

## CARTOGRAFIAS E “SUBJETIVIDADES” DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UTILIZAÇÃO DE PRÁTICAS ECOPEDAGÓGICAS E INCLUSIVAS

**Dra. Nayara Alves de Sousa**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Dr. Milton Ferreira da Silva Junior**

Universidade Federal do Sul da Bahia

**Dra. Sílvia Kimo Costa**

Universidade Federal do Sul da Bahia

**RESUMO:** Esse artigo objetiva cartografar as “subjetivações infantis” acerca da utilização de práticas ecopedagógicas e inclusivas, a partir das necessidades das crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla e da relação com os atores-rede que os integram (professoras, diretoras e pais). Três instituições de ensino foram escolhidas para a pesquisa, sendo uma particular, uma pública municipal e outra não governamental, localizadas em Vitória da Conquista na Bahia. A pesquisa fundamentou-se na Cartografia das

Subjetividades e das Controvérsias. Utilizou-se a oficina de desenhos com as crianças com deficiência e o grupo focal com os atores-rede. Os resultados apontam a utilização da cartografia das subjetividades e das controvérsias adaptadas à detecção dos dispositivos facilitadores ou restritivos da inclusão escolar das crianças com deficiência, pois subsidiaram simultâneas intervenções cartográficas nas melhorias exequíveis no que tange as práticas ecopedagógicas e inclusivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas Ecopedagógicas; Inclusão Escolar; Cartografias.

## CARTOGRAPHIES E "SUBJECTIVITIES" CHILDREN WITH DISABILITIES PRACTICAL USE ECOPEDAGOGIC AND INCLUSIVE

**ABSTRACT:** This article aims to map the "children's subjectivities" about using ecopedagogic and inclusive practices, from the needs of children with intellectual disabilities, visual, auditory, physical and multiple and the relationship with the actor-network belonging to them (teachers, principals and parents). Three educational institutions were chosen for the research, one particular, municipal and other non-governmental, located in Vitória da Conquista in Bahia. The research was based on

the mapping of subjectivities and Controversies. It was used as research workshop drawings with children with disabilities and the focus group with the actors-network. The results show the use of cartography of subjectivity and controversy adapted to the detection of facilitating or limiting devices of school inclusion of children with disabilities, as subsidized cartographic simultaneous interventions in feasible improvements regarding the ecopedagogic and inclusive practices.

**KEYWORDS:** Practices Ecopedagogic; School Inclusion; Cartography.



## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma cartografia das “subjettivações infantis” acerca da utilização de práticas ecopedagógicas e inclusivas, a partir das necessidades das crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla (BRASIL, 1995) e da relação com os atores-rede (LATOURE, 2000 e 2001) que os integram (professoras, diretoras e pais).

Foram escolhidas três instituições de ensino para a pesquisa, sendo uma referente ao ensino particular, uma referente ao ensino público municipal e outra não governamental, localizadas no município de Vitória da Conquista na Bahia.

A pesquisa fundamentou-se teórico-metodologicamente na Cartografia das Subjetividades e das Controvérsias (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2010; DELEUZE e GUATTARI, 1987 e 1995), adaptada ao mundo infantil, a partir das seguintes técnicas: observação participante, oficina de desenhos, diário, registros fotográficos e grupo focal.

Esse artigo está organizado em cinco partes: 1) aborda as crianças com deficiência e o desenho. 2) ressalta o método cartográfico: a rede, a adaptação da cartografia das subjetividades e das controvérsias. 3) demonstra como se cartografou respeitando as especificidades de cada deficiência. 4) versa sobre os procedimentos metodológicos. 5) apresenta a oficina de desenhos com as crianças com deficiência e a análise dos desenhos realizada pelo grupo focal com os atores-rede.

## As crianças com deficiência e o desenho



A definição de pessoas com deficiência, adotada mundialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), se refere a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas, sensoriais ou mentais.

Assim, mais especificamente, a criança com deficiência física possui alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, com comprometimento da função física. A deficiência auditiva é caracterizada quando há perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras. Considera-se a deficiência visual quando, a acuidade visual é igual ou menor aos parâmetros estabelecidos como normalidade. A deficiência mental é conceituada quando o funcionamento intelectual é significativamente inferior à média, com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades. A deficiência múltipla é definida quando há associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

O que atualmente se vê é que a maioria das crianças com deficiência mesmo incluídas em escolas de ensino regular, ao terminarem, por exemplo, seu período de alfabetização muitas vezes, não é capaz de expressar-se corretamente por meio da linguagem escrita, apresentando dificuldades, que vão desde problemas ortográficos simples, à total falta de coerência e clareza na escrita, impossibilitando a leitura.

Logo, quanto mais a criança conhece o ambiente em que vive, mais condições ela tem de representar, até como forma de entendê-lo. Ela desenha como forma de expressar conteúdos, conceitos e questões emocionais. O desenho é a primeira manifestação gráfica do pensamento da criança, primeiro texto que precisa ser lido pelo educador, primeira forma de comunicação do ser humano com o mundo exterior, sendo, portanto uma excelente ferramenta de comunicação e expressão.



Através dos desenhos, a criança com deficiência consegue materializar uma imagem que verbaliza seu desejo e esta imagem dos desejos é a materialização dos seus pensamentos. Assim, foram os possíveis sentidos das imagens cartografadas e capturadas pelos desenhos que interessaram para as análises e não a criança “em si”. Então não foi qualquer sentido que nos propusemos a analisar, mas aquele(s) indiretamente dado(s) por sujeitos que sabem pensar e fazer escolhas, que por muito tempo foram, e muitas vezes ainda são silenciados.

## **A cartografia das subjetividades e das controvérsias**

A perspectiva de rede encontra ressonância, sobretudo nos trabalhos de Bruno Latour que, se valendo, por exemplo, da metáfora do sistema circulatório e do fluxo sanguíneo para caracterizar as redes científicas, afirma que “a noção de uma ciência isolada de resto da sociedade se tornará tão absurda quanto à ideia de um sistema arterial desconectado do sistema venoso” (LATOURE, 2001, p. 97). É isto que o permite afirmar que um conceito não se torna científico por estar distanciado do restante daquilo que ele envolve, mas porque se liga cada vez mais estreitamente a um repertório bem maior de recursos, tecendo e atravessando a trama social.

