



rema

As pessoas com deficiência e a imersão no ambiente: vivências, impressões, expressões

Graziela Laurindo¹

Fundação Catarinense de Educação Especial - APAE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1794-6850>

Fátima Elizabeti Marcomin²

Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte - GPEA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6217-2754>

Resumo: O artigo busca compreender as possibilidades de vivências promovidas com/no ambiente “natural”, ou com seus elementos, de contribuir ou potencializar o processo educacional das Pessoas com Deficiência (PcD). Sustenta-se na Fenomenologia Bachelardiana e nos quatro elementos da natureza presentes na obra desse filósofo, por meio da cartografia do imaginário e da pesquisa participante, com vistas a desvelar os meandros do fenômeno estudado. As imersões vivenciadas, sustentadas pelo diálogo e autonomia, revelaram que as PcD podem ser beneficiadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal se estimuladas a se relacionarem com o ambiente, ou seus elementos, de forma dialógica e autônoma, como protagonistas, e que manifestam reações de prazer, aprendizagem, realização, responsabilidade, cuidado e afeto.

Palavras-chave: educação ambiental; educação especial; fenomenologia bachelardiana.

Personas con discapacidad e inmersión en el medio ambiente: experiencias, impresiones, expresiones

Resumen: El artículo busca comprender las posibilidades de las experiencias promovidas con/en el ambiente “natural”, o con sus elementos, para contribuir o potenciar el proceso educativo de las Personas con Discapacidad (PcD). Se fundamenta en la Fenomenología bachelardiana y en los cuatro elementos de la naturaleza presentes en la obra de este filósofo, por medio de la cartografía del imaginario y la investigación participativa, con el propósito de develar la complejidad del fenómeno estudiado. Las inmersiones vividas, sustentadas en el diálogo y la autonomía, revelaron que las PcD pueden beneficiarse en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal si estimuladas a se relacionaren con el entorno, o sus elementos, de forma

¹ Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Coordenadora Pedagógica da Fundação Catarinense de Educação Especial - APAE - Laguna/SC. Pesquisa desenvolvida com Bolsa concedida pela CAPES. E-mail: grazillau@hotmail.com

² Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC; Mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Doutora em Ciências (Ecologia e Recursos Naturais) pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Pós - doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Membro do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte - GPEA. E-mail: fatimaelizabetimarcomin@gmail.com

dialógica y autónoma, como protagonistas, y que manifiestan reacciones de placer, aprendizaje, logro, responsabilidad, cuidado y afecto.

Palabras clave: educación ambiental; educación especial; fenomenología bachelardiana.

People with disabilities and the immersion in the environment: experiences, impressions, expressions

Abstract: The article seeks to understand the possibilities of experiences promoted with/in the “natural” environment, or with its elements, to contribute or enhance the educational process of People with Disabilities (PwD). It is based on Bachelardian Phenomenology and on the four elements of nature present in the work of this philosopher, through the cartography of the imaginary and participatory research, with a view to revealing the intricacies of the phenomenon studied. The immersions experienced, sustained by the dialogue and autonomy, revealed that PwD can benefit in the process of learning and personal development if they are encouraged to relate to the environment, or its elements, in a dialogic and autonomous way, as protagonists, and who manifest reactions of pleasure, learning, achievement, responsibility, care and affection.

Keywords: environmental education; special education; Bachelardian phenomenology.

Percorrendo e mergulhando na temática

No decorrer da história, as Pessoas com Deficiência (PcD) receberam tratamentos diferenciados que variaram desde a eliminação até a adoração, a depender do contexto social vigente. Em alguns momentos, foram vistas como castigo de Deus, pecado, pessoas sem merecimento de continuar vivendo, inválidas, incapazes, merecedoras de trabalhos subalternos; noutros períodos, como alguém que merecia cuidado, internação (SILVA, 1987; GUGEL, 2008; LARAIA, 2009; MONTEIRO, 2009; NEGREIROS, 2014).

No Brasil, já em 2016, as PcD representavam um total de mais de 45 milhões cujas barreiras atitudinais, instrumentais, metodológicas, programáticas, arquitetônicas e comunicacionais as impedem de viver em igualdade de oportunidades com as demais, inclusive no acesso às políticas públicas de Educação (BORGES, 2016).

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, foi a primeira que previu a tutela da PcD (BRASIL, 1988); enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação; sobre a inclusão no mercado de trabalho as PcD receberam garantias apenas a partir da década de noventa com a Lei da Previdência nº 8.213/91 (BRASIL, 1991), Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 3.048/99 (BRASIL, 1999), estabeleceu que empresas com mais de cem funcionários devam contratar profissionais com deficiência, obedecendo à porcentagem de 2% a 5% sobre o número de funcionários. A partir do Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) houve a redefinição das

deficiências que entram para a Lei de Cotas, promovendo a inclusão de PcD. Já a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e embora não resolva todos os problemas, trouxe avanços. O art. 2, da referida lei, define a PcD como aquela pessoa que possui “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s/p).

