

## DESENVOLVENDO PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

*Adalberto Duarte Pereira Filho; Idenise Naiara Lima Soares; Maria Dolores Fortes Alves*

*Universidade Federal de Alagoas – [adalberto-duarte@hotmail.com](mailto:adalberto-duarte@hotmail.com)*

### **Resumo:**

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no contexto de uma instituição de acolhimento no modelo Casa-Lar na cidade de Maceió-AL. O público alvo são seis crianças/adolescentes de ambos os sexos, com idades que variam entre 11 e 15 anos, e fazem parte do cadastro nacional de adoção (CNA). A investigação surgiu em decorrência da primeira audiência concentrada na instituição, onde ao serem indagadas sobre a possibilidade de não serem adotadas apenas por famílias nucleares, mas também por outros arranjos familiares, as crianças questionaram como “seriam essas outras famílias? E o que fariam com as suas famílias de origem”? Fundamentados no arcabouço qualitativo da pesquisa-ação, que é uma alternativa metodológica que possibilita investigar e atingir mudanças no *lôcus* da intervenção e da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade. Objetivou-se proporcionar meios lúdicos de expressão, em oficinas, para que as criança/adolescente em situação de acolhimento institucional entrassem em contato, conhecessem e registrassem suas histórias de vida. Os dados analisados são produzidos a partir das oficinas e os resultados é que todas as crianças tomaram como referências na produção dos desenhos suas famílias de origem, representando seus membros. Apresentaram ambivalência afetiva frente a possibilidade da adoção, expressam a incerteza da destituição da família de origem, e a instituição de novos laços familiares.

**Palavras-chave:** Complexidade, transdisciplinaridade, Família, acolhimento.

## **Introdução:**

As bases paradigmáticas e modos de pensar que orientam nossa maneira de viver, de fazer educação, de fazer política, visam o lucro acima do humano. Como possíveis consequência, temos sujeitos cada vez mais perdidos com relação a suas orientações de valores e sobre o que seria uma ética da vida humana e integradora (BOFF, 1999), uma antropoética (MORIN, 2004).

Deste modo, a violência, a exclusão, sejam elas físicas, emocionais, explícitas ou veladas muitas vezes se naturalizam na vida e no viver dos indivíduos. Assim, as pessoas se embrutecem, adoecem e começam a se negar, a negar sua corporeidade, sua historicidade.

E, a violência se reproduz e reverbera de alguma maneira no meio social e planetário. O ciclo de violência é retroalimentado em cada ato violento. Diante dos cenários sombrios de sofrimento, adoecimento (PELLANDA, 2008), violência e degradação social, de falta de valores, sonhos. Noticiamentos cotidianamente a violação contra crianças e adolescentes. O presente trabalho apresenta os resultados conclusivos de uma pesquisa realizada no contexto de uma instituição de acolhimento do modelo Casa-Lar, localizada na cidade de Maceió-AL. O público alvo são seis crianças/adolescentes de ambos os sexos que residem na referida Casa-Lar, com idades que variam entre 11 e 15 anos. A demanda para a realização da investigação surgiu em dezembro de 2016 em decorrência da primeira audiência concentrada na instituição. Tal audiência consiste em um conjunto de medidas que objetivam sistematizar o controle de atos administrativos e processuais para garantir o retorno de crianças e adolescentes institucionalizados para as suas famílias, ou que sejam disponibilizadas a adoção (BRASIL, 2011). Estavam presentes nesta audiência a juíza, a defensora pública e o promotor de justiça da 28ª vara da infância e juventude da capital, além da equipe técnica da Casa-Lar composta por um psicólogo, uma assistente social e uma pedagoga. A audiência aconteceu extraordinariamente no espaço físico da Casa-Lar com o intuito de poupar as crianças e adolescentes do ambiente judicial. Essa audiência foi realizada de acordo com o art. 19, inciso I do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que confere a toda criança/adolescente acolhido o direito de revisão de sua situação legal a cada seis meses.