Latour (2001) argumenta que pensar as redes implica também em pensar com a rede. O pensar em rede nessa pesquisa busca melhorias exequíveis no que tangem as práticas ecopedagógicas e inclusivas, a partir da experiência em cartografar as subjetividades das crianças com deficiência, por meio da oficina de desenhos, da interpretação e análise dos desenhos pelos atores- rede (professoras, diretoras e pais) através do grupo focal, utilizando- se a cartografia de controvérsias.

O trabalho cartográfico não se restringe às marcações visíveis do espaço físico como na geografia. A cartografia não nos remete apenas a um território



espacial e às rotas de navegação, mas também incorpora a dimensão subjetiva, acompanhando processos, captando o espaço existencial povoado por percepções e sensações. Pode-se cartografar múltiplas situações por meio de desenhos, pinturas, colagens, etc. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como imaginação.

Assim tudo pode ser cartografado. A vida da criança com deficiência pode ser cartografada. Pode-se cartografar sua lembrança, seus momentos importantes da vida individual e coletiva, seus discursos e práticas, seus rostos e corpos, sua relação interpessoal, seu processo de ensino aprendizagem, a acessibilidade das suas escolas, os seus espaços cotidianos usados para estudar, se divertir, acessar e usufruir de desejos, sonhos, expectativas, etc. Tudo isso entendido como parte dos seus processos de “subjetivação”.

A cartografia como uma possibilidade metodológica de pesquisa e intervenção é uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado, procura acompanhar o processo. Em a cartografia como método de pesquisa-intervenção, Passos e Barros (2010, p.17) escrevem: “a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação”.

Dessa maneira, ao acompanhar processos, Barros e Kastrup (2010, p.56) enfatizam: “sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita”. Assim, nessa pesquisa serão tratadas especificamente duas vertentes teórico-epistemológicas que utilizam como base o conceito de cartografia: cartografia das subjetividades e cartografia das controvérsias (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2010; DELEUZE e GUATTARI, 1987 e 1995).



Um dos pontos em comum entre elas, e que nos levou a acessá-las neste trabalho, é que ambas utilizam a ideia de cartografia e a do próprio cartógrafo como meios para criar formas de pensar e agir que apontam para a dimensão coletiva de constante transformação do social e da cultura. Nesse sentido, para essas vertentes cartográficas, cada posição dos sujeitos da pesquisa, infantis ou adultos, redefine as outras, inclusive a própria posição do pesquisador acaba por se redefinir no processo de produção de conhecimento. Vale ressaltar que, cada uma destas abordagens utiliza e segue caminhos particulares em seus processos.

A cartografia das subjetividades configura uma abordagem radicalmente relacional, que procura cartografar não um “estado das coisas”, mas uma rede de relações entre relações em meio a adultos e crianças com deficiência. Dessa maneira, os elementos da cartografia, não podem ser entendidos separadamente como “atores” ou “objetos”, na medida em que só emergem e se constituem na complexidade de seus encontros, onde estão sempre incessantemente se reconstituindo, se transformando.

A outra vertente cartográfica denominada de cartografia das controvérsias, a interconexão é acessada através da noção de rede acoplada à noção de ator, evidenciando o aspecto inseparável entre unidades e contexto (social e natural). Trata-se de um conjunto de técnicas elaboradas pelo sociólogo francês Bruno Latour enquanto versão didática da Teoria Ator-Rede (TAR). O objetivo bastante particular deste tipo de pesquisa em ciências sociais é fazer um mapeamento dos diversos atores (humanos, em diferentes estágios de desenvolvimento ou condição de deficiência no caso, e não humanos), agenciamentos e associações dispostos em rede a partir de uma determinada controvérsia. Dessa maneira, cartografar as controvérsias da rede é, segundo os autores da TAR, uma situação onde diferentes atores discordam, ou melhor, “concordam em discordar” (VENTURINI, 2010).



Isso nos remete ao que está no campo das possibilidades (real/ possível) e como estes sujeitos adultos e os infantis com deficiência, atuam, além de como se relacionam consigo e com os outros. Portanto, não se trata de uma rede onde precisamos nos inserir e nos adaptar. Vemos na e dentro da rede o que já acontece, o que segue criando e se criando (KASTRUP, 2007). Assim, para apreender a rede tal como ela se faz, exploramos a cartografia de controvérsias: seguir os atores e deixá-los falar, mapear a dinâmica dos processos e as controvérsias que emergem de suas traduções recíprocas de modo a mesclar os processos de construção do conhecimento com os movimentos que constituem a própria rede.

## **Cartografando respeitando a deficiência da criança**

Quanto à aprendizagem propriamente dita, as crianças das três instituições possuíam aparentemente o cognitivo preservado não prejudicando a comunicação e a realização da atividade. O que acontecia algumas vezes era a não capacidade de falar, porém conseguiam se expressar pelos desenhos, sendo, portanto, cartografadas suas “subjetivações” respeitando as especificidades de cada deficiência.

De modo geral, ao iniciar a introdução dos desenhos em relação à temática ambiental, a relação interpessoal e a acessibilidade escolar, a noção de lugar foi fundamental. As noções de espaço e as relações ambientais foram compreendidas pelas crianças com deficiência pelos lugares que frequentam, vivem, passeiam e assim foram percebendo os diferentes ambientes onde estão inseridas pelos diversos órgãos dos sentidos, portanto assim, todos os alunos puderam compreender que meio estava sendo solicitado a desenharem.



Como estratégia de estudo do meio ambiente, a sugestão foi solicitar a todos os alunos que dissessem o que percebiam do meio ambiente. A maioria utilizou a visão para descrever, com exceção óbvia dos deficientes visuais. Com essas crianças, utilizou-se como recurso adicional, a cartografia tátil, um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos concretos obtidos com o toque. Além disso, foi solicitado que verbalizassem os vários cheiros e ruídos que perceberam nos espaços escolares na realização dessa atividade.

Os alunos com deficiência auditiva puderam falar, desenhar ou escrever o que estava percebendo. O aluno da instituição 2 (municipal) faz uso de uma prótese auditiva que lhe amplia a capacidade de ouvir. Além disso, a instituição disponibiliza uma interprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), fatos que favoreceram a aplicação dos desenhos.

Em contrapartida, esses dispositivos inclusivos não foram encontrados na instituição 1 (particular) e nem na instituição 3 (não governamental). Dessa maneira, como esses alunos necessitam ver para aprender, foram utilizadas linguagens labiais e recursos visuais tais como: fotos e gravuras relacionadas aos objetivos, para auxiliá-los na compreensão do que se queria.

Importante ressaltar, que o aluno com essa deficiência deveria ter um intérprete de LIBRAS sinalizando todos os conteúdos transmitidos pelo professor regente. Essa lacuna foi repassada para a direção das duas instituições que se propuseram a sanar essa barreira.

