



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

JORDANYA REGINALDO HENRIQUE

A ATENÇÃO A SI E AO OUTRO NA EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS
AUTISTAS COM OS JOGOS DESENVOLVIDOS PARA A SAÚDE
MENTAL

MOSSORÓ

2019

JORDANYA REGINALDO HENRIQUE

A ATENÇÃO A SI E AO OUTRO NA EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS
AUTISTAS COM OS JOGOS DESENVOLVIDOS PARA A SAÚDE
MENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Cognição, Tecnologias e Instituições do
Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar da Universidade Federal
Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Cognição, Tecnologias e Instituições.

Linha de Pesquisa: Experiência Humana,
social e técnica

Orientadora: Karla Rosane do Amaral
Demoly, Profa. Pós Dra.

Co-orientador: Francisco Milton Mendes
Neto, Prof. Pós Dr.

MOSSORÓ

2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

H518a Henrique, Jordanya Reginaldo.
A atenção a si e ao outro na experiência de
crianças autistas com os jogos desenvolvidos para
a saúde mental / Jordanya Reginaldo Henrique. -
2019.
119 f. : il.

Orientadora: Karla Rosane do Amaral Demoly.
Coorientador: Francisco Milton Mendes Neto.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Cognição, Tecnologias e Instituições, 2019.

1. Processos da atenção. 2. Transtorno de
espectro autista. 3. Interação. 4. Saúde mental.
5. Jogos digitais. I. Amaral Demoly, Karla Rosane
do , orient. II. Mendes Neto, Francisco Milton,
co-orient. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

JORDANYA REGINALDO HENRIQUE

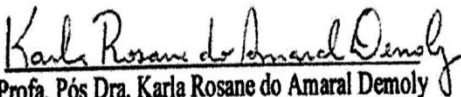
A ATENÇÃO A SI E AO OUTRO NA EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS
AUTISTAS COM OS JOGOS DESENVOLVIDOS PARA A SAÚDE
MENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Cognição, Tecnologias e Instituições do
Programa de Pós-Graduação em
Cognição, Tecnologias e Instituições da
Universidade Federal Rural do Semi-
Árido como requisito para obtenção do
título de Mestre em Cognição,
Tecnologias e Instituições.

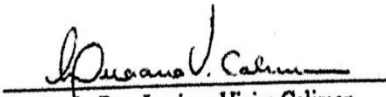
Linha de Pesquisa: Experiência Humana,
social e técnica.

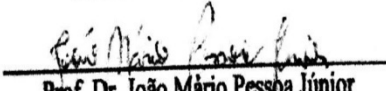
Defendida em: 31 / 07 / 2019.

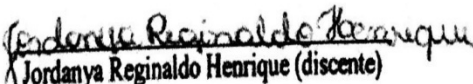
BANCA EXAMINADORA


Profa. Pós Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly
Presidente e Orientadora


Prof. Pós Dr. Francisco Milton Mendes Neto
Co-Orientador


Profa. Dra. Luciana Vieira Caliman
Membro Examinador Externo


Prof. Dr. João Mário Pessoa Júnior
Membro Examinador


Jordanya Reginaldo Henrique (discente)

À Samuel Marques, sobrinho tão amado, que vêm me ensinando mais sobre o amor e novas formas de interagir, comunicar-se e entender que a palavra não é dona do único meio possível de comunicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua infinita graça sobre minha vida. Sustentando-me em fé e força nos momentos mais difíceis. Tu és Alfa e ômega, início e fim.

Ao povo brasileiro, que apoia custeando a universidade pública, as pesquisas que realizamos, em especial às comunidades atendidas na saúde mental, que tanto requerem trabalhos que favoreçam modos de comunicar/atender/cuidar.

Ao Programa de Pós Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições-PPGCTI e aos docentes que contribuíram com essa caminhada.

A minha turma de Mestrado e em especial a Luisa por todo apoio, por ser essa pessoa iluminada que é e por muitas vezes nessa jornada ter me dito as palavras: “com a graça de Deus, tudo dará certo!”.

À minha querida orientadora, professora Pós Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly. Minha escrita de gratidão a ti não cabe nestas poucas linhas. Mas deixo expresso o quanto sou grata por sua acolhida, por ter caminhado ao meu lado, pelas valiosas conversas e tanto aprendizado que você mediou, pelas palavras: “vamos seguir firmes!” que não tens ideia da importância de cada uma delas para mim. Gratidão, por tudo!

Ao meu coorientador, professor Pós Dr. Francisco Milton Mendes Neto, pelas contribuições para este trabalho, por todo apoio e saberes compartilhados.

A Salatiel Silva pelas orientações sobre o jogo K-hunters e ao Oton pela parceria nas oficinas.

A Rafael Almeida pela participação nas oficinas e pelas orientações sobre o jogo Aventura espacial.

À professora Dra. Luciana Caliman, por gentilmente ter aceito o convite para fazer parte da minha banca, por todas as sugestões valiosas e cuidado na avaliação deste trabalho.

Ao professor Dr. João Mário, por aceitar compor minha banca, pela importante contribuição na avaliação deste trabalho.

À todos os meus professores e Mestres, aos que um dia construíram comigo as primeiras palavras e saberes, e aos que hoje inspiram a minha caminhada de formação. Vocês são dignos da minha profunda admiração e gratidão, por todo o saber partilhado que não se restringe a fórmulas e teorias.

Ao CAPSi pelo acolhimento e autorização para a realização da pesquisa.

Às crianças e familiares, sujeitos participantes da pesquisa. Por tanto aprendizado! A vocês, minha gratidão!

A todas as crianças e adolescentes autistas que atendi/atendo, por fazerem parte desse desejo de compreender mais sobre o autismo, por trazer tanta cor e amor a minha prática.

Aos meus pais, Aurineide Reginaldo e Jovino Henrique, por serem exemplos de coragem e determinação. Por terem sempre me ensinado a priorizar a educação e por serem referências em minha vida. Eu sou só gratidão por tanto investimento e amor que me dedicam!

Ao meu amado esposo, Gléferson Rodrigo, por me incentivar tanto na busca e realização dos meus projetos, por segurar minha mão sempre que preciso. Por compreender todos os momentos de ausência e por tanto afeto e encorajamento.

A todos os meus familiares, irmãos, sobrinhos, tios, primos e sogros, vocês são presentes de Deus em minha vida.

Aos amigos que com palavras de incentivo, carinho e amor me impulsionaram a persistir em direção aos meus projetos, meus sinceros agradecimentos.

À todos que passaram pela minha vida e que de forma direta ou indireta contribuíram para esta conquista, sou-lhes muito grata.

“Não sou difícil de ler
Faça a sua parte
Eu sou daqui, eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou porta-bandeira de
mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular”

ARNALDO ANTUNES,
MARISA MONTE
CARLINHOS BROWN
(Infinito particular)

RESUMO

Este trabalho vem sendo tecido a partir do desejo de analisar como as crianças com transtorno de espectro autista atualizam modos de atenção a si e as formas de interação na experiência direta em que brincam com os jogos construídos para a saúde mental. Buscaremos compreender os modos de interação dos sujeitos com TEA que são atendidos em ambientes de saúde mental. A pesquisa que desenvolvemos é de natureza qualitativa, na forma da pesquisa-intervenção, com o emprego da metodologia em primeira pessoa, inspirada em Francisco Varela (2011) e Nize Pellanda (2015). Os procedimentos metodológicos envolvem a organização com acompanhamento de oficinas de jogos e a análise de autonarrativas, a partir da escuta dos participantes. O acompanhamento dos movimentos da cognição inventiva referidos aos modos de atentar e a si e ao outro foi feito com base em pistas do método cartográfico que norteou a análise na pesquisa. O contexto da experiência envolve crianças que são clientes do CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantil) localizado na cidade de Mossoró-RN e seus familiares envolvidos no atendimento. Participaram da pesquisa 2 crianças autistas que fazem acompanhamento no CAPSi e integram o Programa Oficinando em Rede de Mossoró e os familiares das mesmas. Como instrumentos de construção da pesquisa, destacamos o diário de bordo da pesquisadora, a transcrição de autonarrativas gravadas nos encontros com familiares e com as crianças, filmagens de oficinas com as crianças, para posterior observação dos modos de coordenar processos interativos no fazer direto da pesquisadora e colaboradores da pesquisa com o emprego do jogo K-Hunters e do jogo aventura espacial. Oficinas se colocam como ferramenta de pesquisa, ao possibilitar a construção de uma experiência que favorece a atualização de processos cognitivos, processos de subjetivação, aprendizagem e cuidados no percurso e convivência com sujeitos que apresentam o transtorno de espectro autista. A escuta das crianças e dos familiares responsáveis constitui método, caminho de pesquisa em que a pesquisadora se propôs a aprendizagem da escuta sensível em que distinguimos modos de fazer, conhecer e viver.

Palavras-chave: Processos da atenção, Transtorno de espectro autista, Interação, Saúde mental, Jogos digitais.

ABSTRACT

This work has been woven from the desire to analyze how children with autistic spectrum disorder update modes of attention to themselves and the forms of interaction in the direct experience in which they play games built for mental health. We will seek to understand the modes of interaction of subjects with ASD who are cared for in mental health environments. The research we develop is qualitative, in the form of intervention research, using the first-person methodology, inspired by Francisco Varela (2011) and Nize Pellanda (2015). The methodological procedures involve the organization with follow-up workshops, games and the analysis of self-narratives, based on listening to the participants. The accompaniment of the inventive cognition movements related to the attentive ways and the self and the other was based on clues of the cartographic method that guided the analysis in the research. The context of the experience involves children who are clients of CAPSi (Child Psychosocial Care Center) located in the city of Mossoró-RN and their families involved in the service. Two autistic children who follow CAPSi and participate in the Mossoró Network Workshop Program and their families participated in the research. and with the children, filming workshops with the children, for later observation of the ways to coordinate interactive processes in the direct making of the researcher and research collaborators with the use of the K-Hunters game and the space adventure game. Workshops are a research tool, enabling the construction of an experience that favors the updating of cognitive processes, subjectivation processes, learning and care along the way and living with subjects with autistic spectrum disorder. Listening to children and their responsible families is a method, a research path in which the researcher set out to learn sensitive listening in which we distinguish ways of doing, knowing and living.

Keywords: Attention processes, Autistic spectrum disorder, Interaction, Mental health, Digital games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: (a) Interface do jogo com Monstros Virtuais; (b) Monstro virtual em Realidade aumentada; (c) Visualização de conteúdo associado ao Monstro	55
Figura 2: Tela de seleção de nave individual	56
Figura 3: Tela de seleção de nave - cooperativo	56
Figura 4: Seleção de fase.....	56
Figura 5: Momento do jogo individual.....	57
Figura 6: Momento do jogo cooperativo	57
Figura 7: Interfase principal do jogo e monstros virtuais.....	77
Figura 8: a) Lucas na oficina: interagindo e lidando com as emoções; b) Construção do jogo das emoções; c) Desenho feito por Lucas na referida oficina.	80
Figura 9: a) Momentos da experiência de Alice com o jogo k-hunters b) Ambiente da oficina; c) Construção do jogo das emoções	81
Figura 10: Ambiente da oficina: trabalhando as formas de funcionamento da atenção. 84	
Figura 11: Pintura feita por Lucas	86
Figura 12: a e b) Registros de Alice na oficina	87
Figura 13: a) Momentos da construção do desenho b) Desenho feito por Lucas na oficina do jogo Aventura Espacial c) Cópia do desenho exposta no mural na sala do afinando.	91
Figura 14: Registro de Alice na oficina.....	92
Figura 15: a e b) Desenhos feito por Lucas e c) Alice jogando o jogo Talking Ângela. 93	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPSi- Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência

DSM- Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

TEA- Transtorno do Espectro Autista

UFERSA- Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REFLEXÕES INICIAIS E QUESTÃO DE PESQUISA.....	17
3. TECENDO A REDE TEÓRICA.....	20
a. CONSTRUINDO SABERES EM SAÚDE MENTAL: A REFORMA PSQUIÁTRICA E OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	20
b. O TRABALHO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL	33
3.1 OS DISCURSOS PRODUZIDOS SOBRE O AUTISMO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DIAGNÓSTICO.....	37
3.2 A ATENÇÃO COMO PROCESSO COGNITIVO	49
3.3 O JOGO K-HUNTERS	53
3.4 O JOGO AVENTURA ESPACIAL	55
3.5 OFICINAS COM CRIANÇAS EM SAÚDE MENTAL: a experiência do Programa Oficinando em Rede de Mossoró.....	57
4. O PERCURSO METODOLÓGICO	66
4.1 LOCAL DA PESQUISA:	66
4.2 PARTICIPANTES:.....	66
4.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	67
4.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	67
4.5 INSTRUMENTOS.....	67
4.6 ETAPAS METODOLÓGICAS	68
4.7 ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS DE PESQUISA	68
4.8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.8.1 As oficinas como recurso.....	69
4.8.2 As Autonarrativas e a metodologia da escuta.....	70
4.9 ASPECTOS ÉTICOS	71
5. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	72

5.1 PERCURSOS DO INÍCIO DA APROXIMAÇÃO COM O AMBIENTE DE PESQUISA.....	72
5.2 PREPARAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS OFICINAS COM O JOGO K-HUNTERS.....	75
5.3 A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS COM O JOGO K-HUNTERS.....	77
5.3.1 Interagindo e lidando com as emoções	77
5.3.2 Trabalhando as formas de funcionamento da atenção e interação	83
5.4 A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS COM O JOGO AVENTURA ESPACIAL.....	88
5.5 O PERCURSO DAS CRIANÇAS NO PROGRAMA OFICINANDO EM REDE: as narrativas dos familiares	94
5.5.1 Narrativas sobre os processos de interação/comunicação das crianças .	94
5.5.2 Narrativas sobre a análise da experiência das crianças com os jogos digitais e o percurso das mesmas no Programa Oficinando em Rede.....	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	109

1. INTRODUÇÃO

A questão de pesquisa delineada neste trabalho vem sendo tecida a partir das inquietações e demandas que me surgem como autora, psicóloga atuante no âmbito da clínica, especialmente ao desenvolver atendimento junto a crianças que apresentam o diagnóstico do transtorno de espectro autista. O desejo que me move ao exercício da prática clínica me provoca a construir perguntas em relação ao sujeito com autismo. Considerando a escuta dos pais das crianças que acompanho e as diversas narrativas que circulam sobre a temática, encontro as queixas que marcam as crianças com autismo com a palavra “NÃO”: “não olha nos olhos do outro”, “não fala”, “não interage”, “não escuta”, “não atende”, entre tantos outros “não” que apontam para o que as crianças não fazem, diante do que se espera dela: “que me olhe nos olhos”, “que fale comigo e eu consiga compreender”.

Considerando este contexto, nesta pesquisa eu me propus a analisar como crianças com transtorno do espectro autista atualizam modos de atenção a si e as formas de interação que emergem na experiência direta em que brincam com o jogo K-Hunters e o jogo aventura espacial. O eixo deste trabalho se configurou na busca em compreender os modos de interagir dos sujeitos que são atendidos em ambientes de saúde mental, a partir desta distinção de que apresentam o transtorno de espectro autista (TEA) e as potencialidades de jogos desenvolvidos com base em uma ontologia construída sobre a experiência de crianças em situação de brincar com jogos digitais. Inicialmente, a partir da necessidade de maior entendimento sobre a experiência mesma dos sujeitos, passamos a buscar aportes teóricos, estudos que tematizam a experiência e modos de interagir de sujeitos com TEA.

Foi justamente neste ponto de pensar sobre as possibilidades da interação e das diferentes formas de agir na linguagem que começamos a refletir sobre as possibilidades da pesquisa. Passamos a refletir sobre as inquietações que emergem do trabalho clínico e sobre a experiência anterior nos CAPSis - da autora principal deste trabalho e sua orientadora - e as possibilidades de pensarmos caminhos para uma pesquisa que efetivamente contribua com avanços de entendimento e proposições concretas para o trabalho junto às crianças com transtorno do espectro autista, seus familiares e os profissionais que as atendem. Foi quando nos debruçamos sobre alguns estudos da Biologia da Cognição que trazemos como essenciais na pesquisa, pois definem uma

perspectiva no modo de operar como observadores de uma experiência do viver e de tecer explicações sobre a mesma.

Na perspectiva da Biologia da Cognição, nós os seres humanos configuramos modos de viver e de conhecer agindo mediante múltiplas formas de linguajar. Tudo o que fazemos como humanos, fazemos na linguagem. E as ações na linguagem se tecem no contínuo entrelaçar de emoções e modos de agir, linguajando, como nos esclarecem Humberto Maturana e Francisco Varela (1995, p.252). Acolhemos esta perspectiva que nos permite observar e analisar como as crianças com TEA coordenam condutas em situações de jogo e atualizam modos de atentar a si e ao outro na convivência.

Já Gilbert Simondon (1989), físico e filósofo francês, orientado por Georges Canguilhem, nos ajudou na compreensão sobre como nós nos acoplamos às tecnologias e vamos produzindo processos de individuação humana e de individualização dos objetos técnicos. O autor discute sobre como somos capazes de agir sobre nós mesmos e, neste agir sobre si, vamos produzindo atualizações nos modos de estar-sentir-conviver no mundo. Questiona os modelos que fixam posições para os sujeitos em que se destacam as causas que indicam modos de estar no mundo, as buscas por princípios que definiriam os estados do ser, onde destacamos os modos de estar com transtorno do espectro autista.

A perspectiva da Biologia da Cognição que favorece nosso entendimento sobre os movimentos da cognição e o trabalho de Simondon que resultou em análise minuciosa sobre os processos de individuação psíquica e coletiva serão abordadas com mais dedicação no transcurso da escrita da pesquisa.

Neste momento inicial da escrita em que busco definir a pergunta sobre a qual nos dedicamos no percurso do mestrado, o que é importante é apontar como distinguimos nosso modo de atentar para as crianças que atendemos na clínica e/ou que são atendidas no CAPSi de Mossoró, sujeitos que nos emprestaram momentos de suas vidas para que fosse possível ampliar o nosso entendimento na pesquisa interdisciplinar.

Nos dedicamos, ainda, ao estudo de diferentes abordagens sobre o autismo e escolhemos para compor nosso trabalho aqueles que se organizam em perspectiva que considera que sujeito e mundos coemergem juntos nas redes de conversações que configuram a experiência humana. Isto porque em nossa experiência inicial e leituras sobre as formas de atendimento na saúde mental de crianças já permitiam indicar que as práticas ainda hoje acontecem de forma preponderante sustentadas por uma perspectiva cartesiana, pois marcadas pela linearidade e pela afirmação de diagnósticos que

cristalizam posições para os sujeitos. Ao não dedicarmos nosso tempo na produção de anamneses e de uma constante atualização dos modos de perceber a experiência de crianças com TEA, acabamos situá-las dentro de diagnósticos no que se define como recorrente nos padrões definidos como presentes no viver dos sujeitos com TEA.

A discussão sobre os processos da atenção e interação e sobre os métodos ainda usados na abordagem do Espectro do Transtorno Autista foi muito importante na construção da pesquisa e, ainda, sobre os jogos digitais que vimos aplicando em ambiente de saúde mental na experiência direta com crianças atendidas.

Com base nestas considerações e como desejo de contribuir com a discussão sobre referida temática, procurei nesta pesquisa aprofundar o entendimento sobre processos cognitivos referidos à atenção e à interação na experiência direta de crianças autistas com os jogos digitais.

A escrita da dissertação está organizada em quatro partes: I- Reflexões iniciais e questão de pesquisa; II- Rede teórica, onde apresento autores que nos ajudam a refletir sobre a questão de pesquisa e seus desdobramentos; III- Percurso Metodológico, que detalha aspectos da trajetória de construção desta pesquisa e IV- Análise da experiência, tópico que descrevo o desenvolvimento das oficinas com as crianças.