O documento final da Rio+20 (Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável), *O futuro que queremos* (ONU, 2012), inovou ao destacar pelo menos cinco pontos relacionados às PcD. Dentre eles, o item I, *Nossa visão comum*: “[...] respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais [...], sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política [...] nacionalidade ou meio social, situação financeira, [...], **de incapacidade** ou qualquer outra situação” (ONU, 2012, p. 4, grifo nosso). Embora o documento empregue o termo *incapacidade*, consideramos que as PcD integram grupos em situação de vulnerabilidade, já que apesar das barreiras, podem e poderão, em diversas situações, desenvolver habilidades, capacidades e potencialidades até então consideradas impossíveis pela sociedade. Para Acselrad (2006, p. 04), a vulnerabilidade está relacionada “à exposição aos riscos e designa a maior ou menor susceptibilidade de pessoas, lugares, infraestruturas ou ecossistemas sofrerem algum tipo particular de agravo”. No item 29, o documento da ONU ressalta, além de outros aspectos, o compromisso de tomar medidas para remover obstáculos e atender às necessidades especiais das PcD. Na letra k, do item 58, o compromisso para erradicar a pobreza e “[...] melhorar o bem estar das mulheres, crianças e pessoas com deficiência” (ONU, 2012, p. 12).

Adentrar no universo das PcD requer, portanto, re-conhecer os processos históricos de invisibilidade e exclusão desses indivíduos na sociedade. Estabelecer um diálogo entre esse universo e a Educação Ambiental (EA) implica despir-se de pré-conceitos, abrir-se ao “outro”, renovar-se, aventurar-se e comprometer-se com a formação para a vida e com a vida em contextos que nos tiram do território de comodidade.

A EA, considerada no contexto da presente pesquisa, assume uma dimensão dialógica e crítica (GUIMARÃES, PINTO, 2017; COSTA, LOUREIRO, 2018), também

influenciada pelas obras Freireanas e sustentada epistemologicamente pela Fenomenologia a exemplo de Passos e Sato (2005), Sato e Luiz (2019), Gomes, Sato e Silva (2019), dentre outros. Na concepção de Tozoni-Reis (2018, p. 6), a EA crítica e transformadora é também “transgressora porque nos fala da ação política do ato de ensinar e aprender, um ato do agir coletivo, do agir consciente, do agir para o cuidado, o cuidado com o outro, o ambiente e a vida - em todas as suas dimensões”. Para Brandão (2018, p. 26): “[...] todo um projeto de educação ambiental é um caminho de sensibilidade e reflexão em busca do amor”.

Logo, pode se constituir uma proposta diferenciada, de EA, pensar o processo educativo das PcD rompendo paradigmas e modelos tradicionais, propondo alternativas inclusivas, dialógicas, críticas, que promovam conhecimentos com ludicidade, prazer, descobertas, autonomia e amor. Possibilitando, assim, que se tornem “visíveis”, à luz de suas essências, a partir de vivências potencializadoras de sua existência no mundo e na sua relação com o outro.

Buscamos a imersão no ambiente natural para a formação desses indivíduos, a partir da questão *suleadora*³ (FREIRE, 1992): quais as possibilidades de o ambiente natural ou alguns de seus elementos constituírem-se espaços/contextos potencializador(es) sensibilizadores, em processos de EA, para a formação educacional das PcD?

A pesquisa objetivou compreender se as vivências de EA, no e com o ambiente natural, podem contribuir/potencializar o processo educacional das PcD. Acreditamos que ambientes naturais e/ou seus elementos possam estimular a curiosidade, a construção de novos conhecimentos, inter-relações mais afetivas e cuidadosas entre as pessoas e os demais seres, no e com o mundo.

Para efeitos deste estudo, consideramos *ambiente natural* aquele em que estamos mergulhados, somos constituintes dele e ele nos constitui; também aquele em que se encontram inseridos elementos naturais ou parte deles.

O fluir da busca

³ Expressão utilizada por Freire (1992, p. 218) para substituir o termo norteador, nortear, de conotação ideológica: norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior.

As PcD, protagonistas da pesquisa, com base no art. 2 da Lei nº 13.146/2015, caracterizam-se por indivíduos, avaliados por equipe multidisciplinar, com deficiência intelectual moderada, deficiência física e autismo e que integram o ambiente educativo de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), situada no município de Laguna, no sul do estado de Santa Catarina/Brasil. A pesquisa envolveu 5 PcD, na faixa etária de 18 a 30 anos de idade, convidados a partir de alguns critérios, como: autorização dos pais e/ou responsáveis; ter uma condição de controle físico que favorecesse o deslocamento; interesse da PcD em participar da pesquisa; frequentar a APAE há mais de três anos; flexibilidade para horários; residir no município de Laguna por conta do deslocamento. Além desse público, estavam presentes dois instrutores da APAE conhecedores da pesquisa.

A pesquisa sustenta-se pelo viés Fenomenológico (BACHELARD, 2008a, 2009), na Cartografia do Imaginário proposta por Sato (2011) e na pesquisa participante (BRANDÃO; STRECK, 2006) no processo formativo junto aos participantes.

Para Bachelard (2009, p. 1): “[...] o método fenomenológico leva-nos a tentar a comunicação com a consciência criante do poeta. A imagem poética nova [...] torna-se assim, simplesmente, uma origem absoluta, uma origem de consciência”.

Desvelamos, revelamos, vivenciamos e interpretamos os fenômenos e os apresentamos como se manifestam aos/as participantes, sem maquiagem ou máscaras. Mas “nus” em suas “matizes” e essência, reverberando o que significam para as PcD no momento em que elas perceberam, sentiram e processaram suas vivências, impressões e expressões nos lugares e contextos “percorridos”.