O aluno com deficiência intelectual tem limitações quanto à compreensão de conceitos abstratos, sendo necessária, na maioria das vezes, a utilização de apoio de material concreto, como os jogos e brincadeiras, a fim de manuseá-los para compreendê-los. Até porque a utilização de materiais, objetos e gravuras bastante semelhantes ao real facilita a aprendizagem dessas crianças.



Quanto aos alunos com deficiência física, há uma variedade muito grande de quadros e limitações que podem atingir a fala, os membros superiores (braços) e/ou inferiores (pernas), às vezes impossibilitando a locomoção dos alunos, porém todos conseguiram realizar os desenhos.

De modo geral, a riqueza de informações possibilitou uma compreensão do meio ambiente por parte de todos os alunos com deficiência. Cada um pode colaborar da forma que desejou ou que pôde. Com todos os alunos, utilizou-se a cartografia das subjetividades e com as crianças com deficiência visual, acrescentou-se a cartografia tátil.

## **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa é qualitativa, fundamentada teoricamente e metodologicamente na Cartografia das Subjetividades e das Controvérsias. A opção pela cartografia se deu numa busca incessante por conhecer os processos ecopedagógicos e inclusivos que se engendram na paisagem escolar, a fim de captar as múltiplas “[...] formas de viver que se instituíam” (BAPTISTA, 2005, p. 35), com vistas às crianças com deficiência, em prol de pressupostos inclusivos que preconize a diversidade humana. Para isso, foram escolhidas três instituições de ensino para a pesquisa, sendo uma referente ao ensino particular (Instituição 1), uma referente ao ensino público municipal (Instituição 2) e outra não governamental (Instituição 3) localizadas no município de Vitória da Conquista na Bahia.

Os principais protagonistas desse estudo foram 12 (doze) crianças com deficiência, sendo 3 (três) com deficiência auditiva, 3 (três) com deficiência visual, 3 (três) com deficiência intelectual moderada e 3 (três) com deficiência física. Participaram também, 21 atores-rede, sendo 12 (doze) mães, 6 (seis)



professoras e 3 (três) diretoras, totalizando 33 (trinta e três) sujeitos nas três instituições.

Foram utilizadas como técnicas de pesquisa as oficinas de desenhos aplicadas às crianças com deficiência com idade entre 5 a 8 anos, e grupos focais com as professoras, as diretoras e os pais (atores-rede) para análise desses desenhos.

Os desenvolvimentos aconteceram nas salas de aula da instituição 1 (particular) e da Instituição 3 (não governamental), e na sala de recursos multifuncionais da instituição 2 (municipal), onde cada aluno recebeu uma folha em branco, lápis de cor, giz de cera e hidrocor. A solicitação do desenho foi realizada individualmente e em dias diversificados, sendo respeitada a especificidade de cada aluno, não sendo, portanto, estabelecido tempo para a realização da atividade. Assim, os desenhos foram realizados considerando: a) conteúdos relativos ao meio ambiente; b) relação das crianças com a rede que a integra; c) acessibilidade e estrutura física externa e interna da escola.

A tarefa de contextualização para solicitação dos desenhos levou mais tempo que o esperado, foi necessário inicialmente propor uma atividade de desenho livre para posteriormente trazê-los para a realidade vivenciada, julgando, contudo, o desenho como um fator motivador para aprendizagem.

A partir daí, foram criados dispositivos para a técnica do Grupo Focal com as professoras, diretoras e pais (atores-rede) sobre os próprios desenhos das crianças que foram apresentados para que o grupo as interpretassem, sendo avaliados de acordo com a ocorrência ou não das categorias, considerando: a) a criança com deficiência se sente incluída; b) a criança com deficiência se sente parcialmente incluída; c) a criança com deficiência não se sente incluída; d) desenho não interpretado ou não desenhado pela criança.



Na fase da análise, foi realizada a categorização das informações de modo a facilitar a compreensão, através dos dados obtidos com a intervenção armazenadas nas imagens fotográficas dos desenhos e nas categorias temáticas referentes ao grupo focal, sendo realizadas pela análise de conteúdo (BARDIN, 2009), de forma a se chegar às categorias analíticas que mais aparecem no discurso e apresentadas na forma cartográfica, facilitando a compreensão das tensões entre procedimentos ecopedagógicos de (ex)inclusão constituindo no estabelecimento das inter-relações, uma compreensão mais abrangente dos significados construídos socialmente na relação dos sujeitos com o meio (SOUZA e ZIONI, 2003).

## Resultados e discussão

Os resultados ressaltam os desenhos como uma excelente forma de comunicação e expressão para serem utilizados com as crianças com deficiência e apontam a utilização da cartografia das subjetividades e das controvérsias adaptadas à detecção dos dispositivos facilitadores ou restritivos da inclusão escolar, pois subsidiaram simultâneas intervenções cartográficas nas melhorias exequíveis no que tange as práticas ecopedagógicas e inclusivas nas três instituições. Dessa maneira, os resultados estão apresentados em duas partes, a saber: a) Parte I: os desenhos das crianças com deficiência – a oficina de desenhos; b) Parte II: os relatos dos atores-rede sobre os desenhos - o grupo focal.

## Parte I: os desenhos das crianças - a oficina de desenhos

Os desenhos versaram sobre os temas: a relação das crianças com os conteúdos sobre o meio ambiente, a relação interpessoal das crianças com os



atores-rede e a relação das crianças com a acessibilidade/estrutura física externa e interna escolar. Sendo concedida a opção de realizar ou não realizar a atividade. Logo, apenas a criança A3 da instituição 1 (particular) não fez o desenho, alegando não saber realizá-lo.

Assim, a apresentação dos resultados baseados nos desenhos foi organizada em tópicos que obedecem à ordem solicitada aos alunos: a) eu e o meio ambiente na minha escola; b) eu, minha professora e/ou minha diretora e/ou meus pais e/ou meus colegas; c) eu chegando à minha escola; d) eu dentro da minha escola.