2. REFLEXÕES INICIAIS E QUESTÃO DE PESQUISA

Duas crianças e seus familiares acolheram gentilmente o convite e nos emprestaram momentos de suas vidas para que eu e minha orientadora pudéssemos aprender sobre como jogos informáticos podem favorecer processos de atenção e interação na convivência. Após a apresentação da proposta à direção do Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência (CAPSi), a equipe concordou com a experiência e eu pude iniciar o trabalho direto com visitas para observação das oficinas que já estavam em andamento com um conjunto de jogos e materiais empregados em momentos de pinturas. Essa experiência iniciou em Outubro de 2018.

Ao mesmo tempo em que realizava uma aproximação com o ambiente em que se daria o trabalho, eu e minha orientadora passamos a buscar estudos pertinentes ao tema do autismo. Após um levantamento inicial, optamos por nos debruçar sobre o trabalho de Carlos Gadia com sua equipe e de Temple Grandin, veterinária autista com vasta obra em que se dedica a explicar sobre como vive, faz, pensa os sujeitos com TEA.

Carlos Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 86) explicam o autismo como “um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido do ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade”.

O documento intitulado “Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS, tecendo redes para garantir direitos” explicita um entendimento de que o autismo é um quadro de etiologia ainda indefinida que geralmente se instala nos três primeiros anos de vida e é caracterizado pelo comprometimento da interação social, desenvolvimento sociocomunicativo e por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. (BRASIL, 2014).

Sabemos que, recentemente, o transtorno do espectro autista passou a compor a agenda política da saúde com experiências realizadas em diversos dispositivos de atenção à criança. A portaria nº 336/2002 estabelece o CAPSi como equipamento privilegiado para a atenção Psicossocial à criança com autismo, no âmbito do Serviço único de Saúde(SUS), conforme BRASIL, 2015.

Lima et al. (2017, p. 197) apontam que

[...]os Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi) são equipamentos públicos destinados ao cuidado de crianças e adolescentes com problemas mentais graves, incluindo aqueles com Transtorno de Espectro Autista.

Neste contexto, a Lei nº 12.762/2012 é um marco ao processo de inserção das demandas relacionadas aos sujeitos autistas na pauta das políticas públicas no país. A sanção desta lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (BRASIL, 2012). Estas conquistas sinalizam que as demandas de políticas para os sujeitos com autismo são de natureza complexas, plurais e conflitantes, deste modo, exigem dos serviços substitutivos o compromisso com a qualificação do cuidado oferecido aos sujeitos autistas e seus familiares. (LIMA et al. 2017).

Corroborando com a problemática, é pertinente atentar para a necessidade de uma diversidade de ofertas de atenção e cuidados, além do aprofundamento de estudos sobre como a criança autista constrói seus modos de interagir. É preciso evitar, diante das distintas manifestações e das práticas diagnósticas que cristalizam posições para os sujeitos, fixando muitas vezes padrões de comportamento, a reprodução de respostas imediatistas. O documento “Caderno Humaniza SUS” destaca este cuidado necessário,

ao apontar que é preciso estar atento para acompanhar o sujeito autista em seus atos e apostar que sejam eles uma maneira possível de estar no mundo, sem provocar-lhe mais formas de esquivar-se, agredir e isolar-se. (BRASIL, 2015).

Nogueira et al (2015) discorrem que o olhar para o sujeitos com o TEA precisa considerar que a vivência deste transtorno não se dá de forma estática. Deste modo, o olhar e as circunstâncias presentes na convivência dos sujeitos com TEA no social configuram modos de fazer, implica propor modos de cuidar e aprender, bem como faz lidar com modos perceptivos que se apresentam nos coletivos dos quais participam, instituições diversas que organizam suas práticas de acordo com os mais diferentes entendimento que têm e sustentam sobre o autismo. Os horizontes dependem de nossa capacidade de abertura para outras formas de convivência com os sujeitos que se mostram na diferença, como são as circunstâncias e modos de viver e conhecer do sujeito com TEA.

Carvalho e Nunes (2016) consideram que a criança com autismo enfrenta, em seu desenvolvimento, dificuldades de linguagem e interação social que tendem a provocar comprometimentos na sua capacidade de simbolizar. Nesta direção, indicam como é um desafio a inserção do sujeito em uma sociedade imersa no contexto da informática e tecnologia.

Deste modo, sabemos que os jogos digitais têm sido utilizados pelas crianças autistas como forma de intervenção e tratamento, considerando que esse tipo de atividade lúdica proporciona, segundo alguns estudiosos, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, de comunicação e de linguagem. (SOUZA e RUSCHIVAL, 2015).

Keller (2013) aponta que a tecnologia pode ser compreendida como potencializadora do processo cognitivo/subjetivo. Deste modo, um acoplamento sujeito-máquina tende a provocar significativas transformações na experiência dos sujeitos com transtorno de espectro autista.

Procuraremos seguir nos dedicando na construção de um quadro teórico que dê sustentação a nossa pesquisa empírica, quando estaremos aplicando um jogo em ambiente equipado para interação de crianças no CAPSi com jogos digitais.

Neste momento da escrita do projeto de dissertação, me dedico ao estudo dos pressupostos da Biologia da Cognição de Humberto Maturana e de Francisco Varela (2001) e aos estudos em saúde mental (DIMEINSTEIN (2011), AMARANTE (2013), sobre os processos da atenção conforme nos expõe CALIMAN (2006), do entendimento

sobre os modos de subjetivação presentes no acoplamento dos seres humanos com as tecnologias de SIMONDON (1989) e sobre jogos na saúde mental (MARASCHIN E BAUM (2017), DEMOLY e FREITAS, (2016), MENDES NETO et al (2017). A reflexão que faço no transcurso da experiência e formação no Curso de mestrado Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições me permitem indicar que estou de acordo com a pesquisadora Nize Pellanda (2014, p. 139) quando afirma que

[...] os métodos ainda usados na abordagem do Espectro do Transtorno Autista, de modo geral, ignoram os avanços das ciências da complexidade e, mais especificamente, desconsideram dois elementos fundamentais: a necessidade de autoria (autopoiesis) e a questão da neuroplasticidade cerebral, descoberta revolucionária das neurociências. Os referidos métodos estão tão arraigados a rotinas rígidas e a modelos de entradas e saídas que pouco desafiam as crianças no sentido de provocar autoorganização.

Retomarei ao longo do trabalho da pesquisa a discussão sobre os modelos que adotamos para explicar como conhecemos como seres humanos e sobre como atualizamos modos de viver e interagir, considerando aqui a diferença que é constitutiva de modos convivência.

Ao mesmo tempo em que realizo as leituras e reflexões, a experiência como psicóloga que atende crianças e interage com o trabalho em andamento em um CAPSi me permite definir a seguinte pergunta de pesquisa: - Como os sujeitos com TEA atendidos no CAPSi de Mossoró-RN atualizam os processos de atenção e interação na experiência do brincar com o jogo K-HUNTERS e Aventura espacial?

3. TECENDO A REDE TEÓRICA

a. CONSTRUINDO SABERES EM SAÚDE MENTAL: A REFORMA PSIQUIÁTRICA E OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

O contexto que sucede às duas grandes guerras mundiais favoreceu a reflexão sobre a lógica de funcionamento das instituições psiquiátricas. Podemos aprender com os estudos de Paulo Amarante (2013) que foram lançados olhares sobre o hospício na compreensão que os mesmos deveriam mudar porque as práticas ocorridas no interior

destes eram muito semelhantes ao que ocorria dentro dos campos de concentração. O autor refere-se à psiquiatria e as formas de tratamento do sofrimento psíquico: “A história da nossa psiquiatria é a história de um processo de asilamento; é a história de um processo de medicalização social.” (AMARANTE, 1994, p.74).

Destacamos o nascimento das primeiras experiências relacionadas ao movimento de reforma psiquiátrica. Em nosso país, temos uma mulher, Nise da Silveira, médica psiquiatra que lutou pela reforma psiquiátrica e que se tornou referência no campo dos cuidados e promoção da saúde mental. Única psiquiatra formada em uma turma de 157 homens, a médica, ao assumir o trabalho no Centro Psiquiátrico Nacional de Engenho de Dentro, Rio de Janeiro, questiona os métodos utilizados no tratamento dos pacientes, as brutalidades e agressões a que estavam submetidos. (FERNANDES, 2015).

Mello (2014), na obra intitulada: “Nise da Silveira, caminho de uma psiquiatra rebelde”, expõe que Nise foi presa como comunista entre 1936 a 1944 durante a ditadura do Estado Novo, sendo anistiada em 1946. A experiência no presídio a permite refletir sobre os efeitos do confinamento na experiência dos sujeitos. O retorno de Nise da Silveira às suas atividades coincide justamente com o avanço e a adoção do tratamento de casos de esquizofrenia por eletrochoques, também chamado de eletroconvulsoterapia.

Ao se recusar a tratar os pacientes desta forma, Nise é transferida para o setor de Terapia Ocupacional, onde promove verdadeira transformação nas formas de tratamento da loucura, ao adotar as artes e o tratamento com animais com toda potência. O trabalho com as artes foi reconhecido por um de seus grandes mestres, Carl Jung. O trabalho de Nise da Silveira constitui suporte para o questionamento do hospício e da medicalização da vida no tratamento de sujeitos em circunstância de sofrimento psíquico (FERNANDES, 2015)

Nise da Silveira, movida pela preocupação em dar assistência aos sujeitos que viviam no ciclo vicioso de reinternações, idealiza o espaço que foi nomeado por “Casa das Palmeiras”. Em dezembro de 1956, a Casa das Palmeiras foi aberta, com a pretensão de ser uma ponte entre o hospital, a família e o meio social. (MELLO, 2014).

A Casa das Palmeiras é um pequeno território livre, onde não há pressões geradoras de angústia, nem exigências superiores às possibilidades de resposta de seus frequentadores, [...] Portas e janelas estão sempre abertas. Os médicos e os demais membros da equipe técnica não usam uniformes ou crachás. [...] Essas normas, que

existem desde a fundação da Casa, nunca contribuíram para fomentar desordem. Pelo contrário, seus efeitos criaram um favorável ambiente terapêutico para pessoas que já sofreram humilhantes discriminações em instituições psiquiátricas e até mesmo no âmbito de suas famílias; isso sem citar, por demais óbvias, as dificuldades que se erguem no meio social para recebê-los de volta. (SILVEIRA, 1986 apud MELLO 2014, p.172)

Partilhamos da compreensão de Schleider e Holanda (2015), quando afirmam que Nise da Silveira é a pioneira de práticas atuais voltadas à atenção em saúde mental: “Seu pioneirismo refere-se a diferentes características de seu trabalho: forma de tratamento, com “emoções de lidar”; concepção de psicopatologia como “modos de ser”; livre expressão artística e o estabelecimento de vínculo afetivo para o tratamento”.

Dialogando com estas discussões, Pereira, Nogueira e Lima (2016, p.216), destacam que: “na contramão do cartesianismo e do paradigma biomédico, a metodologia de Silveira foi em busca da unidade e do olhar para a pessoa como ser único, independente do seu diagnóstico”. Compreendo que sua trajetória de luta contra as práticas vigentes da psiquiatria constitui uma contribuição valiosa para se pensar mudanças nas estratégias de cuidado em saúde mental envolvidas na luta antimanicomial e na reforma psiquiátrica.

O texto “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) no CAPS - Centro de Atenção Psicossocial” (2015, p.55) permite compreender mais aspectos que envolvem a luta antimanicomial, quando expõe que “a verdadeira força de sustentação exercida pelo manicômio não estava em produzir resultados terapêuticos, mas sim de exclusão social, de exclusão física, bem como de exclusão em relação ao universo da cidadania”. Neste contexto, em que o louco não era considerado cidadão, a luta antimanicomial é organizada como frente de resistência ao tratamento desumano e hospitalocêntrico, encontrando no regime democrático a possibilidade de organização de movimentos sociais:

A luta antimanicomial ganha força em diferentes países e, em nosso país, com a abertura política que começa a dar visibilidade à luta dos movimentos sociais, buscou-se a implementação do regime democrático, possibilitando que, no setor da saúde mental, os trabalhadores se manifestassem junto à sociedade sobre a assistência psiquiátrica brasileira (CREPOP, 2013, p.55).

O caderno Humaniza SUS (2015, p.25) indica que

[...] a luta pela democratização do País, no campo da saúde, exprimiuse em grande parte, pelo processo denominado Reforma Psiquiátrica, contemporâneo ao movimento sanitário iniciado na década de 1970 [...]. Estes movimentos visavam à reformulação dos modelos de assistência e de gestão, de defesa da saúde coletiva, de equidade na oferta de serviços e tiveram como aspecto importante a participação dos trabalhadores e dos usuários de saúde nos processos de gestão e de tecnologias de cuidado.

O movimento pela reforma psiquiátrica começa a compor as políticas públicas, devido o trabalho de profissionais e a luta intensa dos movimentos sociais envolvidos nas atividades de saúde coletiva. Podemos afirmar que passam a ocorrer deslocamentos e transformações nos modos entendimento e de trabalho dirigidos à promoção da saúde mental.

Em acordo com Desviat (2015, p.137):

[...] o processo de reforma das instituições psiquiátricas, em relação às formas de atender os transtornos mentais, converteuse, no Brasil destes últimos anos, em um movimento de reformas técnicas: fechamento dos manicômios bem como em um amplo movimento social em defesa dos direitos humanos.

Compreendo que este processo reivindicava transformações nas formas de cuidado e tratamento dado a loucura, priorizando uma abordagem coletiva e o discurso solidário na restauração do vínculo social.

O documento “Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial” (2004, p.31), destaca que “um passo decisivo nesta direção foi dado com a promulgação da lei n.10.216 em 6 de abril de 2001, a lei da reforma psiquiátrica”. A referida lei dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

Em substituição ao modelo asilar de tratamento, a Política Nacional de Saúde Mental/SUS preconiza que

[...]as pessoas com transtornos mentais graves e/ou persistentes bem como pessoas com sofrimentos decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas devem ser cuidadas em serviços substitutivos de saúde mental”. (BRASIL, 2015, p.112).

O texto “Reforma Psiquiátrica e política de Saúde Mental no Brasil (2005, p.27), ressalta que

[...] considerando estas transformações no campo da saúde mental, os CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) são construídos a partir da proposta de serem substitutivos, e não complementares ao hospital psiquiátrico.

Neste sentido, o CAPS é o núcleo de uma nova clínica, produtora de autonomia, que convida o usuário à responsabilização e ao protagonismo em toda trajetória do seu tratamento: “Cabe aos CAPS o acolhimento e atenção às pessoas com transtornos mentais graves e persistentes, procurando preservar e fortalecer os laços sociais do usuário em seu território. (BRASIL, 2005, p.27).

A criação das novas instituições passa a acontecer e, ao mesmo tempo, temos a necessidade de pensar métodos para a promoção da saúde mental. Estas discussões ocorriam ao mesmo tempo, foi um processo deflagrado que segue seu curso ainda atualmente.

Brasil (2004) aponta que os CAPS diferem quanto ao tamanho do equipamento, estrutura física, profissionais e diversidades nas atividades terapêuticas e quanto à especificidade da demanda.

CAPS I e CAPS II são CAPS para atendimento diário de adultos, em sua população de abrangência, com transtornos mentais severos e persistentes; CAPS III dispõe de atendimento diário e noturno de adultos, durante sete dias da semana, atendendo à população de referência com transtornos mentais severos e persistentes; CAPSi é destinado ao atendimento de crianças e adolescentes com transtornos mentais e o CAPSad é para os usuários de álcool e drogas, atendimento diário à população com transtornos decorrentes do uso e dependência de substâncias psicoativas. Esse tipo de CAPS possui leitos de repouso com a finalidade exclusiva de tratamento de desintoxicação (BRASIL, 2004, p. 22).

Corbisier (2000, p.281), corroborando com a discussão, expõe que a premissa que governa essa perspectiva é a de que tratamos de pessoas que sofrem, e que nossa tarefa é a de criar possibilidades, agenciar modalidades de vida que reduzam a força do sofrimento incoercível e permitam o surgimento de condições para uma existência mais criativa e autônoma das pessoas.

Compreendo que os serviços substitutivos, a citar os centros de atenção psicossocial, precisam quebrar com paradigmas alienantes que foram fortemente difundidos pelo modelo hospitalocêntrico de tratamento.

Ferreira et al. (2016, p.78), apontam que “a Reforma Psiquiátrica não foi uma simples reforma de serviços prestados para indivíduos que têm problemas de saúde mental, mas sim, trata-se de uma desinstitucionalização”. A desinstitucionalização é um processo complexo de reconstruir saberes e práticas, de reposicionar o modo como compreendemos a vida humana, nossas potências e fragilidades, tem relação direta com o modo como estabelecemos formas de convivência no social. Requer de nós mesmos mudanças nas condutas, de modo a acolher o outro como legítimo outro na convivência.

Costa-Rosa (2000, p.144) alerta e pontua que “a insistência dos movimentos e das práticas alternativas ao modelo asilar, em pontos como o resgate da dignidade humana e dos direitos de cidadania, tem, sem qualquer dúvida, a sua pertinência”. O autor acrescenta:

[...] sobretudo quando referida à dimensão político-ideológica dessa luta e ao próprio modo como o asilo e a sua 'tecnologia' modelaram o humano como objeto da sua intervenção. Assinalando a importância táctica que tem tido esse deslocamento dos aspectos teórico-técnicos em benefício dos político-ideológicos, pensamos que já é mais que chegado o momento de lhes dar o mesmo destaque na elucidação do paradigma capaz de responder à substituição do modo asilar e sua tecnologia.

Sobre o processo de desinstitucionalização, Cusinato (2016) esclarece:

Desinstitucionalização significa tratar o sujeito em sua existência e em relação com suas condições concretas de vida. Isto significa não administrar-lhe apenas fármacos ou psicoterapias, mas construir possibilidades. O tratamento deixa de ser a exclusão em espaços de violência e mortificação para torna-se criação de possibilidades concretas de sociabilidade a subjetividade.

Entendo que o sentido do termo “desinstitucionalizar” é descolar o sujeito das inúmeras amarras institucionais que lhes são impostas com os tratamentos onde a “doença” é supervalorizada, em detrimento do sujeito que sofre. No contexto da minha experiência, compreendo que os espaços de cuidado em saúde mental, quando caminha em coerência com a proposta da reforma psiquiátrica, buscam potencializar as formas de exercício de autoria e a autonomia dos sujeitos em sofrimento psíquicos, onde os mesmos possam ser autores do seu próprio viver. Para tanto, operar com o “afeto catalisador” de Nise da Silveira, organizar ambientes sensíveis com integração de múltiplas linguagens, como jogos, artes que permitem a expressão livre e a escuta sensível configuram práticas de cuidado.

Segundo Batista (2014), a construção de uma nova noção científica em torno do tema possibilitaria a redefinição do que são as diferenças e do que é sofrimento, sem necessariamente fazer uso do viés do desvio, da incapacidade, da anormalidade, da periculosidade, da incompetência.

Entendo como nos convida a refletir Gilbert Simondon (1989), brilhante filósofo e físico, que o sofrimento envolve processos de individuação que são psíquicos e coletivos. Portanto, não podemos atentar apenas para os sintomas que se apresentam na experiência de cada um dos sujeitos, sem fazer conectar em nossas reflexões o conjunto todo constituído pelos coletivos, as tecnologias, as culturas, as sociedades. Há toda uma rede que se tece na experiência e que vai configurando formas de viver, sentir, estar com os outros na sociedade.