Transitamos por devires que transpõem o esperado, dos ditos percursos tradicionais de se fazer pesquisa, anunciando contextos/espacos/tempos incomuns. Acreditamos, como Sato (2011, p. 565-566), que:

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

A inspiração em Bachelard (2009, p. 2) vem, também, de sua escolha pela Fenomenologia, quando o autor explica que o fez “na esperança de reexaminar com um

olhar novo as imagens fielmente amadas” em suas memórias ou devaneios. Pegamos de empréstimo sua escolha para lançar um olhar *novo*, fenomenológico, sobre as possibilidades que a contemplação e interação podem proporcionar aos/as participantes da pesquisa. Quando o autor afirma que “certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo” (BACHELARD, 2009, p. 8), acende-nos não apenas uma esperança ou curiosidade, mas permite-nos vislumbrar a possibilidade de, por meio desta pesquisa, mergulhar no universo das PcD lançando luzes sobre seu cotidiano. A exemplo de Guimarães e Pinto (2017, p. 120), defendemos que a práxis da EA não pode ser neutra, nem homogênea. Faz-se em um contexto, “[...] refletindo e condicionando práticas sociais [...]”, reverberando-se também pela vertente crítica (COSTA; LOUREIRO, 2018).

Mergulhamos no universo fenomenológico com as poéticas do espaço, do devaneio e com os quatro elementos Bachelardianos (água, terra, fogo e ar) que sustentam a Cartografia do Imaginário (SATO, 2011). Sob tal cartografia tais elementos se “anastomoseiam”, constituindo o pano de fundo sobre o qual aspectos relevantes à compreensão do mundo percebido e vivido pelas PcD são interpretados a partir de palavras, gestos, gargalhadas, olhares, sorrisos, silêncios, ou mesmo da aparente *ausência* ao longo das atividades/vivências. Além dos relatos das rodas de conversa, das imagens dos participantes e de nossas memórias e anotações.

Imersos na construção/ressignificação pelo diálogo, elegemos a roda de conversa como um dos meios de comunicação com as PcD, favorecendo o dizer, o ser, o sentir, na importância do “saber escutar”, defendida por Freire (2011, p. 111): “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

A Cartografia do Imaginário, empregada também por Palma (2011), Dalla-Nora (2018) e outros, concebe “[...] 4 elementos bachelardianos como substratos fenomenológicos da investigação” (SATO, 2011, p. 546). Ou seja, “a metáfora dos 4 elementos naquilo que Bachelard (1988) considerava sobre o processo de aprendizagem: formação – deformação – transformação – reformatação” (SATO, 2011, p. 546):

Para Sato (2011, p. 549), a pesquisa em EA implica “liberdade para melhorar nossa condição humana para imaginar e construir um mundo [...]. É um convite para se construir, assim, uma trajetória nos quatro elementos da água, terra, fogo e ar”.

O estudo englobou, também, a pesquisa participante com a imersão das pesquisadoras no universo da pesquisa (BRANDÃO; STRECK, 2006), por meio do desenvolvimento de atividades de campo junto às PcD; constituindo-se “uma forma solidária de participação” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 11). Tal pesquisa é uma “pedagogia de criação solidária de saberes sociais”, e antes do “conhecimento”, é fundamental o “diálogo” (p. 13).

Promovemos um processo de interação das PcD junto aos ambientes naturais, rompendo paradigmas, com vivências capazes de também gerar ludicidade, criticidade, conhecimentos, interação/integração afetiva com o outro e com o mundo, “desvelando-o” a partir dessa imersão. As atividades foram definidas com base nos agentes motivacionais cotidianos dos/as participantes, as preferências que demonstravam no dia a dia, elementos que os/as motivavam. O diálogo entre estudantes, pais, diretoria da APAE, pesquisadoras e instrutores, foi fundamental para, juntos, elencarmos os espaços contemplados.

A pesquisa, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada, almejou promover a imersão nos ambientes e com os seres vivos, protegendo e resguardando a integridade física e psicológica das PcD e dos demais seres vivos e ambientes. Apoiadas por seus familiares, pela APAE e pelas pessoas que vivenciaram o processo, mantivemos os nomes verídicos dos/as participantes em respeito à necessária valorização como protagonistas de sua própria história, dando-lhes visibilidade e notoriedade.

Foram organizadas três atividades externas, contudo, no presente artigo, trazemos duas: 1. **Atividade no haras** – além de ser um pedido dos/as estudantes, durante as conversas em sala de aula, consideramos que o contato com os cavalos e outros elementos da natureza ou “apresentados” pelo ser humano, presentes no haras, poderiam oportunizar às pessoas um maior contato com o “outro”. Esse outro pode ser o bicho, as pessoas ali envolvidas, a terra, o ar, as plantas que compõem os meandros da paisagem, do ambiente natural e das relações que nela se processam. 2. **Atividade nos Molhes da Barra⁴, pesca com**

⁴ É uma obra de hidráulica marítima de pedras, com metros de extensão ao mar. Sua construção visou a proteger a entrada e saída de navios do Porto e o canal da formação de bancos de areia (LAGUNA, 2019).

auxílio dos botos – dentre todos os ambientes naturais de Laguna, este parece favorecer maior interação ser humano e natureza, sendo inclusive palco de programas internacionais de TV, como, por exemplo, a filmagem que a BBC de Londres fez em 2009.⁵ Um lugar envolvente, perto da APAE e que gera o sustento de muitas famílias devido à pesca artesanal com o auxílio dos botos. Nesse ambiente, a grande expectativa das PcD, desse grupo, era o contato com os animais. Aqui, o conjunto água, sol, nuvem, vento, o ar, ser humano, boto e peixe se misturam, formando uma grande trama de relações.

