surda e ouvinte, essas novas representações sociais de Educação Ambiental possam, a partir das trocas do dia-a-dia, seguir esse mesmo caminho. Sabemos que a mudança demora, que ela não é simples, e que não ocorre de um dia para outro, e se ocorrer precisa ser, constantemente, trabalhada para que se mantenha.

Cabe a cada um de nós, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade surda ou ouvinte buscarmos soluções para os diversos problemas ambientais que nos cercam.

Uma proposta pedagógica de educação ambiental ao mesmo tempo em que parte, necessariamente, do cotidiano, à medida que está pautada por eventos da realidade local, deve estar, também, vinculada a uma reflexão e preocupação com o global e o planetário, porém não pode ficar somente como proposta; deve se concretizar em ações.

Não sejas o de hoje.  
Não suspire por ontens...  
Não queiras ser o amanhã.  
Faze-te sem limites no tempo.  
Vê a tua vida em todas as origens.  
Em todas as existências.  
Em todas as mortes.  
E sabes que será assim para  
sempre.  
Não queiras marcar a tua passagem.  
Ela prossegue:  
É a passagem que se continua.  
É a tua eternidade.  
És tu.

*Cecília Meireles*

**Cântico II**

# CAPÍTULO V

## **5. Proposta de Trabalho**

### **Propostas para trabalhos que contemplem a Educação Ambiental na Educação de Surdos.**

A intenção desta proposta não é de um receituário, são apenas idéias que podem dar certo, e que dependem de inúmeros fatores. No entanto, convém ressaltar que atividades lúdicas são as mais indicadas para o trabalho com surdos, elas podem ser mais trabalhosas para o professor, mas certamente os resultados serão melhores.

1- Em primeiro lugar, para se trabalhar com Surdos precisamos saber Língua de Sinais. Esse é um fator importante e coerente com a Educação Ambiental, afinal quando nos dispomos a aprender a língua natural dos Surdos estamos respeitando sua cultura e identidade.

2- Promover a curiosidade dos alunos, partindo de situações cotidianas ou de interesse dos alunos. É, neste caso, necessário uma pequena investigação sobre suas representações, que pode ser realizado através de desenhos, textos ou dramatizações, por que desta forma conseguimos atingir a curiosidade mais rapidamente.

3- As dramatizações permitem ao aluno aprimorar suas habilidades expressivas e lingüísticas, tendo em vista que as expressões faciais são utilizadas pra a realização do sinal. Além disso, através das dramatizações podemos trabalhar com todos os aspectos da Educação Ambiental, como violência, fome, drogas e doenças, desmatamento, entre outros. Outro fato que colabora para a utilização da expressão dramática é que os alunos adoram essa disciplina.

4- O trabalho com jogos e a construção de jogos com materiais reciclados também é um método facilitador da compreensão e entendimento dos alunos. Pode trabalhar com jogos como memória, encaixe, bingos, com palavras, enfim materiais que permitam além da utilização da questão ambiental, o letramento, a matemática, história, geografia, etc.



5- Os filmes e documentários também podem ser utilizados, desde que sejam interpretados, e no caso de alunos maiores, devem possuir legendas. A partir do filme podem ser construídos textos, novas histórias, dramatizações, entre tanto outros trabalhos que possibilitam o desenvolvimento da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita.

## 6. Bibliografia

- ALÉSSIO, A. **Dicotomia entre teoria e prática na formação de professores**. Tese de Doutorado em Educação. PPGE, UFSM, Santa Maria - RS: 2001.
- ALEVATO, H. **Qualidade: um mito pós-moderno**. In: RANGEL, M. (Orgs). Representação social e educação. São Paulo: Papirus, 1999.
- ARAÚJO, M. I. O. & MELO, R. S. **Desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial do professor: uma introdução da educação ambiental no estágio curricular**. Anais da 24<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped. Caxambú, ANPED, 2001.
- ARAÚJO, j. M. K. & LIMA, D. M. B. Escola bosque do Amapá: educação ambiental para o desenvolvimento sustentável. In: BARCELOS, V. H. L & NOAL, F. O. (orgs.) **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARCELOS, V. H. L. **Educação Ambiental: quem ensina e quem aprende?** Caderno de Extensão. UFSM. Santa Maria, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Texto literário e ecologia: a contribuição das idéias de Octávio Paz às questões ecológicas contemporâneas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, Florianópolis – SC, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação**. Brasília, 1996.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DIESEL, V. Educação Ambiental: um tema em démodé? **Ciência e Ambiente**. Santa Maria/Ijuí. Nº 8, 1994.
- DURKHEIM, É. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. V. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Editora Plexus, 1997.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: contexto, 1989.
- GUARESCHI, P & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representação social**. 5ª ed, Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. 12 ed., Campinas-SP: Ed. Papirus, 1990.
- HIGUCHI, M.I.G. Crianças e meio ambiente: dimensões de um mesmo mundo. In: BARCELOS, V. H. L & NOAL, F. O. (orgs.) **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- LARROSA, J. tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) **o sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUQUET, G.H. **O desenho infantil**. Porto: Ed. do Minho, 1969.
- MARQUES, C. A. **A construção do anormal: uma estratégia de poder**. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: ANPED, 2001.
- MATA, S. F.; GAVAZZA, S.; ALMEIDA, M.C.M. **Educação Ambiental: transversalidade em questão**. Rio de Janeiro: MZ Editora, 2000.
- MEDINA, N. M., **Educação Ambiental para o século XXI & a construção do conhecimento: sua implicações na educação Ambiental / análise de um programa de formação de recursos humanos em Educação Ambiental**. Nº 12 Série Meio Ambiente. Brasília: Instituto brasileiro do meio ambiente e dos recursos naturais renováveis, 1997. 38p.
- MEYER, M. A. A. Educação Ambiental e (Des)Envolvimento. **Ciência e Ambiente**. Santa Maria/Ijuí. Nº 8, 1994.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- \_\_\_\_\_. **Le monde**. São Paulo: Ática, 1984.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RANGEL, M. **Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem**. In: RANGEL, M. (Orgs). **Representação social e educação**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995a.
- SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representação social**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998
- SANTOS, B. S. **Discurso Sobre as Ciências**. 7 ed., Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. (org) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SOARES, M. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo horizonte: autêntica, 1998.
- SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representação social**. 5ª ed, Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.
- THOMA, A. S. **A pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez?** Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: ANPED, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia infantil**. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.