Durante a referida audiência as crianças e adolescentes foram indagadas quanto a possibilidade de não serem adotadas por famílias nucleares, ou seja, na oportunidade da audiência, as crianças foram, perguntadas se, caso a família que as quisesse adotar não fosse constituída por um pai e/ou uma mãe, se em lugar desse modelo, fosse uma família com dois pais, ou duas mães, se ainda assim eles gostariam de ser adotados/as?

Diante desse questionamento as crianças e adolescentes apresentaram-se perturbadas, confusas, gaguejavam, mostravam-se inquietas. Não souberam responder, naquele momento, sobre essa possibilidade. Questionaram como seriam essas outras famílias? E o que fariam com as suas famílias de origem?

Assim, o setor de psicologia da Casa-Lar propôs um conjunto de intervenções individuais e em grupo que tinham como objetivo central proporcionar meios lúdicos de expressão para que cada criança ou adolescente em situação de acolhimento institucional entrassem em contato, conhecessem e registrassem suas histórias de vida. Assim especificamente objetivamos, promover a criação de instrumentos e recursos psicológicos para lidar com a realidade do abandono e a possibilidade da adoção por famílias distintas do padrão heteronormativo; aprofundar questões relacionadas as concepções que as crianças abrigadas têm sobre família e os diferentes tipos de formação familiar contemporâneas, frente as inquietações do processo de adoção; facilitar a conscientização de crianças e adolescentes residentes na Casa-Lar, sobre aspectos intrínsecos ao processo de adoção por diferentes arranjos familiares; refletir sobre a pluralidade de constituições familiares na atualidade.

O público alvo das oficinas são os sujeitos acolhidos na instituição. Esses sujeitos fazem parte do Cadastro Nacional de Adoção (CNA). Isso implica que, do ponto de vista jurídico, a adoção é a única possibilidade de possuírem uma família. Algumas das crianças e adolescentes expressam cotidianamente o desejo de serem adotadas, idealizando uma família que as acolha. Outras demonstram intenso apego as famílias de origem mesmo após a destituição do poder familiar que decorre da morte de sua família, abandono, ou quando o núcleo familiar passa a se constitui num risco para a sua integridade física e/ou psíquica. Segundo Oriente e Souza (2005), “as mediações produzidas no contexto em que a criança está inserida são fatores altamente significativos para a construção da vinculação afetiva” (p. 42). Quando a situação de abrigo é prolongada, a instituição passa a ser um ambiente de referência e formação de vínculo. Levando em consideração todos os fatores que afetam a vida da criança, principalmente a iminente ruptura com a família de origem, é necessário que os atores responsáveis pela instituição estejam preparados para oferecer o suporte para que a criança compreenda os processos legais aos quais está sujeita e elabore questões sobre família, adoção, entre outras possíveis inquietações (ALVARENGA; BITTENCOURT, 2013). Em face da experiência das oficinas educativas desenvolvidas junto a esses sujeitos, emergiu o seguinte problema de pesquisa: Que concepções de família habitam o imaginário das crianças e dos adolescentes em serviço de acolhimento?

Diante de tal indagação constatamos o quão complexo é o processo institucional, este atesta o desalojamento social desses sujeitos em pleno desenvolvimentos, a exclusão fato incontestável que demarca a ausência de pertencimento ao tecido social se apresenta em diversas maneiras, e convoca o processo inclusivo em sua pluralidade. A efetivação da inclusão é assegurar o direito a diferença propiciando a participação cidadã nos âmbitos institucionais, garantir a individualidade de cada sujeito. Incluir é assegurar a igualdade da diferença. Pensar em direitos iguais, não implica pensar em sujeitos iguais, a igualdade da lei dispõe a todos o acesso ao objeto que o direito assegura, mas o usufruto cada um goza a seu modo pela via da subjetividade, da singularidade.