Considerando que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2011, p. 96), acreditamos que a atuação dos/as educadores/as deve ser marcante, pois “[...] é uma presença em si política e enquanto presença não poderemos ser *omissão*, mas um sujeito de *opções*” (FREIRE, 2011, p. 96), o apoio institucional da APAE e de seu corpo de profissionais estimulando e auxiliando a equipe de pesquisa, para uma atuação com autonomia, liberdade e comprometimento junto aos estudantes, favoreceu resultados auspiciosos à formação desses indivíduos, respeitando sua singularidade e integralidade.

A imersão nos ambientes e o sublimar...

A descrição e observação dos fenômenos permeiam-se em mundos que se interconectam, se diluem e constituem a essência, já que os limites entre eles são tênues, muitas vezes imperceptíveis e imbrincados até. Assim percorremos o universo perceptivo e interativo das PcD durante as vivências e nas rodas de conversa.

1. **Atividade no haras:** trazemos, neste artigo, as falas das pessoas que acompanharam todas as vivências: Gabriel A., Gabriel F., Ricardo, Michel, Josiane e José.

Na chegada ao haras, os/as estudantes mostraram-se tímidos. A captura de cada detalhe revelou-se de fundamental importância para a interpretação, *a posteriori*, das reações, especialmente se considerarmos que são indivíduos, às vezes, de pouca conversa. O gestual, a expressão facial, o silêncio dizem muito e, portanto, o registro foi necessário. Rosa e Farr (1996, p. 240) afirmam que “imagens e palavras são sistemas de comunicação providos com diferentes propriedades, e devem, [...] ser considerados como canais específicos da gênese, transmissão e objetificação das representações sociais”. A imagem

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWY1yXhzmEk>

pode ser tomada como as situações/vivências experienciadas pelas PcD junto aos ambientes e que nos auxilia a interpretar as reações e relações com o mundo. Os registros mentais efetuados sobre os ambientes visitados exigiram cuidado para sua interpretação, já que as “imagens” não devem ser tomadas de impulso, mas sentidas à luz de sua repercussão (BACHELARD, 2008a, 2008b). Tais “imagens” se manifestam pela expressividade da imersão nos ambientes percorridos/visitados/estudados/sentidos. Logo, sua interpretação demanda atenção, sensibilidade e respeito ao fenômeno observado/percebido.

Primeiramente, o que “capturou” a atenção das PcD não foi o haras em si, mas uma cachorra Pastor Alemão e seus filhotes. Como diria Bachelard, “cada objeto contemplado, cada grande nome murmurado é o ponto de partida de um sonho e de um verso, é um movimento linguístico criador” (BACHELARD, 2001, p. 5). A atenção revelou um estado de absorção àquele momento. Uma reação à beleza, ao cuidado da fêmea com seus filhotes, à relação dos filhotes com o entorno, “desvelando” uma janela de impressões e expressões.

Considerando que assumimos o/a estudante como protagonista do processo vivenciado, promovendo uma formação participativa, que permite que exerçam e exercitem sua imaginação e criatividade, respeitamos sua atenção e resposta à percepção primeira, como destaca Merleau-Ponty (2006). Possibilitamos que rompessem barreiras em relação ao entorno e com o outro, exercitando a autonomia. Esta, por sua vez, é a experiência da liberdade (FREIRE, 2011). O autor associa “o respeito à autonomia e à dignidade” a uma condição ética às pessoas e não um favor (FREIRE, 2011, p. 58). Em nossa concepção, fundamental para estimular uma relação de “pertencimento” e uma atuação transformadora no mundo. Aspectos de suma importância à EA crítica e transformadora (GUIMARÃES; PINTO, 2017; COSTA; LOUREIRO, 2018; TOZONI-REIS, 2018), mas também ao campo Fenomenológico e poético da EA (SATO; LUIZ, 2019; PASSOS; SATO, 2005).

Com a chegada dos cavalos o instrutor M. prestou as informações sobre: a vida desses animais, sua alimentação, o tipo de capim colhido no haras, sobre o pelo, a técnica de escovação, como afagar o cavalo com carinho e respeito para não o assustar, a verdadeira razão da crina enrolada (confundida pelas pessoas da região como “feita por bruxas”), que decorre da ação dos morcegos para sugarem o sangue do animal e pode transmitir uma doença (raiva). Segurando a pata de um dos animais sobre suas pernas, M. mostrou a razão

de colocar a ferradura nas patas do animal e o modo correto de fazê-lo para não feri-lo; que o “coração”, parte de baixo e central da pata, é uma região muito sensível e não pode ser machucada de modo algum, pois além de causar muita dor, pode ferir gravemente o animal, impedindo-o de andar; a diferença, para o cavalo, entre andar no solo e em uma estrada asfaltada; o respeito que se deve ter com os animais, aceitando os sinais/reações que eles manifestam e as razões de somente pessoas que os conhecem tocarem neles. Enquanto isso, o instrutor L. encarregou-se de que todos tivessem a oportunidade de vivenciar e interagir com os cavalos e o entorno. Já as pesquisadoras, procuraram, também, estimular as interações com os animais e ambientes. Atento aos sons do lugar e dos cavalos, cada estudante foi levado/a a acariciar os animais com delicadeza e amorosidade, escovar os pelos, tocar nas crinas e orelhas, sentir o cheiro, a respiração, olhá-los e ouvi-los. O medo inicial cedeu lugar à vontade de estar junto dos animais, respeitando-os afetivamente. Aprendizagens significativas que resgatam afeto e valores, sentimentos caros à EA.