Gilbert Simondon, ao realizar sua tese sobre os modos de individuação do ser humano e a individualização dos objetos técnicos, além de nos ajudar a compreender as relações de conjunto que se estabelecem nas sociedades entre as culturas técnicas, o pensamento e as formas de viver, tece uma concepção filosófica do indivíduo fazendo uma crítica aos princípios sustentados pelas escolas atomistas e hilemórficas em seus modos de explicar como acontece a experiência humana. O autor esclarece que, no atomismo antigo, o princípio de individuação corresponderia a uma unidade atômica, constituída de um núcleo de permanência estável, que resiste e subsiste por si só (Simondon, 1995, p.22). Já ao questionar o pensamento hilemórfico, Simondon afirma que seu dualismo não se sustenta, ou seja, a tese em que o indivíduo seria o resultado ou o composto engendrado tão somente pelo par matéria/forma (p. 22). Estas duas perspectivas operam com a existência de um princípio de individuação – o átomo e o composto matéria/forma, respectivamente – sem qualquer relação ou vínculo essencial com o processo mesmo de individuação, sem qualquer relação concreta entre o que acontece no fluxo mesmo do devir histórico. Ao investigar a gênese do indivíduo e os processos de individualização dos objetos técnicos, de modo a articulá-los com o pensamento humano e as sociedades, o autor não aceita a tese de um indivíduo já constituído como ponto de partida para a explicação dessa gênese. Trata-se, antes, de conceber a geração do indivíduo a partir do processo de individuação que o constitui. Para Simondon, os seres humanos são capazes de agir sobre si mesmos e neste agir sobre si, vão reconfigurando seus processos, os devires humanos.

Simondon não pensa o indivíduo como uma essência fixa, capaz de esgotar em si o sentido do ser, o que favorece nossa reflexão sobre os modos como vamos

compondo nossa experiência humana. Para o autor o indivíduo se constitui em processos de individuação psíquica e coletiva, experimenta fases do ser e age sobre si mesmo buscando lidar com seus problemas e resolve-los. Há apenas uma “realidade pré-individual” (Simondon, 1995, p. 23) que contém, segundo o filósofo, forças a partir das quais é possível a emergência de uma singularidade que se manifesta enquanto sistema, sendo para isso necessário que, no interior deste sistema, estas forças estejam em relação de tensão (p. 23). Este ser é capaz de defasar-se “em relação a si mesmo”, resolver-se ao se defasar. Trata-se de um processo rico em potenciais, em que surge não apenas o indivíduo, mas “o par indivíduo-meio”(p.23).

A tese de Gilbert Simondon foi orientada por Georges Canguilhem, amigo que chegou a lhe ceder acesso a toda sua biblioteca onde realizava muitos de seus estudos e conversações. Este trabalho nos permite pensar sobre como vamos configurando a experiência humana em meio a todo este conjunto constituído pela cultura, o pensamento, as sociedades e as tecnologias. E, retomando nossa discussão direcionada aos processos interativos de crianças autistas na experiência com jogos digitais, podemos entender que não há como, ao acolhermos crianças autistas e buscar construir modos de interagir, cuidar, a prender, não podemos seguir aceitando a ideia de que possam ser simplesmente classificadas como sendo algo que as fixe em um estado, como muitas vezes vimos acontecer nas práticas diagnósticas.

Simondon, como pudemos compreender, questiona as visões hilemórficas em que o sujeito é compreendido de um modo ou outro a partir da busca de princípios pelos quais se definem diagnósticos que cristalizam posições. Nesta perspectiva, o ser humano é constituído como uma composição de forma e matéria e se buscam princípios para entender o que o leva a agir de um modo ou outro. O ser humano vive o seu devir histórico, é ser em processo constante de individuação, capaz de agir sobre si mesmo e seguir resolvendo os próprios problemas, na medida em que encontra apoio para expressar o sofrimento e para tomar nas mãos o percurso do próprio viver.

As práticas na promoção da saúde mental podem ocorrer sustentadas por modos de entender como se configura a experiência humana, dimensão esta que será tratada na pesquisa mais adiante.

Ao aceitar a fixação de diagnósticos e a afirmação sobre tudo aquilo que não somos capazes de realizar, aqueles que se posicionam de modo a isolar e/ou apenas medicalizar crianças devido seus modos singulares de estarem no mundo acabam por repetir condutas que não favorecem a interação, a convivência. Importante ressaltar

que temos redes teóricas, estudos que corroboram e nos permitem perceber que a luta antimanicomial não é processo que se situa em nosso passado, apesar de trazermos recortes de momentos de sua construção. É processo e luta que segue nos dias de hoje. O olhar sobre o passado pode nos ajudar a compreender melhor o que estamos a viver. Estamos de acordo com Humberto Maturana que em palestra esclareceu que “passado e futuro são sempre modos de viver no presente”.

Amarante (2013, p.63) segue apoiando nossa reflexão ao esclarecer sobre as necessárias mudanças que o modelo de tratamento precisa operar. Segundo o autor: “o ponto de partida é começar a pensar o campo da saúde mental e atenção psicossocial não como um modelo ou sistema fechado, mas sim como um processo; um processo que é social; e um processo social que é complexo”.

Vitor Pordeus, reconhecido médico psiquiatra e ator, fundador do “Hotel da Loucura” no antigo Hospício do Engenho de Dentro é considerado o grande seguidor da obra de uma referência nas formas de cuidado em saúde mental que foi/é Nise da Silveira.

Nise da Silveira, como já indicamos, é considerada pioneira na luta antimanicomial no Brasil, autora de um conjunto de teorias, práticas e políticas destinadas a enfrentar o modus operandi da psiquiatria biomédica, propondo outro tratamento possível para a loucura nos hospitais psiquiátricos e, portanto, um particular entendimento da condição humana. (MAGALDI, 2018, p.6).

Nise concedeu entrevista à Luiz Gonzaga Pereira dos Santos (1994, p. 1-6) em que discute questões essenciais para pensarmos sobre o fazer e a pesquisa em saúde mental. Esclarece sobre o afeto como mola propulsora de todo o trabalho, discute a psicanálise e a psiquiatria em suas contribuições com a mudança que estamos a produzir. Sua vida e obra se colocam como principais referências nas transformações das práticas de cuidado e atendimento de sujeitos em circunstância de sofrimento psíquico.

LG - Você entende o afeto como uma mola propulsora em tudo...

NS - Exatamente. Uma mola propulsora em tudo.

LG - E me parece que este foi um dos grandes dilemas que Você teve com a psiquiatria: a forma como Você encaminhava o seu trabalho centrado nos afetos, nas canalizações dos afetos e criando assim uma atmosfera afetiva na qual os pacientes pudessem viver...

NS - O meu desencanto com a psiquiatria é pela grande marca que ela tem do cartesianismo.

Compreendo que a marca do cartesianismo vêm contribuindo para a utilização dos diagnósticos enquanto rótulos rígidos e generalistas, que visam à classificação e quantificação do sofrimento psíquico. Esta perspectiva também alcança o fazer com crianças, considerando que a lógica cartesiana espera que as mesmas atendam aos padrões e critérios compreendidos como saudáveis e adequados.

Neste contexto, o que escapa desses formatos tende a ser considerado anormalidade e transtorno passível de modulação e correção com fins de “disciplinar” os comportamentos. Em contraponto, a experiência com crianças na perspectiva do cuidado e da confiança de que todos podem estabelecer formas de convivência e interação, como preconizou Nise da Silveira, aponta possibilidades de romper com as fragmentações e dicotomias entre sujeito/objeto, defendendo que os ambientes de cuidados em saúde mental possam inventar formas de viver que potencialize transformações cognitivas e afetivas das crianças em sofrimento psíquico.

Em relação aos manicômios, Nise da Silveira afirma: “NS- Estou de acordo que estes velhos manicômios que se parecem como prisões sejam implodidos”.

Como seu trabalho inicia em um serviço de terapia ocupacional que lhe foi indicado no hospício Engenho de Dentro, Nise discute esta circunstância e contribui com nossa reflexão sobre o lugar da saúde mental e os desafios que se colocam no fazer.

LG - Ultimamente Você tem manifestado uma certa antipatia pelo nome Terapia Ocupacional. Eu te pergunto: a antipatia é pelo nome em si ou à prática?

NS - Naturalmente pela prática, e isso também eu aprendi com os doentes. Em Terapia Ocupacional exigia-se que os doentes arrumassem, limpassem e varressem o Hospital. Exigia-se muito do doente. Disto eu sempre fui contra isso.

Quando assumi a direção da Terapia Ocupacional em 1994, mudei inteiramente essa situação. Criamos oficinas, e nas oficinas os pacientes criavam com toda a liberdade.

LG - Acredito que essas mudanças na Terapia Ocupacional passaram não tanto pela Nise psiquiatra, mas pela Nise pessoa, Nise mulher...

NS - Acredito também. Porque estas mudanças ocorreram muito antes de eu ter um contato maior com a psicologia Jungiana, com anti-psiquiatria. Pretendia que o paciente na Terapia Ocupacional tomasse conhecimento com a matéria. E, outra vez, um paciente me mostrou que eu estava no caminho certo, quando certa vez me ofereceu um coração em madeira e no centro do coração um livro aberto. Quando me ofereceu isso, me disse: "um livro é muito importante, a ciência é muito importante, mas se se desprender do coração não vale nada".

Tudo que eu sei de psiquiatria aprendi com eles.

LG - Você é uma pessoa preocupada em estudar literatura...

NS - Eu sou uma pessoa que desde muito cedo cultivei o racional. Tanto que me apaixonei por Geometria. Meu pai era professor de Geometria. Cheguei a Spinoza através da geometria.

LG - Você teve o número de pessoas que não compreenderam bem o seu trabalho, no entanto Você teve grandes aliados.

NS - Tive excelentes aliados. Tive Mário Pedrosa que foi um grande aliado e incentivador. Tive pessoas da imprensa. A imprensa me ajudou muito. No entanto, poucos médicos foram meus aliados. (SANTOS,1994, p. 1-6).

Entendo que o tratamento enfatizado pela psiquiatria, neste contexto questionado por Nise da Silveira, não priorizava a autonomia, criação e expressão de afetos e subjetividade dos pacientes. A lógica predominante era a da “disciplina”, da “imposição”, pois estava ancorada em medidas corretivas que anunciavam a compreensão de que o “louco” apresentava comportamentos inadequados à sociedade e, desta forma, os desvios teriam que ser corrigidos.

A experiência das oficinas, como nos aponta Nise, busca romper com tais práticas, propondo modelos de cuidado/tratamento que respeitam as singularidades dos sujeitos e os retiram da passividade diante da própria vida. Neste processo, Nise contou com importantes apoiadores, porém é relevante ressaltar que pequena parcela destes eram médicos.

Vitor Pordeus sintetiza de modo forte e pertinente, em nosso entendimento, a mudança necessária ou mesmo urgente nas formas de lidar, conviver com a problemática da saúde mental, pensando aqui sobre o trabalho de promoção da saúde mental coletiva. A experiência e método de tratamento com o teatro e as transformações vividas pelos artistas-clientes participantes lhe permitem distinguir no texto intitulado “Maldade, Bondade e Saúde Mental: a questão do modelo científico dominante” que:

Não é que sejamos intencionalmente maus para construir hospitais psiquiátricos que parecem campos de concentração e presídios, ou ainda, aplicar eletrochoques na cabeça de pessoas, cortar pedaços do cérebro de pessoas (lobotomia), ou mesmo dopar com altas doses de psicotrópicos – camisa de força química. Há um modelo científico dominante que endossa, explica e propõe essas estratégias de “correção” física, elétrica e química do comportamento e mente humanos. O neurocirurgião português Egas Moniz ganhou o prêmio Nobel com a lobotomia. A indústria farmacêutica fatura bilhões de dólares em lucros crescentes nas últimas décadas com psicotrópicos.

Graças a sua poderosa propaganda, a maior parte dos profissionais de saúde é ensinada que a droga é a principal estratégia terapêutica, como eu próprio aprendi na escola de medicina. (PORDEUS, 2015).

O autor, na experiência direta no Hotel da Loucura e, mais recentemente, em espaços abertos no Canadá, destaca o teatro como modo de expressão do inconsciente e de cura, denuncia os modos de tratamento desumanizantes e brutais, ao mesmo tempo em que, com seu fazer, nos dá pistas preciosas sobre como na pesquisa podemos produzir uma outra experiência, oferecendo aos sujeitos possibilidades de convivência, cuidado e aprendizagem. São suas as palavras que muito nos esclarecem sobre o que ainda seguimos permitindo e sobre o que é necessário promover como transformação nas práticas de cuidado em saúde mental. Escreve Vitor Pordeus:

Tratamos o organismo como máquina, as pessoas como números, a medicina como se fosse química, física ou engenharia. A política pública em geral é feita e decidida com base em números, estatísticas, os gestores só sabem refletir sobre números, custos, a decisão é fria e calculada. O equívoco na gestão da saúde é acima de tudo no modelo científico de mente e corpo que emergiu na Europa há 400 anos atrás, com a chamada Revolução Científica, que propunha exatamente que devemos dominar a natureza, controlar os organismos como se fossem máquina, interpretá-los através da matemática, com intervenções físicas, químicas e elétricas que foram aparecendo nos séculos subsequentes. Esta maneira de explicar gerou imensa tecnologia útil mas também destrutiva e no atual momento histórico não nos resta mais dúvidas que pegamos a trilha errada da ciência, principalmente da biologia e da medicina. Perdemos completamente a conexão com o mundo natural, com os animais, o meio-ambiente e nossas próprias emoções. Na escola médica, aprendemos as principais disciplinas desta biologia cartesiana, sempre nos ensinando a estudar as partes detalhada e separadamente para chegar ao entendimento do todo, estudamos ossos, músculos, tendões, células, moléculas, neurônios, fluxos bioelétricos, canais de sódio e potássio nas membranas celulares, genes, epigenes, RNAs de interferência. Temos um arsenal de conhecimento tão imenso que muito poucos médicos e biólogos, na verdade dos fatos, conseguiram fazer sentido de tanta informação confusa e conseguiram aplicar em sua prática modelos realmente racionais e eficientes. Nossa doença mental é pelo excesso de informação, não pela falta. Temos tanto conhecimento sobre tudo que não temos mais como fazer sentido e entender o caminho que estamos construindo. (PORDEUS, 2015).

Enquanto psiquiatra, ator e pesquisador se dedica a interrogar seu campo de atuação e afirma:

Nessa medicina moderna, certamente a especialidade com maior atuação cartesiana é a Psiquiatria, que, montada no organismo

enquanto máquina, tem ilusão de controle sobre a mente e o corpo, e saem encarcerando, drogando e eletro-chocando aqueles que deveriam ser tratados com abordagens realmente terapêuticas e eficientes. E devemos compreender esse fenômeno não como má fé ou má intenção de certas pessoas, mas como consequências de uma visão de mundo equivocada informada pela ciência europeia de um mundo caduco e febril. (PORDEUS, 2015).

E, com sua ação no Hotel da Loucura, aponta como método:

Podemos nos assumir originais e diferentes da civilização ocidental agonizante e afirmar a ciência produzida por Brasileiros gênios como a Psiquiatra Nise da Silveira, o psiquiatra Osório Cesar, o imunologista e contemporâneo Nelson Vaz, o educador Paulo Freire, o antropólogo Darcy Ribeiro e fazer esse país dar certo, com políticas não mais de dominação e opressão do povo, mas políticas de desenvolvimento humano e comunitário, conforme sabemos que é possível pois as experiências nacionais e internacionais demonstram. O desafio não é vender, é comunicar, tornar comum, reconstruir o espaço comum, público, com práticas e ideias de qualidade, conquistando a atenção e a opinião pública com ideias fortes e claras, construídas na experiência. É possível, necessário e urgente. (PORDEUS, 2015).

As questões sobre as quais investigamos na saúde mental, nesta mesma perspectiva proposta por Vitor Pordeus (2015), Nise da Silveira (1994), referenciada por Magaldi (2018); Dimeinstein (2011); Amarante (2013) “deixa de ser a doença ou a doença mental como processo natural ou abstrato para converter-se no conjunto de condições concretas de existência dos sujeitos, seus determinantes nos processos saúde-doença, suas expressões em experiências, os sofrimentos psíquicos de sujeitos singulares” (CREPOP, 2013, p.73).

Na psicologia social, agregar o termo “psíquico” à palavra “sofrimento” não significa estabelecer uma divisão ou uma ruptura entre mente/corpo. Antes, atenta para a relevância de olharmos para a complexidade da existência humana por esse viés da singularidade, da subjetividade.

Essa dimensão compreende uma intrínseca relação entre o conjunto de conteúdos da consciência e do inconsciente humano, que estão presentes nos estados e processos da experiência subjetiva e que se constituem/constroem/tecem na relação do sujeito com o seu entorno social, familiar, cultural (YASUI, 2010, p. 111).

Neste contexto, compreendo que a desinstitucionalização da loucura não poderia se resumir apenas ao processo de desospitalização. A reforma não pode ser entendida apenas como a melhora e humanização dos serviços, mas, sobretudo, como uma mudança no discurso científico e na experiência direta, quando as palavras e o fazer se encontram, em especial aqui referidas ao que entendemos sobre a promoção da saúde mental.

A seguir buscarei discutir sobre como compreendemos a infância e a adolescência, pois é este momento da autoconstituição dos sujeitos que se fará presente na pesquisa. É essencial para nós construir entendimento sobre o trabalho em andamento que envolve crianças e adolescentes que buscam cuidado e atendimento em ambiente de saúde mental.

b. O TRABALHO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL

Compreendo, assim como nos apresenta Philippe Àries, na clássica obra “História Social da Criança e da Família” (1978), que o conceito de “infância” advém de uma construção sócio-histórica. Deste modo, entendo que a infância é uma invenção social e sua descrição ou análise é de ordem heterogênea e complexa.

Neste contexto, Mello e Santos (2018, p.315) apontam que “a infância da atualidade é produto de um legado histórico, atravessado por questões sociais, econômicas, culturais e religiosas.” Deste modo, entendo que a infância é também fruto do olhar do adulto sobre a criança, olhar carregado de suposições sobre as necessidades das crianças e as práticas de cuidados necessárias as mesmas.

Sobre a construção social do conceito de infância, Mello e Santos (2018), ressaltam que, além do olhar direcionado e do legado histórico, pode-se compreender que a infância é um conceito construído conforme o contexto em que nasce, gerando, assim, múltiplas infâncias e, conseqüentemente, diversas formas de cuidado.

Vieira e Pinto (2018, p.5) contribuem com a discussão quando destacam que as crianças não são adultos em miniatura, como se pensava antigamente. Elas apresentam características específicas de sua fase de desenvolvimento e são afetadas de forma diferentes pelos transtornos mentais, sendo necessário um cuidado específico para esse público.

O Brasil é marcado historicamente por fomentar práticas de “institucionalização da infância”, evidenciadas pela ênfase na internação. Crianças eram internadas por serem pobres, para serem educadas, entre tantas outras justificativas. Considerando esse contexto, Félix (2014) nos convida a refletir de que a história da saúde mental infantil no Brasil é recente. O autor aponta que no século XIX não haviam locais específicos de cuidados destinados às crianças em sofrimento psíquico. Nesta época elas conviviam nos mesmos manicômios que os adultos.

Entendo que a infância e a adolescência estiveram também marcadas por práticas “institucionalizantes”, com foco em amarras de diversas ordens, entre elas a “contenção química” evidenciada pela superprodução de diagnósticos e a medicalização em massa. Como se o sofrimento psíquico pudesse ganhar rótulos universais que dessem conta de resolver o que se desviava da norma e, portanto, fosse considerando patológico a partir de um número de sintomas.