Não há inclusão por meio da construção de uma identidade para todos, pela instituição de um molde que massifica a unidade do sujeito e o unifique por uma semelhança qualquer, ou por uma arbitrariedade binária como ser normal ou (patológico) especial, bom ou mal. A inclusão assegura o direito a diferença onde mesmo que por estarem marcados por uma semelhança os humanos continuam sendo diferentes entre si. Toda via, através da homogeneidade que inunda os sujeitos como uma tsunami, somos impetrados a reduzir a subjetividade, sua história, seus significantes impetrando modelos pré-estabelecidos arbitrariamente, sustentados pela dificuldade em lidar com as formas inacabadas e mutante de ser humano. Os caracteres que o faz diferente são abstraídos em nome de uma universalização. Neste território nefasto a inclusão perde seu sentido, já que os sujeitos são concebidos igualmente e assim são abolidos de suas especificidades. A questão central da inclusão é que não se abstrai a diferença em nome da universalização (MANTOAN, 2011).

Pensar em práticas de aprendizagem integradora e inclusivas (PAII) é acionar um dispositivo educacional capaz de alavancar esse sistema subterrado pelos nefastos efeitos e (re)produção da exclusão. As PAII são mecanismos que visam desenvolver a consciência da condição humana pela via da educação (ALVES, 2016). Nesse contexto a educação é pensada para além dos processos cognitivos, como ferramenta de compreensão do outro em sua condição singular, frente a complexidade do humano.

Considerando que o humano se constitui como tal frente ao campo relacional com o outro através do reconhecimento de sua existência as PAII como instrumento de intervenção e prática se institui ao valorizar no contexto escolar os afetos, a superação do outro sem subestimação, a aceitação da diferença legitimada na aceitação da singularidade do “ser” indivíduo. Pensar inclusão e PAII é possibilitar a criação de estratégias de convivência humana, sustentada pelo aparato da afetividade, da comunicação e da “legitimação do outro como legítimo outro”, como nos diz Alves (2016).

## Metodologia:

Fundamentados no pensamento complexo, entendemos que é imperativo superar o paradigma moderno em favor de um paradigma pós-moderno. Por meio de ideias e ações que se fundamentem numa lógica pós-moderna como a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade é que se faz possível construir espaços que promovam uma genuína educação inclusiva. Segundo Holanda e Alves (2016, p. 31), “o Pensamento Complexo caminha em direção de uma abordagem transdisciplinar do conhecimento, unindo e ajustando a ação ao pensamento do sujeito sobre o objeto, produzindo reflexão sobre os diferentes conhecimentos disciplinares”. Assim, o complexo é tudo aquilo que é tecido em conjunto.

Na concepção de Nicolescu (2008, p. 16), a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Dentro dessa perspectiva, o horizonte do movimento transdisciplinar é a unidade do conhecimento. Para esse autor, os três pilares nos quais se apoia a transdisciplinaridade são: os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Alves e Vidinha (2016, p. 4), afirmam que os aportes teóricos da complexidade “compreendem o indivíduo (um sujeito que não pode ser dividido) em suas múltiplas dimensões com a possibilidade de um percurso de pensamento não linear”.

Confiamos que é por meio de um pensamento transdisciplinar que supere a visão dicotomizada imposta pela lógica clássica e que considere o sujeito inteiro, em suas dimensões (espiritual, afetiva, cognitiva, cultural, social, econômica, profissional, biológica, física, etc.) é que conseguiremos propor uma escola verdadeiramente inclusiva.

O presente estudo foi realizado a partir do arcabouço qualitativo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; FLICK, 2009). Essa investigação se estrutura sob a égide do fundamento ontológico de que a realidade é complexa e que o farol que melhor pode iluminá-la é o da metodologia transdisciplinar. Trata-se assim de uma pesquisa-ação complexa e transdisciplinar (ALVES, 2015; MORIN, 2002; NICOLESCU, 2008). Segundo Alves e Vidinha (2016, p. 6), na pesquisa-ação norteadada pela complexidade e transdisciplinaridade é fundamental o pesquisador e os sujeitos estarem sempre atentos às suas “verdades provisórias, pois foram válidas apenas diante de nossas ações cooperadas, coordenadas e consensuadas, em um tempo e contexto mutável”. A pesquisa-ação é uma alternativa metodológica que possibilita atingir mudanças no *lócus* da intervenção. Para Thiollent (1998, p14), pesquisa-ação é um tipo de pesquisa “concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

pesquisadores e os participantes representativos [...] estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. De acordo com Alves e Vidinha (2016, p. 9), a pesquisa-ação pode ser entendida como “um processo dialógico e de co-autoria, no qual o caminho se faz ao caminhar e juntos tecemos a teia de maneira complexa e transdisciplinar”. Para Tripp (2005), trata-se de um tipo de pesquisa baseado num relacionamento recíproco e recursivo entre a pesquisa e o aprimoramento da prática.