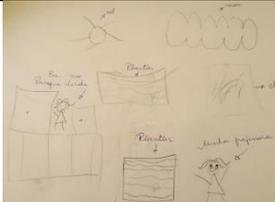
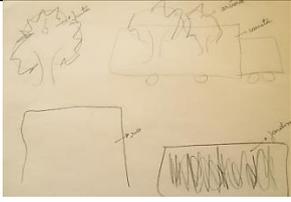
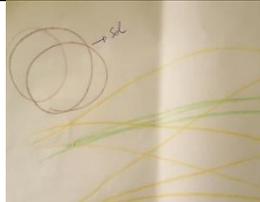
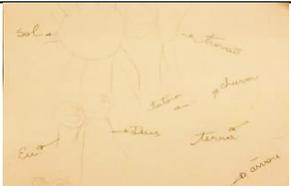
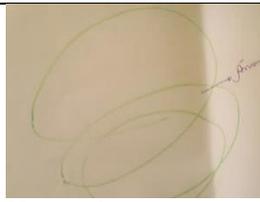
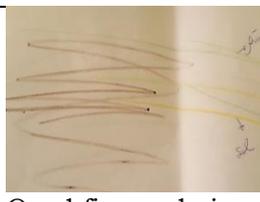
O tipo de deficiência das crianças foi representado por siglas: deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência intelectual moderada (DI) e deficiência física (DF), quanto a idade entre 5 a 8 anos, foi considerado 5 (5a), 6 (6a), 7 (7a) e 8 (8a), e quanto ao gênero, o símbolo: masculino (♂) e feminino (♀). Nos quadros, as colunas contêm a sequência dos desenhos das crianças com deficiência. Sendo: a da esquerda (A1 até A4) da instituição 1 (particular), a do meio (B1 até B4) da instituição 2 (municipal) e a da direita (C1 até C4) da instituição 3 (não governamental).

## A. Eu e o meio ambiente na minha escola

O quadro 1 apresenta os desenhos e os registros dos comentários das crianças com deficiência sobre este tema e, expressam questões relativas ao meio ambiente como: sol, rio, plantas, flores, jardim, frutas, árvores, chuva, trovão, animais, montanha, pedra e vulcão.

**Quadro 1.** Desenhos e comentários dos alunos com deficiência da Instituição 1 (A1 até A4), da Instituição 2 (B1 até B4) e da Instituição 3 (C1 até C4) sobre “ eu e o meio ambiente na minha escola”.



<p>A 1 D I ♀ 8 a</p>	 <p>Gosto das plantas, flores, sol, e um pouco da chuva.</p>	<p>B 1 D I ♂ 6 a</p>  <p>Tem árvore, rio e fruta. A carreta carrega as árvores que morreram.</p>	<p>C 1 D I ♂ 6 a</p>  <p>Meio ambiente é o Sol e as árvores.</p>
<p>A 2 D F ♂ 8 a</p>	 <p>A natureza tem flores, árvores e sol.</p>	<p>B 2 D F ♂ 7 a</p>  <p>Meio ambiente lindo, igual à terra de Deus.</p>	<p>C 2 D F ♀ 7 a</p>  <p>O sol é amarelo e a árvore marrom e verde.</p>
<p>A 3 D V ♀ 7 a</p>	<p>Não quis desenhar.</p>	<p>B 3 D V ♂ 8 a</p>  <p>Tem montanha, vulcão, rio, nuvem e sol.</p>	<p>C 3 D V ♀ 5 a</p>  <p>Não vejo a árvore, mais deve ser bonita.</p>
<p>A 4 D A ♀ 8 a</p>	 <p>Tem cachoeira, pedras, sol e árvore.</p>	<p>B 4 D A ♂ 8 a</p>  <p>Tem galinha, árvore, sol, cobra, e flor.</p>	<p>C 4 D A ♂ 5 a</p>  <p>O sol fica embaixo e a árvore fica encima.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora



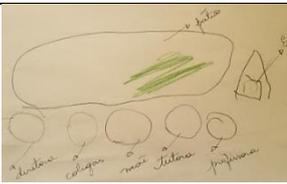
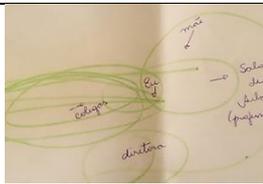
Importante ressaltar que a criança B1 da instituição 2 (municipal) fez um desenho de uma carreta carregando as árvores, remetendo ao desmatamento e o aluno B2 da mesma instituição fez um desenho da terra de Deus, relacionando esse lugar à natureza. As quatro crianças da instituição 3 (não governamental) fizeram desenhos apenas do sol e da árvore. A criança C3 desenhou, porém alegou não saber como ela é por ser deficiente visual.

Os desenhos expressaram temáticas ambientais, e demonstrou que as crianças com deficiência estão atentas a essas discussões pelas imagens que procuraram desenhar.

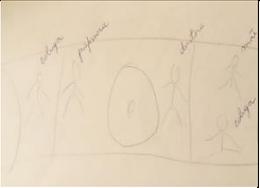
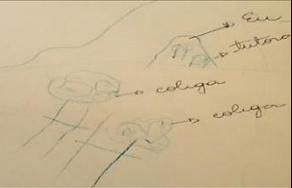
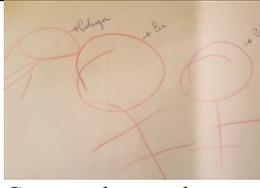
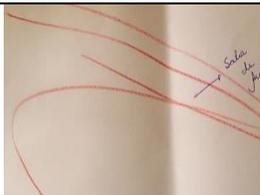
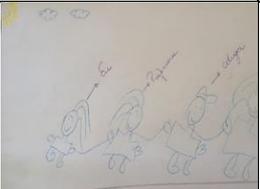
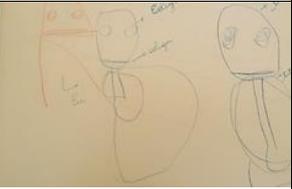
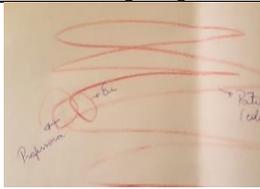
## B. Eu, a professora e/ou minha diretora e/ou meus pais e/ou meus colegas

O quadro 2 apresenta os desenhos e os registros dos comentários das crianças com deficiência e, expressam questões sobre suas relações interpessoais com as professoras, diretoras, pais e colegas.

**Quadro 2.** Desenhos e comentários dos alunos com deficiência da Instituição 1 (A1 até A4), da Instituição 2 (B1 até B4) e da Instituição 3 (C1 até C4) sobre “ eu, minha professora, minha diretora, meus pais e meus colegas”.

A 1  D I  ♀ 8 a		B 1  D I  ♂ 6 a		C 1  D I  ♂ 6 a	
	Gosto do totó e queria levar a pró, diretora, minha mãe e uma colega para brincar.		Vou ao pátio brincar com os colegas. Gosto de minha mãe e pró, não gosto da diretora.		Gosto dos colegas, da tia, a diretora não gosto e minha mãe está em casa com meu irmão.