Podemos correlacionar as vivências no haras ao universo do imaginário poético (BACHELARD, 2008a, 2009), haja vista a introspecção e imersão de cada participante junto aos cavalos e o entorno. A sintonia revelou-se na serenidade dos animais, na alegria e tranquilidade no rosto/corpo de cada um dos/as participantes. A alegria é o contato com o inesperado, uma imagem nova. A singularidade comunicada pela imagem tem uma significação poderosa; buscamos Bachelard (2008a) para compreender sua profundidade, já que tal significação é, para o autor, considerada como ontológica. E as PcD têm o direito a tais vivências.

A construção do conhecimento e a EA almejada, nesse caso, devem considerar o arrebatamento do instante presente, a atenção dos/as participantes, a forma como se expressam, suas reações ao fenômeno e sua singularidade. Requer conduzir os conteúdos escolares e planos para um patamar dinâmico, dialógico, que flexibiliza o processo a partir dos interesses e necessidades dessas pessoas, numa perspectiva de se abrir ao mundo, aos outros, à busca por perguntas, explicações e à “[...] experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado [...]” (FREIRE, 2011, p. 133).

As imagens mentais que foram se formando, para o universo da PcD, além de conhecimentos, impressões/expressões, permitiram explorar múltiplos sentidos,

sentimentos e “devaneios”. Para Bachelard (2009, p. 6), “todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético”, destaca que “para comunicá-lo, é preciso *escrevê-lo*, *escrevê-lo* com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo” (p. 7, grifos do autor). E considera que “o devaneio poético nos dá o mundo dos mundos” (p. 13). Desse modo, adentrar, fenomenologicamente, no universo das PcD com vistas a interpretar seus interesses, suas manifestações durante as vivências, implica tentar entender o mundo sob outra perspectiva, como se apresenta e que vai se desvelando, para elas, a partir delas. As expressões, as falas na roda de conversa – algumas transcritas abaixo – apontam para vivências significativas, íntimas, capazes de re-construir valores, sensações, carinho e cuidado, ressignificando conceitos, reconhecendo-se como integrantes do ambiente e, ao mesmo tempo, responsáveis por ele. Uma leitura crítica do mundo sob sua perspectiva.

Gabriel A. demonstra a importância do compartilhamento das experiências vividas por ele com os demais companheiros da APAE: *Eu queria levar todos os amigos da APAE no haras, eles iam gostar de ir lá, ver os cavalos, ficar no haras. Lá tem sol e natureza... se trazer o cavalo para a APAE não vai ser a mesma coisa, porque não é igual. No haras o cavalo pode morar, tem comida e espaço [sic].* (GABRIEL F.)

Despertar o interesse do outro pelas próprias experiências denota a virtude de querer que a mesma *alegria, a mesma poesia sentida*, cheguem até o outro. Neste ponto percebemos a lição altruísta trazida por Gabriel A. Levar o animal para a escola não seria igual: *seria tirá-lo de seu espaço próprio*. Além de demonstrar a preocupação e cuidado com o animal, representa respeito ao espaço do animal, à sua alimentação, sua casa, reflete a oportunidade que a vivência lhe proporcionou de formação de conhecimentos e valores, assim como o exercício da ética. Para ele, o haras seria a “casa” para os cavalos, o lugar de morar. Similar ao que é aos humanos a casa. Em *A poética do espaço*, Bachelard (2008) afirma sobre o prazer do abrigo, do encolher-se, ou seja, a necessidade de abrigar-se, de habitar, de ter seu lugar reconhecido. Gabriel A. estabelece relação com o espaço, com a luz do sol, com a natureza, com a comida, com aspectos de fundamental importância para a vida dos animais. Demonstra preocupação, cuidado, sensibilidade e afetividade. A experiência do indivíduo, para ser realmente significativa, não pode ocorrer “sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]” (FREIRE, 1999,

p. 20). Boff (2005) reporta-se ao cuidado em diversas de suas obras. “[...] Nós somos cuidado. Isto significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica, quer dizer, entra na constituição do ser humano. É um modo-de-ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado, deixamos de ser humanos” (BOFF, 2005, p. 29). Para o autor, esse cuidar reverbera e se estende em âmbito planetário. Esse cuidado mostra-se muito vivo na fala, também, de Josiane: *Agora eu sou amiga do cavalo porque eu cuidei dele, eu não tenho medo dele e ele não tem medo de mim. [...], o cavalo é mansinho e o ‘coração’ na pata dele tem que proteger porque senão ele se machuca. Eu senti muito amor, carinho, paixão porque gostei de ficar perto deles.* (JOSIANE).

Para Boff (2005, p. 28), não é pensar e falar sobre o cuidado como “um objeto independente de nós”, mas “como ele se realiza e se desvela em nós mesmos”. Josiane demonstrou, além do cuidado com o animal, a superação do medo. Nesse sentido, foram orientados, ao longo de todo o tempo, acerca da necessidade de movimentos mais lentos e suaves, para não machucar os animais e de uma fala mais mansa para não os assustar, respeitando os sinais manifestados por eles. Em sua concepção o animal não tinha medo dela porque *cuidou dele*. Parafraseando Bachelard (2009, p. 46), é preciso “ler” no contexto da história, neste caso, a experiência narrada por Josiane, “para reter apenas a ternura”.