## **Resultados e discussão**

Para preservar a identidade dos sujeitos, mas ao mesmo tempo demarcar a autoria das falas e produtos, cognominamos os sujeitos dessa investigação como S1, S2, S3, e assim sucessivamente.

As atividades das oficinas iniciaram com a abordagem as crianças e adolescentes através de recursos lúdicos, ou seja, brinquedos, jogos, brincadeiras, cantos, danças, representações teatrais. Propiciando um momento de relaxamento e entrosamento do grupo. Compreendemos lúdico como palavra que deriva do termo latino *ludus*, que remete às brincadeiras e aos jogos (CUNHA, 1997). Tal termo aquilo que se refere ao brincar e ao jogar. Para Huizinga (1980) o lúdico é um elemento presente na cultura e em todas as formas de organização social. A essência do lúdico atende a lógica simbólica do significante, ou seja, é uma lógica imaterial, uma vez que ultrapassa os limites da realidade concreta. A criança é capaz de representar a realidade, de recriá-la metaforicamente, através da lógica do faz de conta, do “como se”. (CUNHA, 1999).

Os dados que analisamos foram coletados na primeira oficina educativa com as crianças e adolescentes. Para a realização da atividade, lançamos mão do procedimento de “desenhos de família com estória” (TRINCA, 2013). Tal procedimento sugere o uso de desenhos com a inferência de título e estória no sentido de acessar elementos inconscientes por meios de expressão indiretos. A criança que tem à sua frente uma folha em branco, tem a possibilidade de expressar nesse espaço todo o seu mundo interior, vivendo em um tempo e espaço dela, em que são experimentadas sensações e emoções, o que permite que ela mesma exerça sua liberdade de expressão (GREIG, 2004).

O desenvolvimento dos “desenhos de família com estória” foram realizados junto às crianças e adolescentes acolhidos em três momentos os quais foram realizados em um único encontro. Em cada momento, foi distribuído para cada um dos sujeitos uma folha de papel A4, lápis grafite, borracha e um conjunto de lápis-de-cor. Em cada um dos três momentos supracitados os sujeitos foram orientados da seguinte forma: no primeiro momento, “desenhe

uma família” (de forma livre, pode colorir ou não), na sequência, foi pedido que os participantes contassem uma estória sobre o desenho e dessem um título. No segundo momento foi solicitado que cada criança desenhasse “a família que gostaria de ter” e mais uma vez que relatasse uma estória, título e explicação. Por fim, no terceiro momento, a última folha dada aos participantes, foi solicitado a eles que “desenhassem sua própria família”, seguido das mesmas orientações anteriores (TRINCA, 2013). De posse dos desenhos as crianças iniciaram suas exposições acerca da atividade e as falas e afetos mobilizados através da atividade foram escutas, analisadas e conduzidas às devidas intervenções.

Comungamos com Silva (2002) afirma ser imprescindível encontrarmos caminhos pelos quais pudéssemos observar indícios desse processo, de atribuição de significado. Por isso optamos pela linguagem do desenho, a qual é utilizada pelas crianças pequenas com autonomia criativa. O desenho é um meio de se expressarem de forma lúdica, possibilita-lhes organizar os pensamentos enquanto brincam com as ideias (MOREIRA, 1999).