<p>A 2  D F  ♂ 8 a</p>	 <p>Gosto dos colegas, professora, diretora, minha mãe. Mais queria brincar de futebol.</p>	<p>B 2  D F  ♂ 7 a</p>	 <p>A tia me leva para o parque, brinco com os colegas, mais gosto de brincar com a bateria.</p>	<p>C 2  D F  ♀ 7 a</p>	 <p>Gosto dos colegas que brincam comigo, cantam, dançam e não fico só.</p>
<p>A 3  D V  ♀ 7 a</p>	<p>Não quis desenhar.</p>	<p>B 3  D V  ♂ 8 a</p>	 <p>Meu pai está em casa, na escola está à professora, colegas e diretora.</p>	<p>C 3  D V  ♀ 5 a</p>	 <p>Fico na sala sempre sozinho e as outras pessoas ficam no parque.</p>
<p>A 4  D A  ♀ 8 a</p>	 <p>Gosto da professora, dos colegas e da diretora. Minha mãe fica em casa.</p>	<p>B 4  D A  ♂ 8 a</p>	 <p>Na escola fico com minha professora o tempo todo e com os colegas no pátio.</p>	<p>C 4  D A  ♂ 5 a</p>	 <p>A professora fica comigo na sala e os colegas vão para o pátio para brincar.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A criança B1 da instituição 2 (municipal) e a C1 da instituição 3 (não governamental) expressaram através do desenho o não gostar a diretora. A criança C3 da instituição 3 (não governamental), ressalta ficar sempre sozinho e não desenhou nenhum dos atores-rede.

A relevância dessa categoria se justifica porque as interações sociais que ocorrem dentro da escola podem ser consideradas importantes para que as



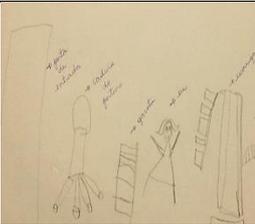
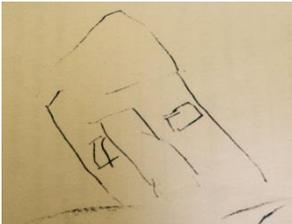
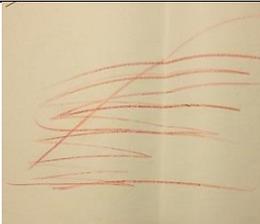
peças desenvolvam sentimentos de solidariedade, tolerância e para que possam se desenvolver individualmente e socialmente.

Uma proposta de inclusão escolar bem sucedida é aquela que, dentre outros objetivos, também garanta que os alunos com deficiência vivenciem boas interações sociais e sejam socialmente aceitos por todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), lei nº 9.394/96 estabelece no artigo 32 inciso IV que o ensino deve propiciar, dentre outros objetivos: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996).

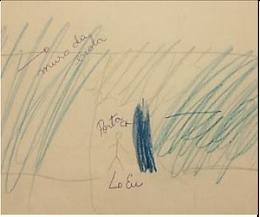
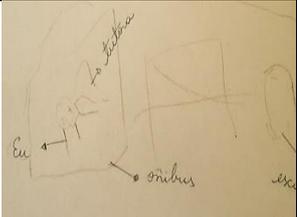
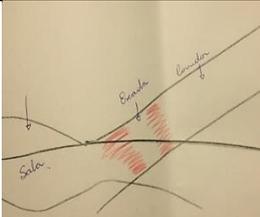
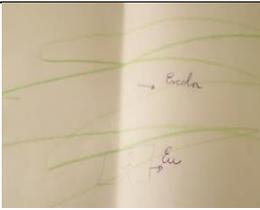
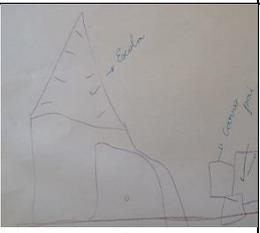
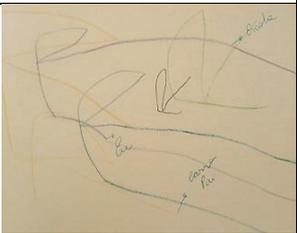
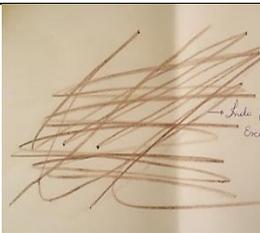
### C. Eu chegando à minha escola

O quadro 3 apresenta os desenhos e os registros dos comentários das crianças com deficiência sobre este tema e, expressam como se veem em relação as suas locomoções no ambiente externo escolar. Assim, foram realizados desenhos de como chegam às escolas.

**Quadro 3.** Desenhos e comentários dos alunos com deficiência da Instituição 1 (A1 até A4), da Instituição 2 (B1 até B4) e da Instituição 3 (C1 até C4) sobre “ eu chegando à minha escola”.

A 1		B 1		C 1	
D I		D I		D I	
♀		♀		♂	
8 a	Entro na escola pela porta da frente, tem a cadeira do porteiro e o escorregador.	6 a	Eu chego à escola de carreta e vou para dentro dessa escola.	6 a	Chego de carro com minha mãe, entro e fico andando sozinho.



<p>A 2 D F ♂ 8 a</p>	 <p>Entro na escola pelo portão azul e pelo fundo da escola.</p>	<p>B 2 D F ♂ 7 a</p>	 <p>O ônibus tem rampa, encontro a tutora nele.</p>	<p>C 2 D F ♀ 7 a</p>	 <p>Passo no corredor, subo escada com ajuda e vou para sala.</p>
<p>A 3 D V ♀ 7 a</p>	<p>Não quis desenhar.</p>	<p>B 3 D V ♂ 8 a</p>	 <p>Vou pra escola de carro com meu pai e irmã.</p>	<p>C 3 D V ♀ 5 a</p>	 <p>Aqui sou eu indo para a escola, para brincar.</p>
<p>A 4 D A ♀ 8 a</p>	 <p>Venho de carro com meu pai e meu irmão.</p>	<p>B 4 D A ♂ 8 a</p>	 <p>Chego à escola de carro com meu pai.</p>	<p>C 4 D A ♂ 5 a</p>	 <p>Tem dia que a van não me pega.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação à categoria acessibilidade e estrutura física externa escolar, as crianças com deficiência realizaram desenhos referentes às suas chegadas à escola (acesso ao portão de entrada, a sua ida e ao veículo de transporte) e não apontaram barreiras na parte externa. Estando, em consonância com a Norma NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050, 1994) quando enfatiza que promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e de comunicação. Isto constitui um direito universal resultante de conquistas sociais importantes, que reforçam o conceito de



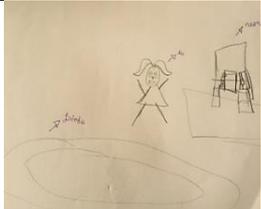
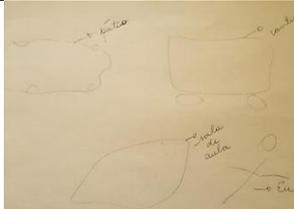
cidadania. Um espaço construído, quando acessível, é capaz de oferecer oportunidades igualitárias a todos.