Para os/as participantes, o haras, enquanto casa, a amizade e o cuidado são relevantes. Gabriel F. também estabelece tal relação: *Eu montei no cavalo e não tive medo porque ele é bonzinho, ele é grande, ele gosta de morar no haras porque é legal. Ele pode correr e andar no pasto, tem solzinho... eu queria vim aqui sempre, todo dia pra cuidar do cavalo e ser amigo dele [sic].* (GABRIEL F.)

Na concepção de Boff (2005, p. 32), cuidar implica intimidade, sentir, acolher, respeitar, dar sossego e repouso. “Cuidar é estabelecer comunhão. Não é a razão analítica-instrumental [...]. Mas a razão cordial, o *esprit de finesse* (o espírito de delicadeza), o sentimento profundo. Mais que o *logos* (razão), é *opathos* (sentimento), que ocupa aqui a centralidade” (BOFF, 2005, p. 32). O sentir e o cuidar são essenciais à EA.

Algumas horas no haras revelaram a sensibilidade e as possíveis interações que podem ser estabelecidas nesses espaços e com os seres que ali habitam. Michel também afirmou que o *cavalo não conseguiria morar na sala de aula. A sensibilidade dos/as*

participantes, nessa atividade, fez-nos pensar sobre a ausência dela na sociedade atual, vestida de ódio, intolerância, distanciamento da condição de SER HUMANO. Esses indivíduos deram uma lição de humanidade, de carinho, de preocupação com o outro.

M. (instrutor) destacou a experiência com os cavalos ao invés de ficar em sala de aula, aspecto que merece reflexão: *Os alunos estavam muito felizes hoje, deu para perceber como eles gostaram de fazer carinho, escovar os cavalos [...] ninguém reclamou de nada, foi difícil até para voltar para o veículo, eles não queriam mais ir embora.* (M.).

As experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, além de proporcionarem novos conhecimentos, viabilizaram o pensar-sentir que não se transfere, se constrói. Decorrem da percepção, da relação “eu-outro-mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006). E imersos em instantes de introspecção, vibração e alegria, tais manifestações contribuem para a formação educacional das PcD. Logo, aos educadores/as compete criar possibilidades para que o indivíduo possa produzir/construir conhecimentos (FREIRE, 2011).

Ricardo, também, aprendeu algo: *“Eu não sabia que os morcegos enrolavam a crina dos cavalos, o M. que contou [...] [sic]”,* e reconheceu a importância disso, o que revela também o importante papel desempenhado por M. (instrutor), bem como da apropriação de conhecimentos advindos de outras fontes relevantes sob o viés educacional. O que evidencia, também, que não basta levar as pessoas para ter contato com ambientes externos à sala de aula e falar sobre eles. É preciso estimulá-las nesse ambiente, oferecer-lhes informações novas, de qualidade, de fácil compreensão, linguagem acessível e promover integração, favorecer o contato, a afetividade, respeito, reflexão e a criatividade.

A experiência relatada por Ricardo, de *saber algo novo*, não convencional, pode ser uma *porta* para o conhecimento formal. A partir desse *novo saber* é possível trazer outros conhecimentos não explícitos no programa de ensino. Aqui experimentamos o “direito à janela” (SATO, 2011, p. 547), quando nos abrimos para o mundo, o novo, outros saberes. A partir dele, poderemos assumir responsabilidades com o entorno e o mundo e exercitar “o dever de árvore” (SATO, 2011, p. 547) com “a coragem de explodir em lutas coletivas” (p. 547) e atuarmos na sociedade.

Quando Gabriel F. montou um dos cavalos, estimulado por M. e L., vibrou e expressou: *Eu consegui, eu montei, ele é mansinho. Eu gostei!* Ele foi acompanhado e

orientado que deveria ter respeito pelo animal, seguir o ritmo e os limites do cavalo. Ao aproximar as PcD desses animais e ambientes, foram promovidos respeito, cuidado, lealdade, cumplicidade, responsabilidade, afeto, aprendizagens que contribuirão para a formação em sentido mais amplo, como seres do mundo.

L. (instrutor) relatou que: *Foi incrível ver o entusiasmo dos alunos na atividade do haras. [...] sei o quanto é difícil uma atividade segurar a atenção deles por muito tempo e, além disso, sei o quanto é difícil manter um diálogo coerente sobre um único tema. [...] hoje eles estavam muito envolvidos. (L.).*

Essa narrativa sustenta nossa hipótese sobre a relação intrínseca entre a EA e as PcD, a partir de vivências com o ambiente natural e/ou elementos naturais, compreendendo que tal relação contribui/potencializa o processo educacional de tais indivíduos quando respeita seus tempos e espaços, permite a introdução de novos conhecimentos a partir de lugares a serem descobertos, que estimulam a autonomia e a formação de valores.