Entendo que a institucionalização da infância esteve ancorada em práticas higienistas. Sobre esta questão, destaco o que indica o documento do Conselho Federal de Psicologia:

No decorrer da história, percebe-se que as práticas higienistas surgiram no Brasil Imperial, mas somente no século XIX foi construído o primeiro hospital psiquiátrico em terras brasileiras. Essa época marca o despertar de uma atmosfera impregnada pelo saber científico psiquiátrico, no qual a psiquiatria foi elevada ao patamar de ciência ao transformar a loucura em doença mental. Ou seja, a loucura tornou-se objeto do saber psiquiátrico, adquirindo a denominação de transtorno mental; além disso, a psiquiatria contribuiu para a manutenção da exclusão social. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2013, p. 55).

Couto e Delgado (2015, p.26) discorrem que “a institucionalização de crianças no Brasil foi realizada através de instituições do campo da assistência social e filantropia, a citar os educandários, reformatórios e outras instituições equivalentes”. Os processos de exclusão, tanto dos “menores” quanto dos “loucos” constituem, muitas vezes, um entrave para que as especificidades de cada situação possam ser assistidas.

Entendo que historicamente a medicina foi se constituindo como reguladora do normal e do patológico sobre a criança. Em relação a este contexto, Vorcaro (2011, p.220) sustenta que:

A infância tornou-se objeto de disputa de poderes, configurada como uma zona limítrofe de confronto entre o público e o privado, gerando novos saberes e modalidades de controle. O cuidado com as crianças ultrapassou família e escola, sendo abarcado pelo discurso médico sobre a infância.

Marino (2013, p.3) complementa que “a entrada da criança no universo médico-psiquiátrico não deu-se pela loucura, mas por meio da etiologia de doenças mentais, pelos sinais de um desenvolvimento hipoteticamente comprometido”. Em diálogo com o exposto, entendo que a psiquiatria exerceu forte poder sobre a infância e a palavra “desenvolvimento” assume acentuada importância. A ideia do desenvolvimento passa a ser a norma onde as crianças poderiam ser situadas, favorecendo o entendimento que seria algo que se possui ou não. Essa compreensão contraria a perspectiva em que, como sujeitos que somos-estamos em constante processo de devir.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013, p.102) pontua através do documento intitulado “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) no CAPS”, que:

Desinstitucionalizar a prática implica em abandonar o manicômio como causa, como sentido lógico que prescreve modos de vida limitados, anônimos e sem voz. E para isso não há manual ou código de conduta, mas há uma ética. A ética da liberdade. E há saber. Saber que quase nada se sabe e que o outro, o louco, pode e deve nos orientar quanto às possibilidades de saída para sua dor.

Delfine e Reis (2012) apontam que a atenção voltada à saúde mental de crianças e adolescentes e seu reconhecimento como uma questão de saúde pública integrante das ações do Sistema Único de Saúde (SUS) é recente e tem sido considerada como um dos principais desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira.

Considerando este contexto, entendo ser urgente o reforço a práticas interventivas que busquem romper com posturas hospitalocêntricas. Os serviços de saúde mental que acolhem as demandas do público infanto-juvenil podem favorecer a desconstrução de práticas que aprisionam os sujeitos a rótulos, diagnósticos e medicações ou reforçar tais posturas.

Felix (2016, p. 69) enfatiza que a atual proposta de modelo assistencial no campo da saúde mental se ancora numa mudança de paradigma que desloca o foco do sintoma do sujeito para o próprio sujeito em sua história, contexto, demandas e necessidades.

Em acordo com Zaniani e Luzio (2014, p.61):

A assistência à saúde mental infantojuvenil passa a ser alvo de problematizações e debates de ordem política, econômica e social, em finais da década de 1970, acompanhando o movimento pela redemocratização do País. Destacam-se a criação do Constituição Federal de 1988, a Convenção Internacional sobre os direitos da Criança, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, da qual o Brasil foi signatário, o Sistema Único de Saúde (SUS) e posteriormente, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Neste contexto, o ECA é construído com fins de instaurar novos padrões e paradigmas de proteção para as crianças e adolescentes, compreendendo-os como sujeitos de direitos (CABRAL, 2016). A partir destas discussões, as crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos em sua condição cidadã, deste modo, tornam-se prioridade na elaboração das políticas públicas sociais. Ao compreendê-las como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, a tarefa de garantir condições para que este ocorra de maneira saudável é confiada ao Estado (ZANINE e LUZIO, 2014).

Brasil (2017, p. 25) expõe que a Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, em seu Art 3º apresenta que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, afim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em relação aos cuidados em saúde mental, direcionados ao público infanto-juvenil, temos que a IV Conferência Nacional de Saúde Mental, realizada em 2010, enfatiza a necessidade de assegurar o acesso e o tratamento de crianças e adolescentes com sofrimento psíquico, por meio de uma rede pública ampliada de atenção em saúde mental, comunitária e intersetorial. (BRASIL, 2010).

Barata et al. (2015, p. 226) pontuam que

[...] o sofrimento psíquico traz implicações que não se restringem à patologia da criança ou do adolescente. Por isso, há a necessidade da abordagem integral que envolva o usuário, sua família, a comunidade e os serviços de apoio.

Passamos a compreender a relevância em enfrentar os comprometimentos psíquicos a partir da organização de redes sociais de proteção. E, considerando este

desafio, a Política de Saúde Mental para Crianças e Adolescentes (SMCA) no Brasil, volta-se para a construção de redes ampliadas e intersetoriais de atenção, de base comunitária e com ênfase na articulação entre diversos serviços e os diferentes níveis de complexidade (COUTO, DUARTE e DELGADO, 2008).

É justamente neste contexto que se organizam os Centros de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPSi) como modalidade específica no acolhimento de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico.

Couto e Delgado (2015, p.35), destacam que “os CAPSi são compostos por equipes multiprofissionais e estruturados a partir da lógica da atenção diária, da intensividade do cuidado e trabalho em rede, visando à ampliação dos laços sociais possíveis a cada um dos seus usuários e familiares”.

Carvalho et al. (2014, p. 46) colaboram na discussão ao indicarem que o “CAPSi, apresenta uma identidade institucional que viabiliza sua ampliação, mantendo a capacidade de flexibilização, conforme as realidades locais e em acordo com os princípios da Reforma Psiquiátrica”. Porém, o crescimento e reconhecimento destes dispositivos evidenciam lacunas e desafios que demandam constante crítica e avaliação das atividades desenvolvidas.

Nunes, Kantorskl e Coimbra (2016) compreendem que é indispensável a problematização de ações no campo da saúde mental para a infância e a adolescência e sua necessidade de articulação com outros setores. Os autores esclarecem que é necessário favorecer a construção de novos arranjos, aproveitar os recursos do território e assegurar o cuidado contínuo que busque romper com o modelo manicomial.

Entendo que a reforma psiquiátrica precisa acontecer no fazer cotidiano das equipes de profissionais que atuam no campo na saúde mental. Condutas que buscam desconstruir estigmas em relação aos sujeitos em sofrimento psíquico não se constroem de modo simplista, antes, envolve muitos desafios. Deste modo, faz-se necessário a composição de redes que articulam diversos serviços e dispositivos.

3.1 OS DISCURSOS PRODUZIDOS SOBRE O AUTISMO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DIAGNÓSTICO

Neste momento da minha escrita pretendo apresentar os discursos e perspectivas teóricas sobre o autismo, entendendo ser pertinente a discussão deste diagnóstico na

saúde mental e, em específico, no meu fazer enquanto psicóloga. Compreendo que se faz necessário refletir sobre esta questão para que possa seguir construindo modos apropriados de tratamento e intervenção com os sujeitos autistas.

Na prática clínica, atuo também junto ao acolhimento de sujeitos autistas e seus familiares. Percebo nas narrativas dos pais a angústia que circunda o conhecimento sobre o “diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista”. Vejo o “transtorno” que é causado quando as famílias entendem esse diagnóstico como um rótulo que “impossibilitaria” seus filhos de interagir/comunicar-se e seguir as tantas expectativas que os pais lhes direcionam desde antes do seu nascimento. No meu fazer diário sou movida pelo desejo de fazer circular o questionamento e reflexão sobre os rótulos postos sobre os sujeitos autistas, procurando desconstruir práticas que “engessam” os sujeitos.

Cunha e Mello (2017, p. 193) discorrem que o “século XXI destaca-se pela urgência em relação à formulação de diagnósticos, nos quais os fenômenos da vida cotidiana e da própria infância adquirem o estatuto de doença ou desordem”. Em relação às psicopatologias das crianças e adolescentes, esta questão aparece na difusão e banalização de siglas que nomeiam as crianças e os adolescentes a partir de conjuntos de sinais e comportamentos.

Severo e Dimenstein (2009, p.60) esclarecem que “é cada vez mais recorrente a patologização da vida àquilo que escapa aos modos instituídos de viver, emergindo novas categorias diagnósticas, sempre mais flexíveis, mais permeáveis, com poder de capturar as mais tênues diferenças com relação à norma”.

Neste contexto, o diagnóstico psiquiátrico está intimamente relacionado com as normas difundidas pela sociedade, apresentando-se como uma categorização científica de algo que foge dessa norma.

Georges Canguilhem (2009, p. 56) em sua obra “O normal e patológico”, ao problematizar sobre estas questões, aponta que:

Nenhum fato dito normal, por ter se tornado norma, pode usurpar o prestígio da norma da qual ele é a expressão, a partir do momento em que mudarem as condições dentro das quais ele tomou a norma como referência. Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas patológicas. Elas exprimem outras formas de vida.

Contribuindo com a discussão da temática, Soalheiro e Mota (2014) esclarecem que as questões envolvendo as fronteiras entre normal e patológico são dotadas de grande complexidade. Argumentam que, se antes era evidente as negligências e o tratamento com base no isolamento social, hoje se verifica uma nova negação, corporificada através da concepção simplista e funcional que engessa as demandas de saúde mental em codificações e convenções.

Entendo que enquanto sujeitos, somos “singularidades” e “complexidades” que escapam às convenções, codificações e generalizações. Pontuo que o discurso que categoriza as pessoas e realiza a separação entre “normais” e “anormais” é ingênuo e impõe sofrimento aos sujeitos.

Travaglia (2014, p.33) faz a reflexão que “o discurso social da atualidade sobre psicopatologia e saúde mental, referido em grande parte ao DSM-V [Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais], ao colocar o mal-estar, o incômodo, o sofrimento psíquico em termos de transtorno, déficit ou distúrbio, ganha o potencial de se espalhar num domínio de todos os fenômenos da vida humana. Nesta perspectiva, acrescenta que:

Tudo se torna passível de intervenção psiquiátrica e medicamentosa na atualidade, cada comportamento ou afeto pode ser medicalizado, além de que a compreensão de tratamento se coloca num viés de correção e adequação dos comportamentos. (TRAVAGLIA, 2014, p.33).

A reflexão sobre os diagnósticos na saúde mental é necessária, pois as concepções teóricas e procedimentos delas decorrentes afetam o viver dos sujeitos e também definem o trabalho e a perspectiva de tratamento adotada por nós profissionais, como na clínica de psicologia e no ambiente do CAPSi onde esta pesquisa se realiza.

Vitor Pordeus vai além e, em seu trabalho na promoção da saúde mental, define que “se cuida da doença desaparecem os sintomas, se cuida de mim, o doente, desaparece a doença.”. O pesquisador, médico psiquiátrico e ator, seguidor de Nise da Silveira com o teatro como modo de expressão livre do inconsciente ressalta, destacando a obra de Hipócrates, a importância da anamnese com a qual escutamos e observamos a história dos sujeitos e problematiza o simples diagnóstico que serve mais para classificar doenças e doentes e que não para pensarmos com atenção e pertinência sobre o melhor tratamento para os sujeitos. Esclarece o autor desde o percurso da própria psicanálise:

Na psiquiatria e na psicologia, esta observação de que podemos criar categorias falsas em relação às manifestações clínicas, exagerando em preconceitos e gerando acusações ideológicas de racismo, classismo, supremacia branca, ou mesmo o nazismo científico, que ocorreram exatamente neste contexto, parece ser a primeira etapa dos pais fundadores do estudo do inconsciente como Sigmund Freud e Carl Jung.

Pordeus destaca citação de Freud:

A psiquiatria dá nomes a várias condições, mas além disso, ela não diz nada sobre eles. Por outro lado, ela enfatiza que aqueles portadores de tais e tais sintomas são "degenerados". Não é satisfatório, é realmente um julgamento de valor, uma condenação, em vez de uma explicação (Sintomas dos sintomas). (Sigmund Freud, 1916-17. (11))

Vitor Pordeus constrói nos primeiros nove anos de trabalho clínico a experiência com o teatro, método de tratamento que favorece a livre expressão do inconsciente e a cura de pacientes em circunstâncias de sofrimento psíquico. Para o médico, ator e cientista, os desafios da assistência médica e de promoção da saúde mental requerem todo um trabalho de escuta e compreensão da história pregressa do paciente, a anamnese de sua família, comunidade e ecossistema. Ou como publicado por Jung em 1908:

Os médicos antigos concentraram sua atenção no motivo psicológico da doença mental, assim como os leigos ainda fazem devido a um verdadeiro instinto. Nós tentamos por este caminho, com mais cuidado, a história anterior do paciente. Este é um trabalho gratificante, porque, com nossa surpresa, encontramos com frequência que a doença mental entra em erupção num momento de grande emoção suscitada pelas razões normais. Além disso, na origem da doença mental surgiram vários sintomas que poderiam, de qualquer modo, ser compreendidos do ponto de vista anatômico. No entanto, esses mesmos sintomas tornaram-se imediatamente compreensíveis quando considerados em relação à história individual anterior. Nesse sentido, as investigações fundamentais de Freud sobre a psicologia da histeria e dos sonhos nos deram o maior estímulo e apoio para nosso próprio trabalho (Carl Jung, 1908).

Pordeus sustenta que o trabalho no nível da comunidade e da cultura é que nos permite interagir com a promoção da saúde mental junto aos sujeitos e às comunidades “[...] inspirando mais consciência, autocuidado, cuidado com o outro, do meio ambiente, e desenvolvimento de modos de vida de cooperação e solidariedade”.

Observamos que o autor quer alertar para a necessidade de uma verdadeira anamnese em que a história dos sujeitos sejam compreendidas e, por exemplo, ao pensar

em processos interativos e de convivência com crianças autistas, é preciso considerar estas múltiplas relações que integram suas vidas.

Nesta direção, a pesquisa que desenvolvemos propõe uma reflexão sobre o jogar e brincar com crianças com autismo, o que entendemos que pode configurar momento para a observação atenta e a escuta sensível do que acontece na construção da experiência e nos modos de interagir.

Nise da Silveira faz uma reflexão endereçada aos pedagogos e às famílias quando discute modos de explicar de onde provém as dificuldades que são apontadas na experiência de crianças e jovens. Entendo que sua explicação é adequada também para os profissionais que trabalham com crianças e jovens autistas, incluindo a nós psicólogos. Alerta para a necessidade do cuidado de si mesmo, imprescindível na promoção da saúde mental daqueles que atendemos.

O pedagogo deveria estar atento a seu próprio estado mental para verificar de onde provém as dificuldades que encontra com as crianças que lhe são confiadas. Pode muito bem que seja eles causa inconsciente do mal. Portanto Pais e mestres são chamados a conhecerem a si próprios, a se educarem a si próprios. Os métodos, as experiências antigas e as novíssimas no campo da educação dependeram e dependerão sempre, em primeiro lugar, daqueles que as conduzem. (Nise da Silveira em Jung Vida e Obra p. 154)

Compreendendo o contexto exposto e estando em acordo com a autora, acolhemos esta perspectiva, com destaque para a circunstância em que é preciso tratar de quem cura, de nós próprios para que possamos oferecer e desenvolver práticas pertinentes à promoção de processos interativos e a convivência com aqueles com quem trabalhamos que, no caso desta pesquisa, apresentam o transtorno do espectro autista. É preciso uma boa anamnese e análise sobre o que se passa com os sujeitos que atendemos na clínica ou no CAPSi.

Marocco (2012, p.35) discute o trabalho dos profissionais que buscam realizar corretamente a leitura sobre o que se passa com os sujeitos:

Muitas áreas de conhecimento, principalmente aquelas com um viés clínico, historicamente ocupam-se em explicitar possíveis etiologias e, por consequência, compreensões em relação aos sujeitos com autismo.

A partir do desejo em compreender as questões que envolvem as pessoas com autismo ou “autismos”, o autor ressalta que nenhuma categoria diagnóstica pode anular a singularidade de cada sujeito, o que entendo ser pertinente por trazer aspectos

históricos e abordagens teóricas que nos ajudam a aprofundam o conhecimento sobre os sujeitos que recebem esse diagnóstico.

Neste contexto, em relação aos aspectos históricos, Pires e Carvalho (2014, p. 58) esclarecem que desde a década de 1910, com os estudos de Bleuler, e depois na década de 40, com os estudos de Leo Kanner e Hans Asperger:

[...] o autismo vem despertando interesse seja pelo aparente desprendimento dos autistas em relações sociais, seja por uma fala muitas vezes não comunicativa, seja por seus comportamentos estereotipados e repetitivos (PIRES e CARVALHO, 2014, p. 58).

Amy (2001) destaca que Bleuler inicialmente nomeia o autismo de “esquizofrenia infantil” o que, em acordo com o mesmo

[...] caracterizava um grupo de crianças que apresentavam o que ele denominava de dissociação, eram crianças que estavam fora da realidade e viviam predominantemente uma vida interiorizada, sem se preocupar com o chamado mundo externo.

Aprofundando a compreensão das nuances e questões que envolvem o autismo, bem como a história de construção do diagnóstico, pontuo como de grande relevância apresentar reflexões e apontamentos que Temple Grandin nos oferece sobre o autismo e sobre como tem construído sua trajetória e experiência singular.

Oliver Sacks (2006, p. 60) na obra “Um antropólogo em Marte” expõe que Temple Grandin nasceu por volta de 1947, em Massachussets, nos Estados Unidos. “Desde os seus primeiros meses, Temple já se mostrava diferente da maioria das crianças: aos seis meses começou a ficar enrijecida nos braços da mãe; aos dez começou a arranhá-la”. Ao apresentar a história de Temple Grandin, o referido autor destaca que:

Aos três anos de idade, Temple foi levada a um neurologista; a total ausência de fala, associada aos interesses estereotipados e ao aparente desinteresse em relações sociais levou ao diagnóstico de autismo grave, e o médico sugeriu que uma internação vitalícia seria necessária. Contudo, a mãe de Temple não permitiu que ela fosse internada, e insistiu em educá-la, se não fosse pelos meios considerados normais, que fossem pelos meios possíveis a ela. (SACKS, 2006, p.66).

Pires e Carvalho (2014, p. 66), ao apresentarem aspectos da biografia de Temple Grandin apontam que:

Aos três anos de idade, Temple foi enviada a um jardim de infância para crianças com distúrbios ou algum tipo de deficiência, e foi sugerido a ela a terapia da fala. A partir desse momento, iniciou-se uma lenta imersão: apesar das características do autismo, agora, através da linguagem, ela possuía meios para compreender e ordenar o mundo de sensações e estímulos que antes lhe parecia um completo caos. Suas oscilações de humor e as peculiaridades do sistema sensorial começaram a se estabilizar. Aos seis anos, ela já possuía um acervo lingüístico satisfatório, que possibilitou a ela lidar melhor com as características do autismo. A inserção no mundo da linguagem foi crucial para Temple. Além de poder compreender e tentar ordenar o caos no qual estava inserida, ela teve também acesso a um leque ainda maior de possibilidades. Atualmente, Temple é PhD em veterinária, especialista em neurociência e dá palestras pelo mundo todo sobre design de currais e matadouros e sobre autismo.