A partir do material produzido e dos registros das falas das crianças e dos adolescentes, apresentamos as seguintes descrições da experiência:

Todas as crianças tomaram como referências na produção dos desenhos suas famílias de origem, representando seus membros. Não houve variação significativa entre os três desenhos de cada criança. As três produções foram praticamente réplicas uma da outra. No ato de intitular os desenhos, houve sempre uma representação afetivamente amorosa no título: “família, te amo” (S2); “família linda”(S4); “família especial”(S1); “era uma vez uma família linda e amorosa...fim”(S5).

Enquanto falavam sobre seus desenhos e descreviam como eram suas famílias, as crianças e adolescentes foram construindo outras possibilidades de família a partir de suas experiências cotidianas e foram elencando modelos de família identificados nos ciclos de convivência de cada uma, a saber: “um homem e uma mulher com uma criança é casal né?”(S1); “a vó, um pai e a filha, também é família”(S2); “então um homem sozinho com seu filho é também”! (S3); “pai, filho, filha e cachorro é?” (S4); “meninas lésbicas e a criança é!”(S5); “é normal gente, ó, dois pais o filho e o cachorro, que bonitinho... é uma família né tia”? (S6).

Esses fatos nos fazem questionar se isso caracteriza uma recusa à adoção e um desejo de retornar a família de origem independente de qualquer evento traumático ou de violação das crianças. A exemplo disso, apontamos que dos seis sujeitos, quatro têm histórico de violência sexual por parte do genitor, ou de pessoas do núcleo familiar e mesmo assim os representam na constituição de família. Esse dado corrobora com Kornfield (2000) que aponta ser comum que as crianças e adolescentes não reconheçam o abuso sexual até ficarem mais velhos, ou em outros

casos pode ocorrer uma amnésia total do trauma. Mas, a lembrança torna-se um episódio latente no plano inconsciente, podendo tornar-se manifesta em algum ponto da vida. Outra questão é que muitas vezes as experiências que elas tiveram no seio da família foram tão traumáticas, que elas preferem não reviver, escolhendo a institucionalização como modo de constituir uma família.

Outro fato da produção gráfica é que na representação de si mesmo entre os membros da família, o desenho é um/a boneco/a sem boca, comparecem os demais elementos como: nariz, orelhas, olhos, cabelos. Consideramos uma omissão importante e para não incorrer em equívocos que produzam uma relação de causa e efeitos entre as omissões, a institucionalização e o abuso sexual, inquerimos o porquê da ausência. As crianças relatam que há coisas que elas preferem não mencionar ou que preferem falar de modo particular, como sugere a fala de S5: “é que as vezes dói tio”.

Pensar sobre família implica a compreensão de diferentes dinâmicas de convivência, modelos distintos e complexos de estar em grupo. As concepções de família variam de acordo com a cultura e o contexto social. Definir a família pelo modelo nuclear, ou por laços de consanguinidade tornou-se um engodo, a versatilidade na contemporaneidade é a principal marca.

Ao investigarmos a indagação das crianças quanto ao que fariam com as suas famílias de origem afirmam: “sei não se eu quero duas famílias” (S1); “graças a Deus né, que eu vou ter outra mãe”(S6); “e agora ?”(S4); “é ruim se sentir assim, a pessoa não sabe das coisas”(S5); “isso é bom, mais é ruim”(S3).

Ao expressar seus afetos, inferimos sobre a incerteza da destituição da família de origem, e a instituição de novos laços familiares, fica suposto uma possível traição infantil aos vínculos sanguíneos, e aos afetos. A possibilidade de elaborar essa perda se apresenta abruptamente num período da vida em que o lastro subjetivo não suporta, e o desamparo se apresenta, toda via sob uma perspectiva de um outro que se oferece para amparar. Há ambivalência sobre os afetos. A presença do divino também se registra, como uma possibilidade milagrosa de uma nova família frente ao cenário de desamparo.



## Conclusões

Os resultados desse estudo indicam, que a concepção de família que predomina entre as crianças da Casa-Lar é o modelo heteronormativo de suas referências familiares, é perceptível os mecanismos de projeção em ação. Toda via, não parece implicar prejuízos já que ao mesmo tempo em que projetam suas famílias reconhecem as outras possibilidade de constituição familiar sem rechaçar. O que aponta para pensar em sujeitos empoderamos frente ao conservadorismo e a ordem hegemônica de família na atualidade.