No desenvolvimento das atividades, consideramos a interação do corpo de cada participante com a experiência, com os/as colegas, com os seres ali vistos e tocados, a corporeidade Merleau-Ponty (2006). O corpo experimenta e desperta para o novo, amplia novas percepções, ativo na experiência como protagonista. Uma “escuta” atenta aos sinais: silêncio, sons, movimentos, palavras, avanços e recuos, já que outras dimensões do ser humano podem ser expandidas, despertando-o para si e para o mundo, inserindo-o e tornando-o componente deste imbricado universo de potencialidades de relações com o ambiente, desconstruindo paradigmas e construindo sonhos. Nessa direção, destaca Bachelard (2009, p. 167), “o sonhador [...] se entrega de corpo e alma à imagem que acaba de encantá-lo. [...] De uma imagem isolada pode nascer um universo”. Assim, poderemos despertar a imaginação, a leitura, a descrição, a inserção e intervenção no mundo. Freire (2011) aponta a educação como uma forma de intervenção no mundo, ressaltando o caráter crítico, reflexivo e criativo do processo educativo. É fundamental que a formação das PcD possibilite sonhos, diálogos, processos interativos entre seres humanos e ambientes.

2. Atividade com botos: ao chegarmos aos Molhes, os botos ainda não haviam chegado, mas havia gaivotas, garças e biguás sobrevoando o local. Os pescadores conheceram os/as estudantes da APAE e consideraram importante a instituição aproximar

esses jovens desses ambientes. Explicaram como é efetuada a trama da rede, seu conserto, a habilidade e rapidez que desenvolveram para o reparo da rede, que o conserto das redes é permanente, pois sempre há peixes que engalham e malhas que rasgam e da paciência para esperar os botos. Os/as estudantes conversaram com os pescadores tocando na rede, mencionavam quem conheciam, quem fazia algo similar e os que nunca haviam visto uma rede de perto, pegavam-na e a esticavam. Seu Mo, pescador há 30 anos na lagoa e com embarcações, descreveu que os botos vão cercado os peixes e levando-os em direção à margem. Os pescadores formam uma fileira e cada um tem sua rede para fazer o lanço quando o boto chegar com o peixe. De acordo com os pescadores, há uma relação de respeito entre os pescadores e os botos, identificados por apelidos: Batman, Robin, Figueiredo, Scooby, Caroba. Os/as estudantes ficaram eufóricos com os nomes (Figura 1).

Enquanto os botos não chegavam, alguns estudantes entraram na água e dialogamos sobre alguns aspectos da água, da lagoa, da bacia. Gabriel disse que *água é bom, que o fundo é lisinho, macio, fofinho*. Ricardo comenta que *é bom no pé*. Explicamos que alguns grãos do fundo vieram de longe, até de outros rios. Os pescadores formaram o cordão dentro do canal (Figura 1) com suas redes, o que foi comemorado pelos estudantes, pois era sinal de que os botos haviam chegado.

Figura 1 – PcD da APAE/Laguna interagindo com os pescadores.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A vibração ao verem a cauda do boto, Robin, e a nadadeira dorsal foi contagiante. É preciso paciência, contemplação, espera, para, talvez, a anunciação. Por isso um processo formativo junto à PcD requer, além de conhecimento, atenção aos sinais emanados e respeito. Na concepção de Werneck-Regina e Sato (2014, p. 835), “impõe-se o método de

construir conhecimento na perspectiva do outro, isento de preconceitos, o que exige a abertura para reconhecer que a nossa visão de mundo não tem validade universal”.

Gabriel A., Michel e Ricardo ressaltam a atuação dos botos durante a pesca. Michel, com toda a sua quietude, expressou: *“Os botos ajudam os pescadores, eles são amigos. Um boto ensina pro outro como deve fazer para ajudar na pesca, e quando eles são pequenos, eles não pescam, só depois... foi o pescador que me contou [sic].* (MICHEL).

A atividade possibilitou a interação entre ser humano e o ambiente natural e isso pode contribuir para a consciência ambiental dos/as participantes, questionando suas atitudes em relação aos ambientes, motivando-os/as a respeitarem os processos naturais. Bachelard (2009) argumenta sobre o despertar da imaginação por meio da imagem poética e da poética dos devaneios. Dá ênfase aos devaneios como formas de pensar que aproximam imaginação e razão, tornando-as complementares no processo de criação. Acreditamos na criação, como parte fundamental do processo formativo das PcD também.

Espelho – “reflexos” para as considerações

Como *espelho*, esta seção vem “refletir”/apresentar o que foi desvelado durante a pesquisa, no sentido de contribuir com o desenvolvimento educacional com base em processos de EA, junto às PcD. A pesquisa desenvolvida lançou um olhar sobre a relação entre EA e as PcD a partir de vivências com o ambiente e seus elementos, a fim de compreender se essa relação pode potencializar o processo educativo desses indivíduos.

Constatamos que o ambiente natural e seus elementos oferecem possibilidades sensibilizadoras formativas à luz de processos de EA crítica, transformadora e emancipadora, como mencionados anteriormente. Além disso, as vivências desenvolvidas possibilitaram que as PcD exercitassem sua autonomia, vencendo seus medos e limites impostos pela sociedade, compreendessem e interagissem com os ambientes naturais e seus elementos de forma dialógica, crítica, afetuosa e cuidadosa, respeitando-se mutuamente e aos ambientes e elementos naturais. Favoreceram a construção do conhecimento, aguçando a curiosidade, a criatividade, a ética, a amorosidade e o exercício pleno das potencialidades desses indivíduos, concebendo-os como autores de sua própria trajetória, respeitando seu tempo, silêncio, vibrações e devaneios - o devanear Bachelardiano discutido na pesquisa.