Compreendo que Temple Grandin enquanto sujeito que vive uma experiência singular com o Transtorno do Espectro Autista nos aponta pistas de grande importância para a compreensão sobre os processos de atenção, comunicação e interação dos sujeitos autistas. Ao longo da sua trajetória de vida, ela tem empenhado investimento e dedicação em pesquisas sobre o Autismo, questionando e problematizando o diagnóstico que, em grande medida, endereçam aos sujeitos autistas rótulos e classificações generalistas.

Temple Grandin (2015, p. 127), em sua obra “O cérebro Autista: pensando através do espectro”, nos convida a refletir que “desde o início, os médicos não souberam como tratar o autismo. A origem desses comportamentos seria biológica ou psicológica? Esses comportamentos eram o que essas crianças haviam trazido ao mundo? Ou teria sido o mundo que os instilara neles? O autismo era fruto da natureza ou da criação?”

Corroborando com a discussão, Marocco (2017, p.80), destaca que:

É pela diversidade do funcionamento particular de cada sujeito que nenhuma ciência na contemporaneidade consegue explicar a origem ou uma etiologia definitiva do autismo, como é o desejo de muitos profissionais que se envolvem com esses sujeitos.

Os motivos dessa não resposta ou dessa resposta permanentemente parcial está relacionado com a complexidade dos aspectos que envolvem a questão do autismo.

Nadesan (2005, p.10) discorre que

[...]a etiologia do autismo encontra-se em uma multiplicidade de fatores biológicos e culturais/sociais mutuamente entrelaçados, incluindo os próprios padrões de normalidade utilizados na determinação do transtorno”.

[...]talvez o autismo não seja uma coisa, mas seja uma categoria nominal útil para agrupar pessoas heterogêneas, todas elas compartilhando práticas de comunicação que se desviem significativamente das expectativas da normalidade.

Neste contexto, Temple Grandin (2015, p.57), ao problematizar as classificações diagnósticas produzidas para o autismo, lança questionamentos importantes:

[...] o autismo e outros transtornos do desenvolvimento continuam sendo diagnosticados segundo o desastroso sistema de perfil comportamental de um livro intitulado DSM (GRANDIN 2015, p.57).

[...] À diferença do diagnóstico de uma infecção de garganta, os critérios de detecção do autismo mudam a cada edição do DSM. Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. Rogo-lhes: não permitam que uma criança ou um adulto sejam definidos por um rótulo do DSM (op. cit. p.56).

O manual acima referenciado expressa que o autismo está inserido dentro do quadro de “Transtornos do Neurodesenvolvimento”.

O DSM-5 (2014, p.31) expõe que:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes; na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.

Compreendo que este diagnóstico não deve ser um “codinome” aos sujeitos autistas. É preciso entender que os manuais trabalham com uma visão de “padronização” dos comportamentos “típicos” e dentro da norma e o que escapa dessa referência tende a ser considerado “déficit”. Entendo que há inúmeras possibilidades de ser-estar e isso implica diversos modos de operar com a linguagem, comunicação e interação.

Barros e Fonte (2016) compreendem que o conjunto de características que se relacionam ao autismo favorece uma concepção prévia de isolamento do autista e da negação de sua linguagem. Fica evidenciado o discurso de que a pessoa autista está ausente da possibilidade de linguagem, considerando que duas das principais características, a dificuldade na comunicação e na interação, são requisitos para a definição de linguagem dentro de uma concepção lingüística orientada pela relação linguagem e comunicação.

Neste momento ingressamos em uma reflexão que é muito importante em nossa pesquisa, ao direcionar nossa atenção para os processos interativos e o modo de construção da vida humana que sempre acontece como tecitura de redes de conversação.

Destacamos aqui, para dar seguimento à escrita: a distinção em que, como seres humanos que somos, experienciamos continuamente processos de individuação, vivemos nosso devir histórico, como nos ensina Simondon (1989); temos o direito, desde a infância, de sermos acolhidos na convivência e, assim, experienciar práticas de cuidado e aprendizagem, qualquer que seja a circunstância de nossas vidas. Aqui destacamos a circunstância do autismo que envolve as duas crianças que participam da pesquisa, seus familiares, os oficinairos do programa Oficinando em Rede de Mossoró e a pesquisadora.

Passamos, então, a discutir sobre os modos de linguajar e os processos interativos na experiência com os jogos digitais.

Ao compreendermos o linguajar como modo de configuração da vida humana e os atos de linguagem como constitutivos dos modos de tecer esta vida (falar, escrever, dançar, pintar, ler, etc), podemos indicar que não se trata apenas de construir representações em seu sentido fraco, como indica Francisco Varela, de mundo, por exemplo, quando nomeamos os objetos: ali temos uma cadeira, uma mesa, etc (VARELA, 2010).

A crítica ao paradigma da representação constitui parte do trabalho que reuniu Humberto Maturana e Francisco Varela e a clareza sobre a necessidade de explicar modos de atentar a si e ao mundo na experiência e modo de enagir dos sujeitos integra a pesquisa importante destes grandes cientistas. Graças ao estudo sobre como acontece o conhecimento e a configuração da vida humana, os autores desenvolveram os conceitos de - autopoiese - por Humberto Maturana e Francisco Varela e o conceito de - en-action - desenvolvido mais tarde por Francisco Varela e colaboradores.

A definição do conhecer como uma ação efetiva do ser no mundo, o entendimento de que fenômenos e objetos emergem na explicação dos observadores e os avanços decorrentes dos estudos sobre fenômenos perceptivos contribuem na direção do modo de explicar como acontece a coemergência sujeitos-mundo. Foram anos de dedicação para que Maturana e Varela pudessem trazer a noção de autopoiese explicativa para o funcionamento das menores unidades dos organismos vivos. A cada instante conservamos os mundos que queremos conservar no viver, ao passo que realizamos mudanças estruturais na convivência, desde um olhar da Biologia da Cognição.

Estamos de acordo com os autores, ao acolherem a ideia de que a (realidade) precisa ser sempre situada entre parênteses porque será sempre uma realidade distinta para cada um dos observadores. E de que, ao explicar um fenômeno é que ele emerge para o observador. Nesta direção, mesmo imersos em um mesmo mundo, nos constituímos a partir do modo singular como cada circunstância nos afeta e do modo como lidamos com as mesmas. E há também toda uma organização sistêmica que carregamos desde o nascimento, nossas heranças ancestrais, o que aprendemos na convivência.

Cabe destacar que foi nos anos de 1980, com a abordagem enativa de Francisco Varela (2010) que a crítica à representação foi enfatizada. Noções como coengendramento eu-mundo e breakdown ganharam destaque, enfatizando a natureza circular e sem fundamento do fenômeno cognitivo.

A representação em sentido fraco diz respeito ao uso puramente semântico e pragmático do conceito. A representação aparece aí como uma construção ou uma interpretação. Ela se refere a tudo o que talvez possa ser compreendido a respeito de alguma coisa. Nas palavras de Varela: "Ele se refere a qualquer coisa que possa ser interpretada como sendo a respeito de alguma outra. Esse é o sentido de representação como construção, considerando-se que nada é sobre nenhuma outra coisa sem de algum modo construí-la" (Varela et al., 2003, p. 144).

Já o sentido forte assume compromissos epistemológicos e ontológicos. Na tentativa de construir uma teoria completa sobre a percepção, a linguagem ou a cognição, estamos de acordo com o cientista de que acabou-se operando uma generalização do sentido fraco e, aquilo que era um uso puramente pragmático, assumiu características definitivas. Ao trabalhar com o sentido forte de representação, assumimos que o mundo está dado desde sempre, que ele é pré-determinado e

independe de qualquer atividade cognitiva. A atividade de conhecimento se resume à realização de representações mentais de algo que está dado, podendo ser avaliado a partir da correspondência com esta realidade (Varela et al., 2003, p. 145).

Ao nos dedicarmos a uma pesquisa que trata dos movimentos da cognição inventiva na experiência do brincar de crianças com TEA e, com dois jogos construídos com a sustentação de que contribuem mais diretamente na produção de modos interativos de acoplamento com a (realidade), estamos trabalhando na perspectiva de um ser que experimenta processos de individuação em que atualiza a cada instante a si mesmo e o mundo, portanto, não acolhemos perspectivas que cristalizam posições para os autistas. Há pistas, mas há sempre o modo singular como cada um de nós vai distinguindo modos de ser-fazer-sentir-conhecer em um coengendramento de si e do mundo.

Beatriz Sancovski (2007) esclarece que a objeção de Varela recai, não sobre o sentido fraco, mas sobre o sentido forte da representação. No que diz respeito ao sentido fraco, ele afirma que nós o utilizamos cotidianamente, sem maiores preocupações. O problema está no sentido forte, pois ele parte do pressuposto epistemológico e ontológico de que existe um mundo dado e que a nossa vida e a nossa atividade cognitiva se limita a apreender isto que está dado.

A autora destaca Varela:

Para as escolas representacionistas, uma entidade cognitiva é globalmente lançada para um mundo preexistente. Esta entidade só irá sobreviver na condição de possuir um mapa e de aprender a agir em função dele. Em termos científicos, isto quer dizer que o mapa é um sistema de representação que é, ou inato (a propósito, digamos assim, do espaço, do tempo, das formas e dos odores) ou adquirido por aprendizagem (os esquemas motores e emocionais) e atualizado (aprendizagem de uma língua específica ou de uma tarefa) durante a ontogênese (Varela, 1990, p. 81).

E afirma: “A recusa à representação em seu sentido forte reflete uma postura ética e política que atravessa a obra do autor chileno [...]”. A partir desta noção coloca-se a idéia de um mundo que, não importa o que façamos, não se modifica. Diante desse mundo pré-definido temos duas opções: ou apreendemos (representamos) adequadamente suas características e nos adequamos a ele, ou não, e seremos seres desajustados.

A Biologia da Cognição proposta por Humberto Maturana e Francisco Varela, de onde destacamos o conceito - autopoiese - que nos ajuda a entender os processos

circulares de configuração da vida, juntamente com a noção de en-action de Francisco Varela tornam-se ferramentas preciosas para nossa pesquisa.

Ao enagir no mundo o sujeito experiencia processos autoconstitutivos de modo a operar processos criativamente, conservando a vida que quer viver. Linguajando construímos nossas vidas e as formas de convivência que queremos conservar. Conservação e mudança estrutural contínua caracteriza o modo dos seres vivos viverem. No caso do ser humano, o que nos distingue é justamente o fato de construirmos nossas formas de existência em redes de conversação que acontecem mediante múltiplos modos de viver na linguagem. (MATURANA e VARELA, 1995)

Ao retomar nossa reflexão considerando os estudos mais diretamente envolvidos na questão da experiência de sujeitos autistas, podemos discutir as diferentes abordagens propostas diante do conceito de linguajar de Humberto Maturana e Francisco Varela. Para estes autores, o linguajar configura os mundos que vivemos, constitui, portanto, nossas ações sobre o mundo mediante as mais diferentes formas de vivermos na linguagem. Há, portanto, diferenças significativas em relação a outras abordagens, quando estas não se concentram sobre o que e como os sujeitos constroem as ações neste nosso mundo comum.

Barros e Fonte (2016, p. 746) concentram a discussão sobre o autismo alertando sobre a perspectiva que se restringe a trazer a dimensão linguística e não constitutiva nos estudos sobre o modo humano de viver e conhecer. Os autores ressaltam que, ao analisar os modos de comunicar de sujeitos autistas, esta restrição no entendimento ainda vem acompanhada de inúmeros “nãos”, sempre o que não fazem, as dificuldades, o que não conseguem realizar.

Aprofundando a discussão, Barros e Fonte (2016, p. 746) acrescentam que:

Desta maneira, parece que o autismo vem acompanhado pelo signo linguístico ‘não’ na forma de um discurso social desanimador: não apresenta linguagem, não fala, está fora da linguagem, resiste ao contato de outras pessoas, foge ao olhar, não gosta de mudanças na rotina, não usa a imaginação de maneira adequada. Somados a estes aspectos, características sintomatológicas próprias do autismo, a exemplo de estereotipias motoras e vocais, são negadas enquanto linguagem dentro de uma concepção tradicional de assistência ao sujeito autista. Diante disso, parece que os sintomas negam o sujeito e a sua linguagem, colocando o autista no lugar do não, onde nada existe, onde nada seria possível.

Fernandes e Gama (2017) alertam para o problema das generalizações no que tange a construção do diagnóstico. Em acordo com as autoras, é pertinente falar em “autismos” e não no “autismo” como uma simples categoria diagnóstica a ser descrita e distribuída. As autoras esclarecem que o Autismo deve ser considerado uma maneira de estar no mundo; devendo ser pensado e cuidadosamente discutido com aqueles que mais poderiam ensinar sobre o tema: os autistas, as famílias e cuidadores, para além e diferente de uma concepção que se dedica a ressaltar as patologias.

3.2 A ATENÇÃO COMO PROCESSO COGNITIVO

Araújo (2015, p.15) expõe que a atenção enquanto processo cognitivo básico é foco de estudo em diferentes áreas do conhecimento, tais como a psicologia, neurociência cognitiva, biologia, fisiologia, sendo considerada essencial para a compreensão dos processos perceptivos e funções cognitivas em geral.

Em acordo com Freitas (2011, p.41), “muitos são os sentidos que a palavra atenção vai tomando ao ser empregada. Algumas vezes, na fala comum, no dia-a-dia, ela se configura com o propósito de dar ênfase a algo, colocar o foco em alguma coisa”.

Neste contexto, Sade e Kastrup (2011, p. 140) destacam que “a atenção é caracterizada por diferentes modalidades. A atenção não é uma entidade única, mas o nome dado para um grupo finito de processos cerebrais que podem interagir, mutuamente com outros processos cerebrais, desempenhando diferentes tarefas perceptivas, cognitivas e motoras”.

Compreendendo que os estudos sobre a atenção derivam de uma construção histórica, Freitas e Batista (2017, p.2) expõem que:

Ao longo da história, o interesse pela atenção se mostra e se efetiva pela necessidade de controle dos corpos, mudando apenas o enfoque. Cada tempo é marcado por um formato, um modo de constituir a atenção, ou seja, práticas que organizam formas de medir, julgar e controlar a atenção e, por conseguinte, também os sujeitos.

Compreendendo que os processos atencionais não sustentam um caráter “homogêneo” De-Nardin e Sordi (2008, p. 54) esclarecem que:

Trata-se de um movimento continuado, que emerge das diferentes experiências vividas pelo sujeito e de um movimento de

detenção/fixação, condição necessária para uma produção de sentido. Ou seja, há um *continuum* atenção-desatenção, quando a “desatenção”, caracterizada por uma suspensão no tempo, permite ao sujeito um momento de ruptura com o aqui e o agora sem perda da força de relação com o foco inicial.

Neste contexto, De-Nardin e Sordi (2009, p.100), pontuam que a “distração desloca-se da ordem do imediato e permite o fluxo entre tempos e cognições diferentes”. Sobre o processo da “distração”, as autoras acrescentam que:

É um momento em que acontecem movimentos mentais, de fluxos de ir e vir da mente que transita entre as memórias das experiências vividas corporalmente como diferentes padrões de relações. A distração, por sua característica de mobilidade, constitui espaços para a invenção, para a problematização, para a potência de vida”. (NARDIN e SORDI, 2009, p.100).

Freitas (2011, p.59) ressalta a atenção como movimento constante, desta forma, se distingue do processo linear atenção/desatenção:

A atenção é movimento e não pode ser reconhecida como algo em que o sujeito tenha apenas de repetir o que lhe é apresentado. Repetir não encontra eco na “capacidade atencional”, mas na maneira de ver a atenção como uma capacidade que pode ser adestrada, docilizada. A atenção, se entendida como distração, não encontra arreios, não pode ser adestrada, a não ser quando deixa de ser.

Entendo que são crescentes os diagnósticos que colocam a “falta de atenção” como déficit/adoecimento, onde a ênfase recai em fatores internos aos “sujeitos desatentos”. Onde a “não atenção” deve ser corrigida para que o sujeito atenda às exigências e normas construídas pela sociedade.

Sobre a questão da atenção e distração em sujeitos autistas, O DSM-V (2014, p.53) apresenta que “um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada. Destacando que as dificuldades atencionais (foco exagerado ou distração fácil) são comuns em pessoas com esse transtorno.

Araújo (2015) expõe que às habilidades de atenção compartilhada surgem tardiamente em crianças com os transtornos do autismo. Destacando que as mesmas tendem a não desenvolver bem os comportamentos mais complexos de compartilhar atenção, como alternar, apontar e mostrar, provocar e convidar.

De-nardin e Sordi (2008) discorrem que a dispersão e a distração são consideradas em muitos casos indesejáveis diante do exercício da atenção, pois provocam o “abandono” da tarefa que está sendo realizada, ou impõem barreiras que impedem o funcionamento da atenção.

A partir de outra perspectiva, é possível questionar os largos diagnósticos e supremacia do discurso médico difundido em nosso tempo. Freitas (2011, p.174) enfatiza que:

Não é só a patologia que precisaria ser medicada, mas o sujeito dito normal de forma a qualificá-lo. As questões que trago têm a intenção de poder nos propiciar outra escuta, um outro modo de ver, para diagnósticos que têm sido muito rápidos, seja aqueles emitidos por professores, por mães/pais/cuidadores, ou por médicos. Distanciar nosso olhar do “transtorno” vai nos permitir olhar para o sujeito. Sujeito encarnado, datado e que se constrói na relação com os outros.

Neste contexto, Freitas (2011) provoca-nos a refletir que a atenção não deve ser compreendida apenas como sinônimo de concentração, mas como descentração, como dispersão criativa. Deste modo, temos a possibilidade de nos reconhecermos como autores, na possibilidade de inventarmos conhecimento.

Corroborando com a discussão, Alice Fernández, em sua obra: “A atenção aprisionada” (2012 p.23), nos apresenta uma análise sobre a capacidade atencional e o “olhar”, que parte de uma postura que não define e enfatiza os déficits, mas que permite resgatar as capacidades.

A referida autora segue nesta perspectiva apontando que:

Os espaços atencionais são intersubjetivos; neles, pode se desenvolver e experienciar a genuína alegria da autoria. Alegria que vem de mãos dadas com a capacidade para a surpresa e a espontaneidade, conformando a energia imprescindível para que a agressividade saudável, criativa e necessária ao processo de pensar não se transforme em violência contra o mesmo sujeito e contra seu entorno. (FERNÁNDEZ, 2012, p.2012).

Entendo ser inadequado descolar “os processos da atenção” da experiência de autoria. Considerando que os processos que envolvem a atenção a si e ao outro estão atravessados por questões de ordem subjetivas que não podem ser reduzidas a classificações e padrões generalistas.

Fernand Deligny na obra “O aracniano e outros textos” (2015, p.54), nos apresenta uma rica discussão sobre os modos de comunicação do sujeito autista:

Assim como a impressão digital tem algo de único, ou quase, o som da voz de cada um é único, ou quase. Basta imaginar um aparelho auditivo habituado, exercitado a perceber esses matizes- quando o nosso é habituado, exercitado a percorrer, a perceber o que os sons pronunciados podem ter de semelhantes- para que suspeitemos a perplexidade, o desassossego do ser assim informado e literalmente submerso nos matizes que eliminamos a fim de apreender apenas o que a língua (do outro) diz. E assim é como o ser autista, algumas vezes tachado de surdo mental, quando ele simplesmente não seleciona os mesmos ruídos que nós. O matiz simbólico das palavras, dos gestos, das atitudes, das mímicas, não é selecionado, não é entendido. Compreendo ao interagir com sujeitos autistas, a importância de falar “na língua dele”, entendendo que não se “fala” ou se “comunica” apenas com palavras.