A respeito do tema inclusão, é importante salientar sua extensão em relação à acessibilidade arquitetônica escolar, ressaltando-se a importância de se estabelecer o acesso não somente no interior dessas edificações concretas, mas também a relevância de se adaptar as condições das vias, estacionamentos, passagens e eliminar o máximo de barreiras que impeçam e dificultam a circulação das pessoas.

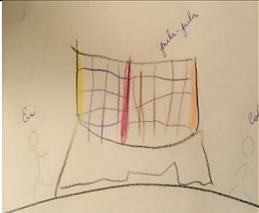
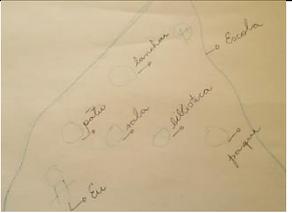
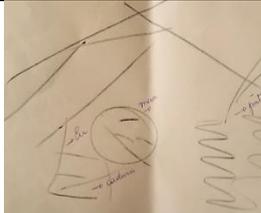
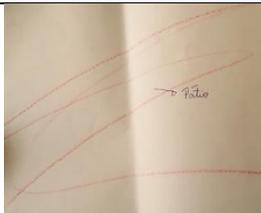
### D. Eu dentro da minha escola

O quadro 4 apresenta os desenhos e os registros dos comentários das crianças com deficiência sobre este tema e, expressam como se veem em relação as suas locomoções dentro do ambiente interno escolar. Sendo realizados desenhos na quadra esportiva, sala de aula, cantina, pátio, biblioteca, sala de leitura e parques

**Quadro 4.** Desenhos e comentários dos alunos com deficiência da Instituição 1 (A1 até A4), da Instituição 2 (B1 até B4) e da Instituição 3 (C1 até C4) sobre “ eu dentro da minha escola”.

A 1		B 1		C 1	
D I		D I		D I	
♀	Na sala ando só. O banheiro e parque preciso de ajuda, pois tem escada.	♂	A escola tem cantina, sala, pátio grande. Vou para todos esses lugares.	♂	Dentro da escola tem um pátio e uma quadra bem grande, mais tem buraco.
8 a		6 a		6 a	



<p>A 2  D F  ♂  8 a</p>	 <p>Na escola fico olhando os colegas no pula-pula, mais só posso sozinho.</p>	<p>B 2  D F  ♂  7 a</p>	 <p>Vou à biblioteca, parque, sala e lancho tudo na minha cadeira.</p>	<p>C 2  D F  ♀  7 a</p>	 <p>No pátio fico sentado na minha cadeira, a tia que me leva.</p>
<p>A 3  D V  ♀  7 a</p>	<p>Não quis desenhar.</p>	<p>B 3  D V  ♀  8 a</p>	 <p>Tem árvore, sala, parque e pátio. Ando com a tia.</p>	<p>C 3  D V  ♀  5 a</p>	 <p>Não vou ao pátio e quadra, pois tem buraco, sol e terra.</p>
<p>A 4  D A  ♀  8 a</p>	 <p>Fico dentro da escola com a tia, vou só no banheiro e parque.</p>	<p>B 4  D A  ♂  8 a</p>	 <p>A quadra tem terra e faz sol. Gosto da sala de leitura e do parque.</p>	<p>C 4  D A  ♂  5 a</p>	 <p>Ando na minha sala. O banheiro a tia me leva, não consigo ir só.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto ao ambiente interno escolar, as crianças demonstraram algumas insatisfações ao desenharem. A criança A1 da instituição 1 (particular) expressou que para ir ao banheiro e parque precisa de ajuda por conta da presença de uma escada. As crianças C1 e C3 da instituição 3 (não governamental) e a criança B4 da instituição 2 (municipal) desenharam que não vão a quadra por causa dos buracos, terra e sol. Logo, esses locais não são adequados.



Para que a escola se torne um ambiente mais acessível são necessárias modificações e adaptações na sua estrutura física (ABNT/NBR 9050, 1994), de modo a promover a eliminação de qualquer tipo de barreira ao ensino.

A oficina de desenhos nessa pesquisa foi importante, pois mesmo com suas limitações as crianças com deficiência conseguiram representar aquilo que se queria. Os desenhos foram uma alternativa espontânea, as oficinas proporcionaram o valorizar das contribuições que surgiam ao contextualizar as brincadeiras promovendo construções e aprendizagens.

O que também se percebeu na oficina foi à colaboração. Os demais colegas quando passavam e percebiam a realização da atividade, ofereciam ajuda aos colegas com deficiência. Percebeu-se o que aponta Oliveira (2008, p.76) as “atividades coletivas podem ser realizadas numa sala cujo clima é favorável a aprendizagem, onde é possível ter apoio para superação das limitações, e não há ênfase na disputa, mas sim na colaboração e na solidariedade”.

## Parte II: os atores-rede e os desenhos das crianças - o grupo focal

Nesta seção estão apresentados os resultados coletados através do grupo focal com os atores-rede, e envolvem análises controversas das percepções dos pais, professoras e diretoras sobre os desenhos realizados pelas crianças com deficiência nas três instituições investigadas.

Esses desenhos foram avaliados de acordo com a ocorrência ou não das categorias, considerando: a) criança com deficiência se sente incluída; b) criança com deficiência se sente parcialmente incluída; c) criança com deficiência não se sente incluída; d) desenho não interpretado ou não desenhado pela criança, e foram representados da seguinte maneira:





Sente-se totalmente incluída



Sente-se parcialmente incluída



Não se sente incluída



Não interpretado ou não desenhado

Dessa maneira, o quadro 5 apresenta a frequência das categorias, a partir dos relatos dos professores das três instituições, a respeito dos desenhos das crianças com deficiência.