Por conta disso, acreditamos que a EA deve efetuar-se num território plural em que a diversidade e o reconhecimento do “outro”, seja ele ser ou espaço, sejam contemplados e extrapolem os limites e contextos dos âmbitos formais do ensino. Reconhecendo que o universo educativo necessita dialogar com todas as dimensões que podem constituir e contribuir para uma EA crítica, emancipadora, libertadora, transformadora. Mas também à concepção “dialógica” (FREIRE, 1999, 2011), “transgressora” (TOZONI-REIS, 2018) e “poética” (SATO; LUIZ, 2019) desse campo.

As PcD devem ser estimuladas a sonhar, a “devanear”, tomando, na perspectiva de Bachelard, o devaneio como substrato do “criar”, como aspecto fundante de ser e estar no mundo, potencializando a imaginação como pressuposto de vislumbrar um mundo melhor a partir de seu entorno imediato e de sua inserção no e com o mundo. Consideramos a potencialidade dos ambientes e seus elementos atuarem nos processos formativos de EA a favor da visibilidade e fortalecimento do SER HUMANO.

Sob a perspectiva do *dever de árvore* (SATO, 2011), que oferece caminhos na jornada cartográfica, com vistas à incorporação de atividades de imersão das PcD em ambientes naturais, destacamos como de extrema relevância aos processos formativos dessas pessoas: a atuação pautada pela ética, respeito, capacidade de escuta, companheirismo e amor; apoio institucional para o desenvolvimento de todas as atividades; promover a reflexão, diálogo e autonomia nos espaços visitados/estudados; reconhecer os saberes acumulados no dia a dia de todos/as participantes do processo; buscar os saberes e profissionais da área socioambiental e de EA para fortalecer os mecanismos e modos de atuação com vistas à sustentabilidade socioambiental e a uma formação cidadã; dentre outros.

Constatamos que Educar, socioambientalmente, no universo das PcD não pode ser invasão. Precisa ser visitação, celebração, convite e confiança. Um adentrar, a partir de sua permissão, em seu mundo, seus cantos, recantos, aspirações e, só então, considerar a possibilidade de talvez semear. Semear, nesse caso, requer confiança, amizade, respeito, carinho, cuidado, conhecimento, zelo, partilha, liberdade e amor.

P.S. Provavelmente, para o mundo acadêmico, estejamos quebrando protocolos. Mas não é a vida exatamente isso? Não é o/a educador/a um ser destinado a romper

protocolos para que seus estudantes cintilem em diversas paisagens? Então aqui vai: nossa gratidão e amor ao Ricardo, que em tempos de COVID e vítima dela, deixou-nos... Um ser especial que “esparramou” doçura, respeito à vida, zelo pelos/as colegas e amigos/as e que ensinou-nos a sermos diferentes e cintilantes! (Os/as pesquisadores/as)

As fontes saboreadas

ACSELRAD, Henri. **Lógicas e práticas sócio-políticas que ampliam a vulnerabilidade social: o papel da pesquisa.** 2006. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/12/Vulnerabilidades - Henri Acselrad.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Tópicos).

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

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio.** Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tópicos).

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

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

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

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

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

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

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

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 maio 2019.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Perspectivas interdisciplinares à luz de Paulo Freire: contribuições político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. In: DICKMANN, Ivo; BATTESTIN, Cláudia (Org.). **Educação Ambiental na América Latina**. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 77-103. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=D-> Acesso em: fev. 2020.

DALLA-NORA, Giseli. **A água e a Cartografia do Imaginário nos climas de três territórios geográficos**. 2018. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
GOMES, Giselly; SATO, Michèle; SILVA, Regina Aparecida da. Mudanças Climáticas e as Pessoas com Deficiência Visual: reflexões sobre a (in)acessibilidade na Informação e na Comunicação. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 129-145, jan./abr. 2019.

GUIMARÃES, Mauro; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. Alternativas para processos formativos de educação ambiental: a proposta da “(com)vivência pedagógica” diante de grandes e radicais desafios. **Rev. Elet. Mestr. Educ. Amb.**, Rio Grande, p. 118-131, set. 2017.

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

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

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

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

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

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

ONU. Organização das Nações Unidas. **O futuro que queremos**. Declaração Final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (RIO + 20). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://riomais20sc.ufsc.br/files/2012/07/CNUDS-vers%C3%A3o-portugu%C3%AAs-COMIT%C3%8A-Pronto1.pdf> Acesso em: fev. 2020.

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

PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. De asas de jacarés e rabos de borboletas à construção fenomenológica de uma canoa. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 213-232.

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

SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. *In*: ABÍLIO, F. (Org.). **Educação Ambiental para o Semiárido**. João Pessoa: EdUFPB, 2011. p. 539-569.

SATO, Michèle; LUIZ, Thiago Cury. Devaneio em chamas: Bachelard põe a mão no fogo pelo imaginário. **Rev. Educ. Públ.**, Cuiabá v. 28 n. 69 p. 703-716 set./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336061999_Devaneio_em_chamas_Bachelard_poe_a_mao_no_fogo_pelo_imaginario Acesso em: 28 fev. 2021.

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

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Transgredindo e reinventando a educação ambiental “com partido”. *In*: DICKMANN, Ivo; BATTESTIN, Cláudia (Org.). **Educação Ambiental na América Latina**. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 4-6. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=D-> Acesso em: fev. 2020.

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

Submetido em: 30-03-2022.

Publicado em: 14-04-2023.