O DSM-V (2014) e estudos que adotam o manual como embasamento teórico para compreender o transtorno do espectro autista, destacam que o processo da “atenção” em crianças com autismo assume o caráter de problema.

Silva e Mulick (2009, p. 120), ressaltam que “crianças com autismo freqüentemente apresentam problemas de comportamento, muitas vezes bastante severos, que incluem hiperatividade, dificuldade de prestar e/ou manter atenção, atenção hiperselativa (tendência a prestar mais atenção nas partes/ detalhes do que no todo)”. Os autores acrescentam que a falta ou o atraso em responder ao nome, aversão ao toque, dificuldade em estabelecer ou manter contato visual bem como em compartilhar interesses e estados emocionais com os outros.

Compreendo que a questão da “atenção” em sujeitos autistas é muito marcada pela falta e pelo déficit. Na minha experiência, ao escutar aos pais na entrevista de Anamnese é possível atender o quanto é recorrente a angustia diante da queixa do filho não “prestar atenção” a sua voz; não olhar e responder quando é chamado pelo nome. Neste contexto pontuo que o “não olhar nos olhos” do outro é critério utilizado para definir se a criança “presta” ou não atenção. Retornarei a discussão sobre as questões que envolvem o processo da atenção ao narrar a experiência com as crianças.

3.3 O JOGO K-HUNTERS

O jogo KNOWLEDGEMON HUNTERS (K- HUNTERS), foi desenvolvido por Salatiel Silva (2018) junto ao orientador Francisco Milton Mendes Neto, em sua pesquisa de mestrado em ciência da computação do Programa de Pós-Graduação em ciência da Computação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Como motivação para a construção do jogo, Silva (2018) apresenta a existência de diversos trabalhos que buscam explorar jogos para melhorar o ensino e socialização dos autistas. Somados a esta questão, Salatiel nos expõe que outro fator motivacional para elaboração deste trabalho é a recente aplicação Pokémon GO.

Este jogo apresenta um formato que induz o usuário a se movimentar através do mundo real na busca de monstros virtuais detentores de poderes (POKEMONGO, 2017). O mesmo tem sido utilizado para incentivar crianças de hospitais infantis a levantarem de seus leitos, onde demonstraram mais interação entre si. O uso deste jogo mudou a dinâmica entre os pacientes (EXTRA DIGITAL, 2016). Além disso, há relatos que, a partir da utilização do Pokémon GO, crianças com TEA mudaram suas rotinas, deixando de lado seu isolamento e melhorando sua socialização (HYPESCIENCE, 2016).

Neste contexto, Silva (2018) expõe que o K-HUNTERS é um jogo sério em um ambiente 3D que utiliza geolocalização, dispondo de monstros virtuais com o intuito de minimizar o tempo de isolamento social e auxiliar no aprendizado das crianças com TEA. O jogo provê um ambiente tridimensional de busca e visualização de monstros virtuais detentores de conhecimento. A aplicação pode ser executada em plataformas móveis que possuem hardware de GPS (Global Position Sytem). A interface principal do jogo apresenta um avatar tridimensional que representa o jogador, centrado em uma matriz 9x9. Esses planos contêm porções de mapa relativas à posição geográfica do usuário. A partir da movimentação do usuário pelo mundo real, o aparelho captura as novas coordenadas e movimenta o avatar.

Sobre o conceito de “jogo sério”, Blackman (2005), afirma que os Jogos Sérios são jogos de computador que utilizam simulações que cobrem a indústria fora do contexto dos jogos, cuja finalidade não é meramente o entretenimento. Michael e Chen (2006) definem alguns aspectos nos quais os Jogos Sérios são incluídos, sendo estes, ensino, aprendizagem, apresentação de informação, sendo útil para todas as idades. Esta

técnica é aplicada em áreas como política pública, defesa, gerenciamento de corporações, saúde, educação, entre outros (ZYDA, 2005).

Silva (2018, p.45) expõe que a arquitetura do sistema divide-se basicamente em quatro componentes. Há o jogo *K-Hunters*, o *site* de gerenciamento dos dados, as bases de dados e o SMA. Estes elementos se comunicam para que o sistema como um todo funcione de maneira adequada.

O jogo conta com dois módulos de utilização para os usuários do sistema (especialistas e crianças). O primeiro deles é o jogo *K-Hunters*, sendo este voltado para plataformas móveis que possuem *hardware* de GPS e que detém o sistema operacional *Android3*. A partir destes dispositivos, o jogo pode ser executado e permitir que as crianças busquem os monstros virtuais.

Há também o *site* de gerenciamento do jogo. Neste *site*, os especialistas responsáveis pelas crianças autistas podem: cadastrar crianças para utilizar o jogo; cadastrar objetos de aprendizagem, associando-os aos monstros virtuais, definir sua posição geográfica e cadastrar questões sobre os objetos de aprendizagem; gerenciar os dados da criança, sendo possível alterar informações, acompanhar seu desempenho no jogo; gerenciar os objetos de aprendizagem, podendo adicionar ou remover informações, questões entre outros.

Sosteric e Hesemeier (2002), afirmam que objetos de aprendizagem são arquivos digitais, tais como filmes e imagens, que podem ser diretamente utilizados para fins educacionais e que contêm internamente sugestões sobre qual contexto devem ser utilizados.

A captura dos monstros se dá por meio de toques na tela do aparelho na posição em que o monstro é apresentado. Para tornar a aplicação mais atrativa, durante a captura é possível a visualização através de Realidade Aumentada. O objeto também pode ser inserido em um espaço virtual, usando como ponto de referência a posição da câmera. Quando o usuário rotaciona o aparelho, o objeto mantém-se em sua posição (posição virtual criada em relação à posição virtual da câmera). Quando a câmera passa a se alinhar com a posição do monstro, o mesmo passa a surgir na cena.

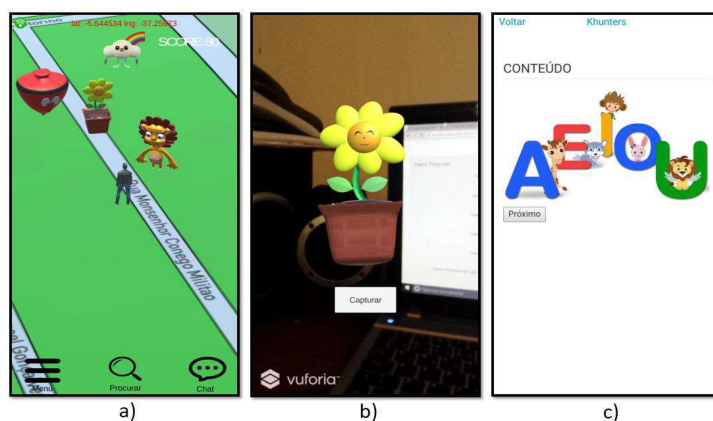


Figura 1: (a) Interface do jogo com Monstros Virtuais; (b) Monstro virtual em Realidade aumentada; (c) Visualização de conteúdo associado ao Monstro

É importante ressaltar que o desenvolvimento da forma, cor e movimentação dos monstros leva em conta elementos empregados nos tratamentos de crianças com TEA. Um destes elementos são animais de estimação, que são utilizados em terapias assistidas auxiliando no desenvolvimento psicomotor, sensorial, mental, entre outros fatores benéficos, e na maior parte são utilizados na melhoria da socialização, ou ainda na recuperação da autoestima destas crianças (MACHADO *et. al.* 2008) (DOTTA, 2012).

3.4 O JOGO AVENTURA ESPACIAL

O jogo Aventura Espacial foi desenvolvido por Rafael de Almeida (2018) em sua pesquisa de Mestrado vinculada ao programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Rafael foi um oficineiro que desde o ano de 2013 participou ativamente da experiência de jogar com crianças autistas integrantes do Programa Oficinando em Rede de Mossoró no CAPSi. Além de jogar, Rafael e outros bolsistas registravam em diários de bordo os acontecimentos das oficinas. Semanalmente podiam refletir com professores o que acontecia na experiência. Considerando este contexto, construiu o jogo “Aventura Espacial”, um jogo sério que leva em conta o processo cognitivo da atenção e interação. O jogo foi desenvolvido com interface adaptativa voltado a crianças e jovens com transtorno do espectro autista.

O jogo tem, como mecânica básica, o voo de aeronaves que percorrem um percurso com obstáculos ao longo da fase. As mesmas podem efetuar disparos para limpar os obstáculos. Além disso, tem a mecânica dos obstáculos se movimentarem de um lado a outro da tela organizado de diferentes formas de uma fase para outra.

Na primeira fase, o jogo começa com uma configuração de interface e dificuldade baseada no perfil do usuário, em que os elementos da interface podem estar habilitados ou não, esses elementos são a H.U.D., animações, sons e músicas, tonalidade e também da dificuldade como limite de disparos, velocidade dos disparos e dos obstáculos, duração da fase. A medida que o jogador interage com o jogo, essas condições podem ser alteradas com auxílio de um agente que verifica de tempos em tempos o estado do jogo e questiona alguma alteração ao usuário. A condição de vitória consiste em passar por todas as fases. Tela de Seleção de Nave- cooperativo

As imagens a seguir ilustram as telas presentes no jogo.



Figura 2: Tela de seleção de nave individual

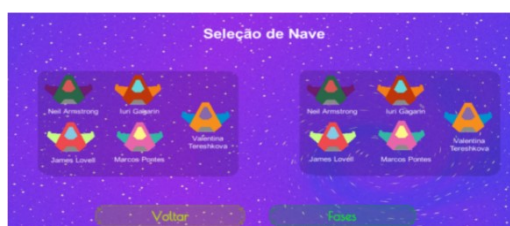


Figura 3: Tela de seleção de nave - cooperativo



Figura 4: Seleção de fase

A experiência de jogar o jogo “Aventura espacial” pode ser vivida de forma individual ou cooperativa. Nas figuras que seguem, temos as telas do jogo em movimento.



Figura 5: Momento do jogo individual



Figura 6: Momento do jogo cooperativo

Fonte: Rodrigues (2018, p. 48)

3.5 OFICINAS COM CRIANÇAS EM SAÚDE MENTAL: a experiência do Programa Oficinando em Rede de Mossoró

Oficinas têm sido empregadas na experiência da saúde mental e é importante nossa reflexão sobre o significado desta experiência na constituição de novas metodologias de trabalho.

Rezende (2009, p.135) esclarece que

[...] a palavra “oficina” é de origem latina e existe em português desde o século XIV. Designa o local onde se produzem ou se reparam manufaturas ou produtos industriais, tais como oficina mecânica, oficina de marcenaria, oficina tipográfica entre outros.

Compreendo que o termo oficina esteve historicamente associado à realização de uma atividade específica, uma ocupação. Ao mesmo tempo, podemos perceber que

oficina é o lugar em que as pessoas manipulam materialidades na busca de produção de algo: madeiras, papéis, objetos técnicos e, assim, constroem soluções para problemas ou necessidades humanas. Há nesta experiência um conjunto constituído pelos seres humanos, artefatos técnicos e as sociedades que emergem em cada época.

Rangel (2006, p.30), pontua que “no século XVII, antes mesmo da instalação da psiquiatria no campo médico, a atividade e o trabalho tiveram a função de auxiliar a manutenção da ordem social exigida pelo novo modelo econômico estabelecido pela sociedade burguesa”.

Na obra “História da loucura”, Michel Foucault (2010, p.97) discute a “Grande Internação” e destaca que a finalidade das denominadas casas de correção e casas de trabalho era retirar do meio social os sujeitos considerados improdutivos. Neste contexto, o trabalho passou a ser usado como um meio de regulação social.

Sobre as relações entre ordem social, trabalho e internação, Foucault (1989, p.70) afirma que: “[...] dado que a preguiça tornou-se a forma absoluta da revolta, obrigam-se os ociosos ao trabalho, no lazer indefinido de um labor sem utilidade nem proveito”.

As sociedades se organizam e mostram-se adoecidas na forma como produzem suas estruturas. Os loucos, os mais vulneráveis sempre se situam entre aqueles que mais padecem nas configurações políticas e econômicas que se sustentam nas lógicas competitivas, patriarcais, ancoradas no êxito individual em detrimento das coletividades. Nesta perspectiva, não há um cuidado sobre estas duas dimensões do viver que operam ao mesmo tempo, o modo como nos constituímos enquanto sujeitos e as singularidades que se referem aos diferentes modos de agir e estar no mundo e os coletivos com os quais vamos configurando as redes sociotécnicas e políticas em que nos movemos.

Neste contexto, Rangel (2006, p.38) aponta que

[...] o trabalho alcança o status de parâmetro para a normalidade, favorecendo às novas configurações econômicas que vinham sendo estabelecidas desde a ascensão da burguesia, será por meio dele que o louco conseguirá recobrar a razão.

Mendonça (2005, p. 628) destaca que

[...] com o advento da psiquiatria, a loucura recebe o estatuto de doença, apropriada pelo discurso e instituição médica, onde o paciente era classificado e isolado em manicômios.

[...] A partir deste momento histórico foram introduzidas as atividades com fins terapêuticos nas instituições psiquiátricas. Inicialmente foram incorporadas atividades ligadas ao trabalho como laborterapia e a ergoterapia, que também serviam de propósito a disciplinar ao doente e adequá-lo a rotina dos manicômios. (MENDONÇA, 2005, p. 628).

Entendo, neste contexto, que a psiquiatria, em grande parte, corroborou para que a “pessoa em sofrimento psíquico” estivesse “invisível” diante do diagnóstico da loucura. De modo que a ênfase recaiu sobre a doença e suas classificações. O viés disciplinador e doutrinador buscavam enquadrar os sujeitos a norma vigente. As oficinas que eram pensadas com base nesta perspectiva, constituam-se em espaços de reforço a esta lógica: corrigir, disciplinar e direcionar “ao doente”, para que o mesmo se adequasse as exigências institucionais e sociais.

Amarante (2007, p.270) destaca que a loucura era compreendida como sinônimo de desrazão e o louco como transgressor das regras e normas estabelecidas pela ordem social. Neste contexto, o trabalho é associado à função terapêutica, onde as oficinas seguiam a proposta de “reconduzir o louco ao estado de normalidade (racionalidade) pelo viés do trabalho”.

Kroeff, Gavillon e Markuart (2017, p. 123) discorrem sobre uma perspectiva diferente de compreender as oficinas no campo da saúde mental:

[...]trabalham com uma proposta de oficina que visa ao compartilhamento de experiências de aprendizagem heterogêneas entre os participantes e que não busca reforçar hierarquias nessas relações.

Entendo que a perspectiva de oficina apresentada se contrapõe a proposta “disciplinadora” anteriormente exposta, que compreendia as atividades das oficinas como instrumentos para “correção dos comportamentos” compreendidos como anormais. Essa proposta trabalha com a ideia que osicineiros deveriam exercer um papel de instrutores, interferindo nas escolhas dos participantes.

[...] a saúde mental tem sido campo de experimentações alternativas ao modelo asilar, sendo que as oficinas ocupam cada vez mais papel

de destaque como espaço terapêutico e estratégia de reabilitação psicossocial. (VALLADARES et al, 2003, p.7)

Nosso entendimento sobre as oficinas diferencia-se das práticas “corretivas” e disciplinadoras. Pensamos questões norteadoras do percurso que envolve o “oficinar”, traçamos propostas, mas, as conduzimos em forma de “convite” e não imposição. Destaco como importante que as oficinas constituam-se em espaços que facilitem a expressão de singularidades.

Cedraz e Dimenstein (2005, p.306) apontam que as oficinas começam a fazer parte de uma nova noção de tratamento, enquanto modalidade de atenção em Saúde Mental, relacionada ao paradigma que ampara a Reforma Psiquiátrica no Brasil: a reabilitação psicossocial.

Mulato (2014, p. 8), expõe que a reabilitação psicossocial consiste em dar aos portadores de sofrimento psíquico, o direito de ser resgatada sua cidadania. Deseja contemplar três vertentes da vida: casa, trabalho e lazer, com o objetivo de reinserir o indivíduo na sociedade, tendo como uma das estratégias de atuação a oficina terapêutica.

A portaria nº 189/91 do Ministério da Saúde destaca que uma oficina caracteriza-se como uma “atividade grupal de socialização, expressão e inserção social, executada por profissionais de nível médio e superior e que recebe entre 5 e 15 usuários, para a realização de atividades como: “[...] carpintaria, costura, teatro, cerâmica, artesanato, artes plásticas, requerendo material de consumo específico de acordo com a natureza da oficina. (BRASIL, 1991).”.

Compreendo, neste contexto, que é pertinente refletir sobre o termo “reabilitar”, considerando que o mesmo faz referência ao sentido de “voltar a ser o que era antes”. Percebe-se nesta proposta uma tendência em compreender o sujeito em sofrimento psíquico como alguém que antes estava “habilitado” para viver seguindo os padrões estabelecidos socialmente, mas, considerando às questões de ordem sintomática e diagnósticas precisa de uma reabilitação para tornar a ser “produtivo”. Deste modo, é possível que as oficinas assumam um papel “instrumental”, reforçando uma lógica meramente produtiva e de ocupação do tempo.

Santos e Romagnoli (2012, p. 33), nos convida a perguntar se “estariam às oficinas, de fato, servindo como espaços de invenção e de produção de novas formas de

existência ou reproduzindo uma antiga lógica de preenchimento do tempo no espaço de serviço?”

Problematizando sobre a utilização das oficinas como recurso, Cedraz e Dimenstein (2005, p.314) enfatizam que “muitas dessas oficinas propostas pelos serviços substitutivos têm se tornado meros equipamentos de preenchimento do tempo, oficinas pedagógicas, em que se estabelecem relações do tipo mestre-aluno”.

As oficinas em acordo com Santos e Romagnoli (2012, p. 34) “perdem o caráter reabilitador, e, ao invés de criar espaços para que fluxos inventivos circulem e promovam novas formas de se vivenciar a loucura, acabam por aprisionar os loucos nas antigas grades dos manicômios”. Esta questão nos faz refletir que quando as oficinas não acolhe o sujeito em suas singularidades e autonomia, as mesmas constroem “amarras” que favorecem a lógica manicomial de tratamento.

Grandes mudanças acerca da compreensão do trabalho enquanto dispositivo terapêutico ocorreu em virtude de atores que como Nise da Silveira ainda na década de 40, introduziu a arte-terapia como possibilidade para um tratamento humanizado através das oficinas terapêuticas.

Nise acreditava que os espaços destinados às oficinas permitiriam lidar com a loucura pelo viés da criatividade, assim a emoção que usuário sentisse ao entrar em contato com o material e com as atividades poderia resultar numa transformação de sua vida e de seu sentido. (DIAS, 2018, p.133).

Nise constrói uma experiência em que oficinas integram o tratamento como espaço para a livre expressão dos clientes, palavra que a psiquiatra utilizava para problematizar a ideia de pacientes. Estão ali para serem atendidos, portanto, clientes. Quem precisa ter paciência somos nós, era assim que a brilhante psiquiatra definia o modo como percebia os sujeitos em tratamento. Oficinas para Nise da Silveira são práticas nas quais oferecemos materiais e nos colocamos ao lado, em silêncio, a observar e a escutar aqueles que atendemos.

As oficinas terapêuticas, presentes nos aparelhos de assistência à loucura, desde há muito tempo passaram por uma série de reformulações que têm lhes permitido deslocarem-se de um lugar de entretenimento e ocupação do tempo ocioso para um espaço de expressão e de criação (BAUM e MARASCHIN, 2016, p.1053).