**Quadro 5:** Frequência das categorias a partir dos relatos dos professores a respeito dos desenhos das crianças

CATEGORIAS (relatos professores)	INSTITUIÇÃO 1	INSTITUIÇÃO 2	INSTITUIÇÃO 3
<b>Relação das crianças com o meio ambiente</b>	Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	Sentem-se parcialmente incluídas (4 crianças)
	Não quis desenhar /  sente-se parcialmente incluída (1 criança)	Sente-se parcialmente incluída (1 criança)	
<b>Relação das crianças com os atores - rede</b>	Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)



	 <p>Não quis desenhar / sente-se parcialmente incluída (1 criança)</p>	 <p>Sente-se parcialmente incluída (1 criança)</p>	 <p>Sente-se parcialmente incluída (1 criança)</p>
<b>Relação das crianças com a estrutura física escolar externa</b>	 <p>Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)</p>	 <p>Sentem-se totalmente incluídas (4 crianças)</p>	 <p>Sentem-se totalmente incluídas (4 crianças)</p>
	 <p>Não quis desenhar / sente-se parcialmente incluída (1 criança)</p>		
<b>Relação das crianças com a estrutura física escolar interna</b>	 <p>Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)</p>	 <p>Sentem-se totalmente incluídas (4 crianças)</p>	 <p>Sentem-se totalmente incluídas (2 crianças)</p>
	 <p>Não quis desenhar / sente-se parcialmente incluída (1 criança)</p>		 <p>Sente-se parcialmente incluídas (2 crianças)</p>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, símbolos retirados:  
<https://www.google.com.br/search>

## As percepções das Professoras

Quanto a relação das crianças com deficiência e o meio ambiente, as professoras da instituição 1 (particular) e da instituição 2 (municipal) consideraram que 75% se sentem totalmente incluídas e 25% parcialmente



incluídas, enquanto os professores da instituição 3 (não governamental) consideraram que 100% se sentem parcialmente incluídas.

Quanto à relação das crianças com deficiência e os atores-rede (professores, diretores e pais), as professoras das três instituições consideraram que 75% se sentem totalmente incluídas e 25% parcialmente incluídas.

Quanto à relação das crianças com deficiência e a estrutura física externa escolar, as professoras da instituição 1 (particular) consideraram que 75% se sentem totalmente incluídas e 25% parcialmente incluídas, enquanto os das instituições 2 (municipal) e 3 (não governamental) consideraram que 100% das crianças se sentem totalmente incluídas.

Quanto à relação das crianças e a estrutura física interna escolar, as professoras da instituição 1 (particular) consideraram que 75% se sentem totalmente incluídas e 25% parcialmente incluídas, os da instituição 2 (municipal) consideraram que 100% sentem-se totalmente incluídas, enquanto os da instituição 3 (não governamental) consideraram que 50% se sentem totalmente incluídas e 50% parcialmente incluídas.

**Quadro 6:** Frequência das categorias a partir dos relatos das diretoras a respeito dos desenhos das crianças

CATEGORIAS (relatos diretoras)	INSTITUIÇÃO 1	INSTITUIÇÃO 2	INSTITUIÇÃO 3
<b>Relação das crianças com o meio ambiente</b>	 Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se parcialmente incluídas (3 crianças)
	 		



	Não quis desenhar / sente-se parcialmente incluída (1 criança)	Sente-se parcialmente incluída (1 criança)	Não sente-se incluída (1 criança)
<b>Relação das crianças com os atores – rede</b>	 Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	 Sente-se parcialmente incluída (4 crianças)
	 Não quis desenhar / sente-se parcialmente incluída (1 criança)	 Sente-se parcialmente incluída (1 criança)	
<b>Relação das crianças com a estrutura física escolar externa</b>	 Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se totalmente incluídas (2 crianças)	 Sentem-se totalmente incluídas (2 crianças)
	 Não quis desenhar / sente-se parcialmente incluída (1 criança)	 Sente-se parcialmente incluídas (2 crianças)	 Sente-se parcialmente incluídas (2 crianças)
<b>Relação das crianças com a estrutura física interna escolar</b>	 Sentem-se totalmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se totalmente incluídas (2 crianças)	 Sentem-se totalmente incluídas (2 crianças)
	 Não quis desenhar / sente-se parcialmente incluída (1 criança)	 Sente-se parcialmente incluídas (2 crianças)	 Sente-se parcialmente incluídas (2 crianças)

Fonte: elaborado pela pesquisadora, símbolos retirados: <https://www.google.com.br/search>



## As percepções das Diretoras

Quanto a relação das crianças e o meio ambiente, as diretoras das instituições 1 (particular) e 2 (municipal) consideraram que 75% se sentem totalmente incluídas e 25% parcialmente incluídas, enquanto a diretora da instituição 3 (não governamental) considerou que 75% se sentem parcialmente incluídas e 25% não se sente incluída.

Quanto à relação das crianças com deficiência e os atores-rede (professores, direção e pais), as diretoras das instituições 1 (particular) e 2 (municipal) consideraram que 75% se sentem totalmente incluídas e 25% parcialmente incluídas, enquanto a diretora da instituição 3 (não governamental) considerou que 100% se sentem parcialmente incluídas.

Em relação às crianças e a estrutura física externa, a diretora da instituição 1 (particular) considerou que 75% se sentem totalmente incluídas e 25% parcialmente incluídas, enquanto as das instituições 2 (municipal) e 3 (não governamental) consideraram que 50% das crianças se sentem totalmente incluídas e 50% parcialmente incluídas.

Em relação às crianças e a estrutura física interna, as diretoras da instituição 1 (particular) e da instituição 2 (municipal) consideraram que 75% se sentem parcialmente incluídas e 25% não se sentem incluídas, enquanto a da instituição 3 (não governamental) considerou que 100% das crianças não se sentem incluídas.