Assim, identificar a percepção que estes sujeitos têm a respeito do que é ser “família”, atende a proposição investigativa deste trabalho, numa perspectiva plural desse significante. É absolutamente individual o significado atribuído em suas produções. Incluir a criança numa investigação sobre família implica colocá-la como um membro ativo diante do seu grupo familiar. Ao ser sujeito do processo é possível perceber que o lugar social atribuído a mãe por exemplo pode ser falso, já que a concepção de que toda mãe é boa e quer bem ao filho pode ser destituída pelo testemunho das histórias de vida de casa sujeito desse estudo. Sabemos da importância da função-materna, que se apresenta como instância metafórica que realiza as inscrições constituintes do psiquismo, e produz sujeitos. Diante de oficinas como essas podem ocorrer o deslocamento a exposição dos mais complexos afetos, mas possibilita reatribuir significados, produzir ratificações subjetivas, e reinventar uma outra possibilidade de fazer sua história.

As crianças apreendem e constroem suas experiências não como os adultos o fazem. Elas atribuem seus conceitos, valores e afetos até mesmo no que se refere a família, fundamentadas por suas experiências e trocas sociais, o que torna imprescindível falar sobre suas concepções e ponto de vista.

Em um cenário institucional faz-se necessário, construir um caminho mais harmonioso, cooperativo, para um convívio com a diversidade (MATURANA E REZEPKA, 2000). Com essa certeza é que pensamos em contribuir para criar ambientes de convivência em colaboração, em mútuo respeito, com responsabilidade individual e coletivo em todos os diferentes domínios da nossa (co)existência social. Espaços para possibilidades de instaurar processos de aprendizagens amplamente integradoras. Construir Práticas e estratégias de Aprendizagem Integradoras significa construir sentidos, dar significados para as coisas que fazemos e aprendemos, para que os problemas e obstáculos passem a se tornar possibilidades de fortalecimento. Isto se faz possível num processo de reconhecimento de sujeitos únicos e singulares que eco-existem e co-habitam esse tempo-espço em relação de interdependência.

## Referências

ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação.** Rio de Janeiro: WAK, 2016.

ALVES, M. D.; HOLANDA, M. J. Criatividade, espiritualidade e educação: acolhendo a diversidade e favorecendo a inclusão. **Revista Filosofia Capital**, v. 9, 2014, p. 38-49.

ALVES, M. D.; VIDINHA, M. S. Caminhos metodológicos da teia da diversidade: a pesquisa-ação pelo olhar do pensar complexo e transdisciplinar. In.: **CONGRESSO INTERNACIONAL MARISTA DE EDUCAÇÃO, 5º**, 2016, Pernambuco, Recife, Olinda. Sentidos, experiências e horizontes. Pernambuco, Recife/Olinda, 2016.

ALVARENGA, L L.; BITTENCOURT, M I. A delicada construção de um vínculo de filiação: o papel do psicólogo em processos de adoção. *Pensando famílias*, vol.17 n.1 Porto Alegre jul. 2013.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida.** Brasília: *Letraviva*, 1999

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus.** São Paulo: Palas Athena, 1992

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DELORS, J.; et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão Internacional de Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

FRANCO. M. A. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

GREIG, P. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.* São Paulo: Perspectiva, 1980.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas.* 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATURANA, H. VARELA, F. **De máquinas e seres vivos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1999

MORIN, E.. **O método**: Porto Alegre: Sulina: 1977-2004.6 vol.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2008.

ORIONTE, I. SOUZA, M. O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia em Revista*, vol. 11, p.29-46, 2005.

PELLANDA, N. M. C. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008

SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRINCA, W. **Procedimento de Desenhos-Estórias: Formas derivadas, desenvolvimentos e expansões**. São Paulo: Vetor, p. 363, 2013.

KORNFIELD, Débora. **Vítima, sobrevivente, vencedor**. Editora Esperança, n. 1 São Paulo, 2000.