A modificação nos modos de intervenção junto aos usuários de saúde mental, demandada pela Reforma Psiquiátrica, embora dependa de uma regulamentação legislativa, não se torna efetiva somente através da aprovação de leis que instituem novas formas de organização dos serviços. Para além de normativas, os trabalhadores precisam criar, inventar e avaliar outras modalidades de práticas. (RICKES e MARASCHIN, 2011).

Cleci Maraschin construiu com colaboradores o programa Oficinando em Rede (2011). A pesquisadora equipou com conjunto de tecnologias um ambiente no hospital psiquiátrico São Pedro em Porto Alegre e promoveu com oficinairos atividades de composição com fotografias, jogos digitais e práticas de escrita em rede. Inúmeras pesquisas já resultaram desta experiência inicial em que as oficinas se constituem como verdadeira tecnologia social, promovendo modos de reinserção social de sujeitos em circunstâncias de sofrimento psíquico. (RICKES E MARASCHIN; SOUZA, GOULART e CAPELA; FRANCISCO; DEMOLY, 2011).

Araldi et al (2012, p. 45) pontuam que “uma das primeiras associações feitas com a palavra oficina é a de conserto, de criação, pois este é um espaço de fazer”.

Essa dimensão do fazer já contempla uma questão sobre a técnica, pois é na articulação entre fazer e saber que a tecnologia pode ser pensada. Toda tecnologia traz um saber em si, pois possui gênese e história, mas a oficina como modalidade de atividade, coloca em primeiro plano o fazer compartilhado no qual o conhecimento técnico-enquanto saber estabelecido- não é pré-requisito para a ação, desfazendo a hierarquia entre o fazer e o saber. (ARALDI ET AL, 2012, p. 45).

É na perspectiva de produzir uma interface entre os serviços e a pesquisa acadêmica que o programa Oficinando em Rede se destaca. Seu objetivo tem sido criar e pesquisar, aprofundando e articulando modos de inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aos serviços de atenção à saúde mental. (RICKES e MARASCHIN. 2011).

Maraschin, Francisco e Diehl (2011, p.13) expõem que:

O Oficinando foi constituindo-se em espaço de autoria. Deste modo, o projeto de pesquisa é uma intervenção nos modos de operar sobre o mundo e sobre a autoria. Em campos e tempos híbridos entre tecnologias e saúde, tecnologias de cuidado, tecnologias digitais, tecnologias em redes, a universidade entra como agente de intervenção em rede, na rede rizomática da saúde e da formação, com intervenções sobre os modos de pensar, tratar e agir com pessoas em

sofrimento psíquico, em acoplamento com as equipes de saúde mental.

Com o desejo de fazer disparar a experiência do Programa Oficinando em Rede em Mossoró/RN, Demoly (2017, p. 26), passa coordenar o intitulado programa de extensão, pesquisa e ensino “Rede de Oficinandos na Saúde: tecnologias da informação e comunicação promovendo inserção social, cuidado e formação em saúde mental” em Mossoró.

Neste estudo, a proposta de oficinas surge como uma estratégia de pesquisa-intervenção. Buscaremos analisar os processos de atenção no percurso de crianças que participam do Programa oficinando em Rede no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPSi), na cidade de Mossoró/RN.

O programa Oficinando em Rede ou Rede de Oficinandos na Saúde, designação feita em suas diferentes ofertas à comunidades de Mossoró e cidades circunvizinhas, tem como compromisso semanal potencializar percursos de cuidado e aprendizagem no encontro de jovens com tecnologias digitais, jovens que apresentam transtornos cognitivos, como o autismo, a esquizofrenia, a depressão, dentre outros que se mostram na experiência. (MONTE et al, 2016).

Partilhamos da compreensão de Kroeff e Baum (2017, p.108) quando no “oficinar” como forma de intervenção buscamos colocar em primeiro plano um fazer compartilhado, que desestabiliza a relação tradicional entre saber e fazer.

Na oficina, há uma conjugação entre saber-fazer e fazer-saber, pois é no encontro com a diferença do outro e das materialidades (e digitalidades) que emerge um saber advindo do fazer compartilhado. Esse fazer compartilhado contribui para que o corpo seja afetado; e se afetando se transforme e crie novas formas de ação(op. Cit, p. 109).

Rickes e Maraschin (2011, p. 34) esclarecem que “os modos de conversar na oficina não se traduzem simplesmente no manejo de um sistema de códigos que serve para representar (falar sobre) uma realidade independente de quem participa dela”.

Nas oficinas os participantes produzem algo juntos e, por exemplo, na produção fotográfica podem observar as circunstâncias do viver e produzir distinções. Como humanos na linguagem somos capazes de observar e distinguir as mudanças que queremos promover na própria experiência, mas para tanto, é necessário poder expressar o sofrimento, dar-se conta agindo com as múltiplas formas de linguagem

possíveis. O programa oficinas em rede ofereceu as oportunidades de expressão através do jogo, da fotografia e da composição de redes de escrita.

Ao discorrer sobre a proposta do “Oficinando em Rede”, Passos e Kastrup (2012) expõem que:

Este estado de oficina se caracteriza pela superação ou dissolvência do modo de organização da experiência universitária, frequentemente marcada pela oposição, pela relação hierárquica. Tal organização impõe uma maneira de lidar com a diferença que segmenta a realidade, tal como a separação entre quem ensina e quem aprende, entre quem coordena e quem é coordenado, entre quem trata e quem é tratado. Essas relações configuram um regime de verticalização da comunicação. Entendemos por oficina uma tecnologia relacional que produz como efeito a dissolução da lógica binária ou do regime de oposição que separa o que distinto, que segmentaliza.

As oficinas de arte ou de tecnologias são espaços coletivos, espaços de fazer junto, espaços de construção de um plano comum, de encontros de convivência e também de aprendizagem. Compreendemos, neste contexto, que a aprendizagem envolve usuários, profissionais estagiários e pesquisadores. Atores que movem espaços de invenção cheio de imprevisibilidades, de busca de solução, de experimentação cotidiana. (KASTRUP, 2012).

Oficinar na pesquisa em saúde mental envolve um fazer e aprendizagens por vezes das mais delicadas que envolvem aprender a cuidar de si e do outro na convivência. Implica propor, trabalhar junto, observar atentamente e tomar nas mãos modos de linguajar na forma de diários de bordo e/ou imagens que registram momentos do fazer. Oficinar na pesquisa intervenção em saúde mental significa, estar a fazer com o outro e não para o outro, de modo a tecer possibilidades de sustentação da alegria do viver com saúde mental.

O termo oficina na pesquisa que construo remete à Gilbert Simondon (1989) que em sua obra contribui no entendimento dos processos de individuação humana, psíquica e coletiva e, também, os processos de individualização dos objetos técnicos. No lugar de buscar causas que nos fazem agir de um modo ou outro, perspectiva hilemórfica questionada pelo autor, individuar-se consiste na experiência do devir humano em que agimos sobre nós mesmos e vamos resolvendo os problemas que emergem na convivência. Não fazemos oficina para ensinar algo, como muitas vezes vimos acontecer em práticas educativas, pois práticas de cuidado e de busca de entendimento

de processos interativos de autistas requerem o entendimento de que não sabemos o que virá, estamos ali juntos, ao lado daqueles com quem trabalhamos. Procuramos atentar para o que os jogadores usuários expressam por meio do fazer.

Gilbert Simondon favorece nosso entendimento, ao estudar como acontecem os processos de individuação psíquica e coletiva e sobre como acontecem os processos de individualização dos objetos técnicos. O autor amplia nosso entendimento sobre este conjunto complexo que se organiza de modo a compor estreita relação entre os seres vivos, os objetos técnicos e o meio, as sociedades que construímos. O cientista produzia o próprio farol para seu carro, era curioso desde a infância pela observação de fenômenos em relação. Foi orientando de Georges Canguilhem no seu percurso de tese de doutoramento sobre o modo de existência dos objetos técnicos e sobre os processos de individuação psíquica e coletiva. Seu orientador é bastante conhecido e favoreceu com seu trabalho, entre inúmeras construções, a nossa reflexão sobre o que significa o normal e/ou o patológico nas sociedades de exclusão e abandono social.

Estamos de acordo com Gilbert Simondon (2003), como já referimos, quando nos convida a refletir que vivemos nosso devir histórico e nos fazemos no transcurso das experiências no viver. Oficinar, nesta direção, implica fazer juntos e nos dedicarmos nas ações que realizamos agindo na linguagem. Somos capazes de realizar diferentes operações na linguagem, como jogar e, assim, ao observar nos instantes seguintes os modos de fazer, vamos distinguindo processos cognitivos e afetivos, como os modos de interagir e comunicar de crianças autistas.

Compartilho da compreensão sobre o “oficinar” construída por Demoly (2017, p.29), que ao escrever sobre a sua experiência junto ao referido programa, nos expõe que: “oficinar envolve o corpo inteiro, o linguajar que se tece no contínuo entrelaçamento de linguagens e emoções. Oficinar favorece a observação e composição de escritas sobre modos de funcionamento da atenção e cuidado de si e do outro na convivência”.

Baum e Maraschin (2016, p.1056), ao relatar experiência de jogadores em oficinas realizadas no Centro Integrado de Atendimento Psicossocial (CIAPS), em Porto Alegre, nos expõem que: “jogar implica coordenar ações e compartilhar sentidos com o jogo e com os demais participantes do mesmo, seja para vencer ou para construir alternativas de existência nesse mundo”.

Neste contexto, vivendo a experiência do officinar junto aos participantes do Programa Oficinando em Rede no CAPSi Mossoró/RN, Monte et al (2016), analisam os

processo de atenção e de aprendizagem no percurso dos jovens. Na referida pesquisa, os autores trazem inquietações sobre como os processos da atenção e aprendizagens acontecem na ação do jogo digital em ambiente de saúde mental. Os autores destacam que “a ação de jogar no ambiente pode ser pensada como um dos modos de agir na linguagem, fazendo emergir gestos, emoções, idéias, imagens, sons, escritas e inscrições variadas” (op. Cit, p. 241). Neste estudo realizado, buscaram entender os jogos digitais na análise de processos de atenção na experiência dos jovens nas oficinas do CAPSi.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que desenvolvemos é de natureza qualitativa na forma da pesquisa-intervenção em primeira pessoa, utilizando oficinas de jogos e a análise de autonarrativas a partir da escuta dos participantes. Utilizamos alguns princípios do método cartográfico como norteador deste processo. Em acordo com Passos e Barros (2015), a cartografia como método de pesquisa-intervenção enfatiza que o trabalho do pesquisador não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, e com objetivos rigidamente estabelecidos. Nesta perspectiva, os autores destacam que as pistas do método cartográfico apontam para a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir, compreendendo que toda pesquisa é intervenção. A partir desta compreensão, neste estudo nos propusemos a cartografar as transformações observadas nos processos de interação estabelecidos por crianças autistas na experiência com o jogo K-HUNTERS e com o jogo Aventura Espacial.

4.1 LOCAL DA PESQUISA:

A pesquisa foi realizada no CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantil) localizado na cidade de Mossoró- RN.

4.2 PARTICIPANTES:

Participaram da pesquisa 2 crianças autistas, que fazem acompanhamento no CAPSi e integram o programa Oficinando em Rede; 2 familiares das mesmas crianças e

1 profissional do CAPSi. Nesta pesquisa nomeei os participantes de Lucas e Alice. Lucas tem 12 anos, é acompanhado pelo CAPSi desde os 5 anos. Alice tem 6 anos, é acompanhada pela instituição desde os 4 anos.

4.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

O critério de inclusão das crianças na pesquisa foi delineado a partir da integração das mesmas ao Programa Oficinando em Rede- vinculado a UFERSA, considerando a assinatura dos pais e/ou responsáveis das mesmas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação dos menores na pesquisa.

4.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Em relação ao critério de exclusão, destacamos que não puderam participar da pesquisa as crianças cujos pais não assinarem o termo de consentimento e autorização da pesquisa; os pais e profissionais que não aceitarem participar da pesquisa. Com fins de atender aos critérios da pesquisa qualitativa, especificamente, em relação às pistas do método cartográfico, que enfatiza a observação, análise e acompanhamento contínuo dos sujeitos na experiência, serão excluídos da pesquisa demais crianças, pais e profissionais do CAPSi.

4.5 INSTRUMENTOS

O percurso de construção da pesquisa considerou como instrumentos o diário de bordo da pesquisadora, tecido em diferentes momentos da pesquisa, a transcrição de autonarrativas gravadas e videogravadas nos encontros com as crianças e o emprego do jogo K-HUNTERS e o jogo Aventura Espacial.

Oficinas se colocam como ferramenta de pesquisa, ao possibilitar a construção de uma experiência que favorece a atualizam de processos cognitivos, processos de subjetivação, aprendizagem e cuidados no percurso e convivência com sujeitos autistas. Neste contexto, a escuta das crianças e dos familiares ou responsáveis constitui método, em que a pesquisadora se propôs a aprendizagem da escuta sensível em que distinguimos modos de fazer, conhecer e viver.

Ressalto que durante as oficinas lançamos um olhar observador onde buscamos perceber os fazeres na interação, atenção a si e ao outro, comunicação e processos de linguajar das crianças. Exercendo um olhar atento ao como e o que perguntam, bem como suas demandas, gestos e ações que realizam.

4.6 ETAPAS METODOLÓGICAS

Inicialmente o projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Saúde- ao Departamento de Educação em Saúde e a Coordenadora de Saúde Mental do Município de Mossoró/RN; procedimento que contou com a submissão de formulário e documento escrito do projeto de pesquisa, contendo todo o detalhamento da proposta. Esse passo foi necessário para que obtivéssemos as cartas de anuência do município na rede de saúde, dando ciência do projeto de pesquisa e autorizando à que submetêssemos esta carta junto à documentação que será apresentada ao CONEP para autorização desta pesquisa.

Mediante aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP -, foi apresentado a gestora do CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência, solicitando autorização conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE -, para a realização da pesquisa na referida instituição.

Com a autorização da gestora para a realização da pesquisa na instituição, prosseguimos com os convites aos familiares, responsáveis pelas crianças, e a profissional do CAPSi que acompanha o projeto oficinando em Rede.

No momento da autorização, os familiares e profissionais foram esclarecidos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assegurando que são voluntários em participar, não sendo obrigados a permanecer até o final, respeitando a ética na pesquisa e o respeito à identidade, os nomes serão preservados e identificados com códigos. Destacamos também à legitimação das suas expressões orais e escritas que serão asseguradas; como a garantia que toda a informação será arquivada por 05(cinco) anos em pastas protegidas com senha, armazenadas na forma digital nos computadores pessoais da pesquisadora, Psicóloga Jordanya Reginaldo Henrique, e sob a responsabilidade da pesquisadora e professora orientadora, Pós Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly.

4.7 ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS DE PESQUISA

Para registrar os momentos e as etapas na realização da pesquisa, utilizamos alguns equipamentos e ferramentas: câmeras fotográficas, filmadora e gravador de áudio. Estes equipamentos foram utilizados durante o percurso das oficinas e nas conversações ocorridas nas visitas às instituições, possibilitando o captar detalhado do movimento e sinais sonoros produzidos nas imagens. No registro do diário de bordo construído pela pesquisadora, constará o descrever detalhado das observações no percurso do oficiar e nas visitas *in loco* à instituição.

Os equipamentos e as inscrições cultivadas na pesquisa serão operacionalizados de acordo com os critérios acordados no TCLE, respeitando rigorosamente os critérios de ética da resolução 466/12.

4.8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.8.1 As oficinas como recurso

Ao utilizar as oficinas como estratégia metodológica, compartilhamos do entendimento exposto por Spink et al. (2014), quando destacam que as oficinas são espaços com potencial crítico de expressão de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contraste de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análises sobre os processos de subjetivação. Destaca-se que o desenvolvimento das oficinas, neste contexto, foi mediado pela utilização dos referidos jogos como instrumento destacando a utilização da videogravação como recurso.

Em acordo com Honorato et al. (2006) apud Macedo et al (2004, p.16) “a filmagem revela-se como um instrumento outro que, ao invés de “congelar” momentos, busca capturá-los de forma diversa- traz sons, imagem e movimento integrados [...] o que tende a favorecer o desvendamento da intrincada rede que constitui a produção de sentidos.

Honorato et al. (2006, p.6) acrescentam que a vídeo-gravação é uma rica ferramenta no que tange, especificamente, a pesquisa com crianças. Considerando que é um desafio “registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações e depois debruçar-se sobre elas. Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são capturados por um gravador e acabam perdidos sem um registro”.

Considerando o exposto, destaco que após as vivências e experiências favorecidas pelas oficinas, foi realizado à análise comentada das recorrências e do que emerge como distinção nas ações das crianças, buscando compreender aspectos das perguntas centrais desta pesquisa.

4.8.2 As Autonarrativas e a metodologia da escuta

Foi possibilitado espaço de escuta à fala dos pais das crianças (que participarão das oficinas) e dos profissionais que acompanham as mesmas no CAPSi.

Partilhando da compreensão de Silvia Alonso (1988, p. 21) destaca que:

O escuta, escuta os ruídos que vêm de fora e também que se incorpora ao campo da positividade. Se o silêncio não diz diretamente nada, algo nele se insinua, e quem escuta atentamente recebe as pegadas, as marcas que adquirem forma no momento em que germinam as palavras, ainda que estas enganadoras, portem em si o silenciado. É deste então que o exercício da suspeita se torna presente porque há um a mais do que o dito para ser escutado.

Em relação às autonarrativas é possível destacar que as mesmas tendem a favorecer um processo de transformação:

Os sujeitos que se narram vão aumentando suas condições de lidar consigo mesmos e com os outros, fazendo mais relações entre os diferentes aspectos do cotidiano, afetando-se ao mesmo tempo. Consequentemente, este afetar-se, ao levá-los a pensar suas próprias aprendizagens, gera “ruídos” necessários à ação de (re) configurar-se em um movimento inseparável da vida. (PELLANDA e GUSTSACK, 2015, p. 234).

Corroborando com a discussão compreendemos a narrativa como processo vinculado à existência e construção do conhecimento:

A narrativa constitui uma matriz fundamental da construção do conhecimento impondo significado à textura da experiência cotidiana. É a narrativa que nos une de maneira interpretativa e multipotencial à existência. No fundo, pensamos da mesma forma que existimos, através de narrativas. Nós vivemos em um espaço e uma temporalidade em que nos percebemos através das narrativas. Neste sentido, a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos e, como ser não é dissociável do saber, a narrativa também é o que conhecemos. Assim como a vida, a narrativa é inerentemente

aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multi-realidade e multi-racionalidade. (GONÇALVES, 2002, p. 20).

Podemos compreender que o processo de construção de narrativas, dos pais das crianças que participarão das oficinas e dos profissionais que as acompanham, envolvendo suas experiências e vivências, nos permitirá construir um saber sobre a questão do transtorno do Espectro Autista e os processos da atenção e interação das crianças participantes das oficinas.

Neste sentido, Maturana (1993, p.7) discorre que o ser humano e os modos de viver estão organizados pela via da linguagem e pelo conversar, sinalizando a convivência em coordenações de coordenações de ações e emoções. “Portanto, todo o viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações. Em outras palavras, o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar”.

Entendo que as redes de conversações são espaços que evidenciam as singularidades. As conversações, narrativas e modos de linguajar nos constituem enquanto sujeitos.