**Quadro 7:** Frequência das categorias a partir dos relatos dos pais a respeito dos desenhos das crianças

CATEGORIAS	INSTITUIÇÃO 1	INSTITUIÇÃO 2	INSTITUIÇÃO 3
------------	---------------	---------------	---------------



(relatos pais)			
<b>Relação das crianças com o meio ambiente</b>	 Sentem-se parcialmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se parcialmente incluídas (3 crianças)	 Não se sentem incluídas (4 crianças)
	 Não quis desenhar / não se sente incluída (1 criança)	 Não se sente incluída (1 criança)	
<b>Relação das crianças com os atores – rede</b>	 Sentem-se parcialmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se parcialmente incluídas (3 crianças)	 Não se sentem incluídas (4 crianças)
	 Não quis desenhar / não se sente incluída (1 criança)	 Não se sente incluída (1 criança)	
<b>Relação das crianças com a estrutura física escolar externa</b>	 Sentem-se parcialmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se parcialmente incluídas (2 crianças)	 Sentem-se parcialmente incluídas (2 crianças)
	 Não quis desenhar / não se sente incluída (1 criança)	 Não se sentem incluídas (2 crianças)	 Não se sentem incluídas (2 crianças)
<b>Relação das crianças com a estrutura física escolar interna</b>	 Sentem-se parcialmente incluídas (3 crianças)	 Sentem-se parcialmente incluídas (2 crianças)	 Sentem-se parcialmente incluídas (2 crianças)



	 Não quis desenhar / não se sente incluída (1 criança)	 Não se sentem incluídas (2 crianças)	 Não se sentem incluídas (2 crianças)
--	---	---	---

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, símbolos retirados: <https://www.google.com.br/search>

## As percepções dos Pais

Quanto a relação das crianças com deficiência e o meio ambiente, os pais das instituições 1 (particular) e 2 (municipal) consideraram que 75% se sentem parcialmente incluídas e 25% não se sentem incluídas, enquanto os da instituição 3 (não governamental) consideraram que 100% não se sentem incluídas.

Quanto à relação das crianças e os atores-rede (professores, direção e pais), os pais das instituições 1 (particular) e 2 (municipal) consideraram que 75% se sentem parcialmente incluídas e 25% não se sentem incluídas, enquanto os da instituição 3 (não governamental) consideraram que 100% não se sentem incluídas.

Quanto à relação das crianças com deficiência e a estrutura física da parte externa e interna escolar, os pais da instituição 1 (particular) consideraram que 75% se sentem parcialmente incluídas e 25% não se sentem incluídas, enquanto os das instituições 2 (municipal) e 3 (não governamental) consideraram que 50% das crianças se sentem parcialmente incluídas e 50% não se sentem incluídas.

Com base no comparativo das categorias de respostas e suas respectivas frequências, a partir das percepções dos sujeitos que participaram do grupo focal sobre a interpretação dos desenhos, concluiu-se que ocorreram interpretações controversas. De modo geral, os professores consideraram que as crianças com deficiência se sentem totalmente incluídas, as diretoras consideraram



parcialmente incluídas, enquanto os pais consideraram que seus filhos não se sentem incluídos.

Essas problematizações apontadas pelo grupo, às opiniões e as conclusões, como resultados de uma prática intervencionista da cartografia, subsidiaram simultâneas intervenções, para melhorias exequíveis no que tange as práticas ecopedagógicas e inclusivas nas instituições investigadas. Assim, buscou-se evidenciar a relevância da cartografia das subjetividades e das controvérsias para delinear a dinâmica de traduções recíprocas que se encontra em funcionamento no individual e no coletivo, um jogo que coloca em cena interesses, subjetividades, influências e resistências (PEDRO, 2010), processos partilhados pelas crianças com deficiência e pelos atores-rede.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou assim, acompanhar parte do processo de escolarização de crianças com deficiência com destaque para os desenhos feitos por elas e com a interpretação dos atores-rede (professoras, diretoras e pais), tentando entender as possíveis práticas ecopedagógicas e (ex)inclusivas que vão se estabelecendo entre os espaços em que a educação dessas crianças está acontecendo.

Os desenhos produzidos mostraram que as crianças o espaço escolar é extremamente significativo para elas e que quando se trabalha com estímulo o rendimento é bem melhor. Por isso, buscou-se desenvolver um trabalho ecopedagógico inclusivo organizado com resultados individuais, na busca de soluções coletivas. Assim, foi destaque neste estudo a importância de como as crianças com deficiência se veem e se sentem nas escolas que estão matriculadas



em relação a situações como meio ambiente, acessibilidade e relação interpessoal.

O meio ambiente foi uma temática relevante com excelentes possibilidades de contextualização e múltiplas relações. Quanto ao uso dos recursos didáticos para realização das atividades aponta-se o diálogo entre professor e aluno como um recurso importante devido às dificuldades de leitura, escrita e até de expressão oral das crianças com deficiência.

Como produtos do estudo foram elaboradas e entregues nas três instituições de ensino, uma (Eco)Apostila com sugestões educativas ambientais para se trabalhar de forma mais efetiva a inclusão escolar das crianças com deficiência e uma cartilha com algumas características das deficiências contendo informações de como auxiliá-los respeitando a especificidade de cada deficiência, a fim de garantir-lhes a oportunidade de aprenderem juntos e se sentirem mais incluídos.

Pretendeu-se com esta pesquisa dar subsídios teóricos e práticos aos pesquisadores e professores que trabalham com crianças com deficiência tanto em classes regulares, em salas de recursos, como em classes e escolas especiais, contribuindo para a aprendizagem, o desenvolvimento e, conseqüentemente, para a inclusão escolar e social dessas crianças.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 90/50: **Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos.** Rio de Janeiro: ABNT, 1994.



BAPTISTA, C. R. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectiva de investigação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória, ES: Edufes, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4ª. Edição, Edições Lisboa, 2009.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795** de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1999.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Thousand plateaus: Capitalism and Schizophrenia**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1987.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. Revista Psicologia & Sociedade; UFRJ, Rio de Janeiro, 19(1): 15-22, jan/abr. 2007.

LATOUR, B. **Ciência em ação, como seguir cientistas e engenheiros mundo afora**. São Paulo: EDUSP, 2000.

LATOUR, B. **A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. São Paulo: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, M. C. **Avaliação de necessidades Educacionais Especiais: construindo uma nova prática educacional**. Dissertação Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2008.



PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, E. BARROS, R. B. **A cartografia como método de pesquisa intervenção.** In: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2010, p.17-31.

PEDRO, Rosa M. L. R. **Sobre redes e controvérsias.** In FERREIRA, A.; FREIRE, L.; MORAES, M; ARENT, R. (Org.) *Teoria Ator-Rede e Psicologia.* Rio de Janeiro: NAU, 2010, p. 78-96.

SOUZA, D.V.; ZIONI, F. **Novas perspectivas em investigações sobre o meio ambiente: a teoria das Representações Sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados.** *Revista Saúde e Sociedade.* Vol. 12 n° 2, jul-dez 2003.

VENTURINI, Tommaso. **Diving in magma: how to explore controversies with actornetwork theory.** *Public Understanding of Science,* 19(3), 258–273. 2010.

Recebido em: 28/11/2015  
Aprovado em: 21/02/2017