4.9 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa obedeceu aos critérios éticos recomendados pela Resolução Nº 466/12 do CNS - Conselho Nacional de Saúde que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012). A pesquisa foi iniciada após submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CEP-UERN) para avaliação. Uma vez aprovada, foi dado início as etapas para o seu desenvolvimento. Inicialmente foi realizada visitas ao CAPSi com fins de apresentação da proposta a coordenação da instituição buscando obter autorização da mesma para que a pesquisa fosse realizada. Após obtermos aprovação institucional, foi promovidos espaços para apresentação da proposta aos pais/responsáveis das crianças bem como a profissional que acompanha as mesmas. Foram esclarecidos todos os objetivos da pesquisa, ressaltando o direito dos mesmos em a qualquer momento optarem por cessar a participação no estudo. Destacamos que será preservado o anonimato dos sujeitos envolvidos, considerando a preservação de todos os aspectos éticos pertinentes a

pesquisa com seres humanos e disposta na resolução 466/12. É importante destacar que as imagens e gravações produzidas não serão publicadas, somente serão utilizadas com fins de análise na forma de texto escrito. No decorrer desta escrita, utilizamos pseudônimos, com a finalidade de assegurar o respeito ao anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

5. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Estamos de acordo com Maturana e Varela (1995), quando refletem que não há como nos colocarmos na análise do mundo e das coisas como seres absolutos e separados das coisas. Nossa compreensão e interpretação estão na relação, ou seja, não existe uma verdade que, por ser humano, me outorga definir verdades. Existe um ser em relação no qual as conjecturas estão, se fazem e refazem a todo instante porque somos parte de um grande sistema que se movimenta.

Considerando este contexto de partida, entendo que para a pesquisa qualitativa acontecer com a ética que este trabalho defende, fez-se necessário a aproximação e conhecimento do ambiente de pesquisa, favorecendo a convivência com as crianças, familiares e profissionais do CAPSi. Entendendo a importância de se realizar a imersão no referido ambiente de estudo, para pensar em pistas que possam nortear e favorecer a aproximação com a situação de pesquisa.

A escrita dessa seção possui o objetivo de apresentar o caminho do início da pesquisa que envolve a experiência com as oficinas de jogos digitais com crianças autistas. Divido a apresentação deste percurso em 2 (dois) tópicos: O primeiro diz da construção dos primeiros momentos de aproximação com o campo de pesquisa, onde situo esta experiência. O segundo expõe a análise da experiência das crianças com os jogos K-Hunters e Aventura espacial.

5.1 PERCURSOS DO INÍCIO DA APROXIMAÇÃO COM O AMBIENTE DE PESQUISA

A pesquisa que realizamos buscou compreender e discutir como crianças autistas atualizam formas de funcionamento da atenção e interação na experiência do brincar com o jogo k-hunters e o jogo Aventura espacial. Deste modo, retorno a destacar que

utilizamos, nesta pesquisa, a intervenção como caminho metodológico. Seguindo as pistas do método cartográfico, partilho da compreensão proposta por Passos e Barros (2015, p. 30):

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos.

Seguindo as pistas expostas pelo método apresentado, foi iniciada a imersão no campo de pesquisa a partir das visitas ao CAPSi e acompanhamento semanal das atividades do projeto Oficinando em Rede. Como destacado anteriormente, os registros dos diários de campo, constituíram-se em ferramentas indispensáveis para a construção do texto da dissertação. Esses registros também compõem a produção de dados e transformam as observações da experiência de campo em conhecimento.

Iniciei o processo de acompanhamento das oficinas do Programa Oficinando em Rede no dia 5 de Outubro de 2018, ao chegar ao CAPSi fui recebida pela coordenadora que apresenta as instalações físicas da instituição e em seguida me direcionou à sala onde aconteceria às oficinas. Neste momento, a equipe de bolsistas da UFERSA que integram o Oficinando não estava presente, devido ao período de recesso da universidade. Mesmo com o recesso, o programa segue com as atividades sob acompanhamento de profissionais do CAPSi.

Penso ser importante o fato de que as ações do programa já estão incorporadas ao trabalho na instituição. A continuidade e o fato de estabelecerem diálogos constantes com a equipe parece indicar pistas para esta relação entre a universidade e o trabalho nas instituições.

Ao fazermos as pesquisas, na forma da pesquisa intervenção, não há um momento futuro para devolver os resultados, neste programa os sujeitos já recebem diretamente um trabalho tecido a partir do que se vai aprendendo.

Retomo a escrita sobre o que acontece nos momentos iniciais de interação minha no CAPSi. Neste dia 05 de outubro de 2018, a oficina com as crianças do Oficinando em Rede aconteceu junto às outras crianças atendidas pelo CAPSi. Fui esclarecida pelo psicopedagogo que aconteceria assim porque eles ainda iriam ter uma reunião com a equipe precisariam reunir todas as crianças em um único horário para poder tornar viável a atividade. A oficina então não aconteceu na sala do Oficinando, considerando que a sala é de pequeno porte. Sobre a oficina deste dia, destaco que:

Na sala tinham 11 participantes, crianças e adolescentes com idades de 5 a 18 anos. Havia 4 profissionais, entre eles a educadora física, que me apresentou ao grupo e em seguida direciona a fala aos participantes do projeto oficinando em rede, explicando que eu faria parte das oficinas junto a eles. Alguns participantes ficaram sentados jogando dominó; jogo da memória e pintando. Os menores brincaram com a bola junto ao psicopedagogo. Uma criança que aqui chamarei de (Lucas) me pede lápis de cor e folha para desenhar, o psicopedagogo que estava perto o chama para sentar no birô separado das outras crianças (as outras crianças estavam em outras mesas, jogando). Me aproximo dos profissionais e falo sobre meu projeto de pesquisa e eles acolhem com entusiasmo a proposta e apontam a criança Lucas, dizendo que ele seria um ótimo para meu projeto. (Excerto nº 1- Diário da oficina de aproximação com o grupo-05 out.2018).

A experiência descrita me permitiu aproximação inicial com a equipe do CAPSi e com algumas crianças que integram o programa Oficinando em Rede. O processo de acompanhamento das oficinas teve continuidade durante os meses de Novembro e Dezembro de 2018, até o período de recesso da instituição. É importante destacar que mesmo durante o período de recesso da UFERSA- 22 de Dezembro de 2018 a 19 de Janeiro de 2019 o Programa Oficinando em Rede continuou acontecendo, com a facilitação dos profissionais do CAPSi. Quando os oficineiros- bolsista de graduação estavam em recesso, as crianças ficaram sem acesso aos tablets, os recursos então eram os computadores, papéis, lápis de cor e tintas.

Seguindo com a experiência do officinar, observei mais atenta os movimentos de duas crianças- as quais chamarei aqui de Lucas e Alice. Entendo que essa escolha foi sendo construída também porque as mesmas demonstraram ações de aproximação comigo durante as oficinas: questionavam algo sobre os jogos disponíveis, pediam ajuda quando não conseguiam seguir com a interação com algum jogo e perguntavam sobre os tablets. A aproximação inicial com Alice, aconteceu nos corredores quando sua mãe, antes do início da oficina, me pergunta se sou nova no projeto Oficinando e já

ênfatiza que sua filha adora as atividades com jogos digitais. Quando explico que sou aluna do mestrado da UFRSA e estarei junto a equipe do Oficinando também devido a realização da minha pesquisa, ela demonstra interesse por conhecer mais sobre meu tema de pesquisa e após ser esclarecida que é **sobre a experiência de interação com crianças autistas em situação de jogo**, mostra-se entusiasmada e me fala do desejo que sua filha participe da experiência colocando-se a disposição para contribuir com a pesquisa. Neste momento, a mãe de Alice explica quem eu sou à filha, enquanto caminhamos para a sala do Oficinando.

É importante destacar também que, devido a processos internos e administrativos do CAPSi, a empresa contratada e responsável por disponibilizar o serviço de internet à instituição precisou ser modificada. Este processo de mudança provocou interrupção do acesso a internet entre os meses de Novembro de 2018 a meados de Abril de 2019. Deste modo, não foi possível dar início ao uso dos jogos apresentado nesta pesquisa, pois ambos necessitam de boa internet em funcionamento. Neste contexto, as crianças utilizavam os jogos já instalados e disponíveis nos computadores, algumas crianças ficavam incomodadas com a impossibilidade de acesso a internet somado a ausência dos tablets.

No próximo tópico trago outros aspectos advindos da continuidade da experiência junto às crianças.

5.2 PREPARAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS OFICINAS COM O JOGO K-HUNTERS

Seguindo com a experiência, após alguns encontros nas oficinas em que estive convivendo com as crianças, preparamos as oficinas seguintes pensando o jogo k-hunters como instrumento facilitador da intervenção.

Organizamos as oficinas de modo a fazer circular a questão norteadora da pesquisa que discute os processos de atenção e interação das crianças autistas em experiência de jogos.

OFICINA-TEMA	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS
1- Interagindo e	Facilitar uma conversa	Vídeo: “Todos nós já

lidando com as emoções	interativa e criativa, favorecendo a identificação e expressão das emoções.	nascemos com emoções” (duração 4:36 minutos); Construção do “jogo das emoções”- utilizando figuras do site: espaçoeducar.net Conversação sobre as emoções.
2- Trabalhando as formas de funcionamento da atenção e interação	Fazer movimentar as formas de funcionamento da atenção: dispersão criativa, focalização, concentração e interação.	Convite às crianças para a experiência de brincar de “mestre pediu”. A diversão está na dificuldade das tarefas dadas pelo chefe, que pode pedir, por exemplo, que os seguidores tragam objetos de determinada cor ou façam uma sequência de atividades de uma vez só, como: “O mestre pediu para pular de um pé só, mostrando a língua, girando e batendo palma”.
3- Construindo formas	Facilitar experiências de interação, criatividade, autoria e comunicação.	As crianças são convidadas a montar/construir o que quiserem usando as peças de lego. Convite às crianças para criar uma história usando

		as peças que construíram.
--	--	---------------------------

5.3 A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS COM O JOGO K-HUNTERS

5.3.1 Interagindo e lidando com as emoções

No encontro para a primeira oficina com o jogo k-hunters, Lucas chega na sala do afinando e nos pergunta “e aí? O que vou fazer hoje?” Neste momento se aproximada da mesa onde estava o tablet, começa deslizar o dedo a procura de um jogo. Eu inicio a conversa sobre o jogo k-hunters. Falo para lucas que um amigo criou um jogo que está disponível para jogar no tablet e eu convido ele e alice para conhecer o jogo e jogarmos juntos. Em expressão de entusiasmo Lucas olha para mim e diz: “quero ver esse jogo, me mostra”. Nesse momento eu mostro no tablet onde está localizado o jogo, coloco meu acesso para login e deixo aberto na tela de início do jogo. Conversamos sobre a ideia do jogo, falo que o objetivo do jogo é “caçar os monstros”- que aparecem como figuras de animais e planta e o início da caça só era possível após apertar no botão “capturar”. A **figura 08** ilustra a tela da interface principal do jogo e os monstros virtuais. Os monstros são cadastrados previamente e estão associados ao “objeto de aprendizagem”. Para esta oficina, foi cadastrado o “monstro elefante” que ao ser capturado direciona o jogo ao vídeo “todos nós já nascemos com emoções”.



Figura 7: Interfase principal do jogo e monstros virtuais

Fonte: Silva (2018, p. 39).

Lucas clica no botão “capturar mostro”, circula pela sala a procura do monstinho e ao conseguir capturar o elefante e ver iniciar o vídeo, diz “ah não eu já conheço esse vídeo” não quero ver, quando pergunto sobre o que o vídeo fala ele não responde e diz que esse jogo é muito fácil, é para crianças. Afasta-se do tablet e diz “quero fazer outra coisa”. Converso com Lucas explicando que o jogo teria outras etapas e que não seria apenas o vídeo. Em outra etapa ele seria convidado a construir o “jogo das emoções”, ao ouvir minha explicação, Lucas se aproxima de uma mesa onde estavam figuras diversas de olhos, boca e nariz que apontavam para diversas possibilidades de criação das expressões e emoções. Explico que neste jogo podemos conversar sobre as emoções e ele pode construir rostos que expressem uma emoção. Percebo que suas expressões ao ouvir a explicação do jogo evidenciam desconforto e muita inquietação.

Oficineira: Agora você pode escolher a emoção que quiser para montar

Lucas: aí ah hã hã hã hum hum hum (fazendo gesto de dar pancadinhas na cabeça usando as mãos fechadas) mas qual seria o certo, eu não sei.

Oficineira: Qual expressão de emoção você escolhe construir?

Lucas: Qual seria o rosto da alegria?

Oficineira: Ah.. você quer montar o rosto da alegria. Como você acha que ele é?

Lucas: Mas qual seria, qual seria o olho certo para a emoção alegria? (fala incompreensível) Escolhe para mim, escolhe para mim, por favor, por favor, por favor, por favor.

Oficineira: Vamos ver as várias expressões dos olhos que temos aqui, quando você pensa na emoção alegria...

Lucas: Mas eu não sei qual ia ser...o normal, o dos olhos para cima.. é qual? (fala incompreensível).

Em seguida Lucas faz o movimento de escolher os olhos para construir o rosto que expressa a emoção alegria.

Oficineira: Muito bom! Você escolheu!

Lucas: Mas quando eu vou desenhar e jogar?

(Transcrição da video-gravação da oficina- interagindo e lidando com as emoções)

Conforme destaco na transcrição da experiência apresentada acima, durante a construção do jogo das emoções Lucas fica bastante incomodado quando o convidado a “escolher” as figuras que podem fazer referência à determinada emoção. Escolhe construir o “rosto alegre”, mas solicita que eu diga a forma certa de montar. Fica

incomodado e com receio de não escolher o certo. Demonstra desejo em sair da brincadeira para desenhar e jogar outro jogo. Lucas tem bastante afinidade com o desenho, em oficinas anteriores acompanhei que ele utiliza o tempo das oficinas em grande parte para desenhar e jogar os jogos já instalados no tablet. Na experiência descrita, não lhe ofereci “minhas respostas” para a questão, mas juntos fomos interagindo e pensando sobre os olhos, bocas e sobrancelhas que estavam na mesa e conversando sobre qual emoção cada uma dessas figuras nos lembrava. Percebi sua insegurança em diversos momentos nesta oficina, me diz que estava “enrolado com tudo”.

Após esse momento, quando o convido a seguir as próximas etapas do jogo k-hunters, lucas me diz: “não quero voltar ao tablet hoje, quero desenhar”. Ele então caminha até o armário onde ficam os materiais de artes e leva a mesa folhas e lápis.

Inicia a experiência de desenhar, desenhando uma mola usando o giz de cera preto, para alguns segundos, meche na caixa de lápis, desloca os dedos entre suas variadas cores, escolhe as cores do giz de cera que precisará para continuar o desenho e segue sua construção. Segue concentrado ao processo de desenhar e quando pergunto se ele pode me falar sobre seu desenho ele permanece em silêncio. Em outro momento quebra o silêncio e me diz “eu vou mostrar”, mas segue pintando e finalizando seu desenho. Oton, (mestrando em ciências da computação, que participava da oficina para auxílio com o jogo k-hunters) vê o desenho e diz que parece o “cachorro mola do toy story”. Ele então diz: sim, parece o cachorro do toy story e eu desenho muito bem.

(Excerto nº 2- Diário da oficina interagindo e lidando com as emoções - 16 abril.2019).

Sobre os processos de atenção e interação que acompanhei em Lucas, destaco que deste as primeiras oficinas que participei observo sua grande afinidade e habilidade com a arte de desenhar e pintar. Percebo que esse recurso mostra-se para ele como exercício de autoria, no desenho ele consegue se reconhecer e obter segurança para interagir e comunicar-se. Por diversas vezes se dirigiu a mim e aos outrosicineiros para pedir ajuda em disponibilizar os recursos que precisava para desenhar e pintar. Na oficina descrita Lucas demonstra insegurança em relação ao “fazer escolhas”, na experiência buscou meu auxílio para “escolher o certo”. Expressa que estava “enrolado” com a atividade e ao finalizar o jogo das emoções, me pede folhas e lápis para desenhar. Começa seu desenho por “uma mola” que entendo também fazer referência a palavra enrolado que utilizou como descrição de si.

Convidá-lo para participar da pesquisa lhe causou entusiasmo no primeiro momento, mas, também provocou receio quanto a divisão do seu tempo na oficina para jogar e também desenhar. Lucas demonstrava inquietação e ansiedade quanto ao tempo que ainda teria na sala do afinando. Destaco que até o momento que antecedeu a pesquisa, seu percurso no projeto voltava-se a entrar na sala e logo em seguida pedir folha, lápis e tintas. Deste modo, no primeiro momento que fiz o convite para jogarmos o k-hunters, mesmo explicando que ele também teria seu tempo para desenhar, Lucas demonstrou resistência em conhecer mais sobre o jogo. Expressou que o jogo era muito fácil e coisa de criança. Ficava impaciente com o processamento do jogo. Em algumas situações o jogo apresentou erro operacional que implicava pausa no processo de experiência com o jogo e essas circunstâncias provocaram também certa resistência ao operar com o jogo.

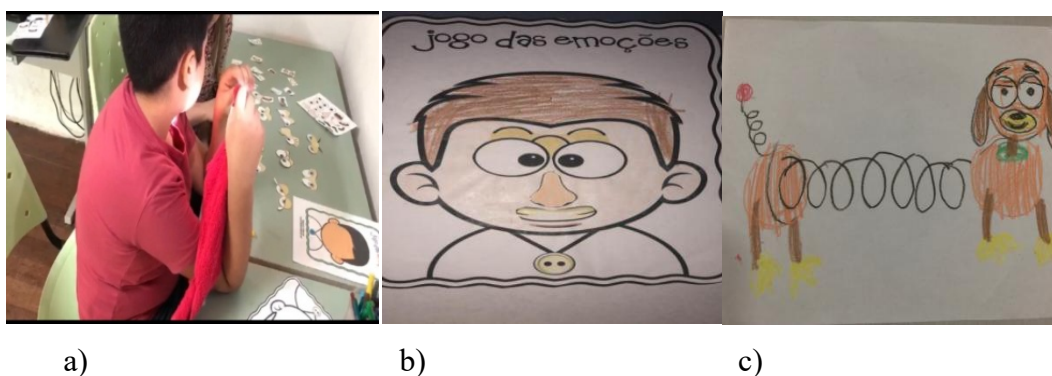


Figura 8: a) Lucas na oficina: interagindo e lidando com as emoções; b) Construção do jogo das emoções; c) Desenho feito por Lucas na referida oficina.

No dia da realização desta oficina, Alice não compareceu ao afinando. Sua mãe, na mesma manhã entra em contato comigo por mensagem e comunica que a filha está doente e por isso não pode comparecer a oficina. Na semana seguinte ela pode estar na oficina e seguimos a proposta da oficina.

Iniciamos a oficina, Alice começa a experiência de jogo com o k-hunters e logo em momentos iniciais percebo falhas técnicas nas funções do jogo. Ao se tentar capturar o monstinho (a partir dessa captura ela seria convidada a proposta da oficina), tecla várias vezes no botão “capturar” e o jogo não responde, até que congela. Ela fica impaciente e já perde o interesse. A convido para tentar abrir novamente o jogo e ela se

recusa e enfatiza: não não! Pega outro tablet e abre no jogo “Meu Talking tom 2”¹. Durante o período que estive observando os movimentos e deslocamentos de Alice nas oficinas, percebi sua afinidade com esse jogo. Em outros momentos repetia o processo de abrir o play store² para baixar outros jogos. Porém, ficava no movimento só de baixar e não jogava. Volta para o jogo Talking tom começa a visitar os cenários possíveis do jogo, o amigo virtual (tom) começa a bocejar sinalizando sono e ela começa a bater em sua cabeça e o tom faz expressão de dor. Pergunto o que porque do movimento de bater no tom, ela responde: não, não, dormir não.

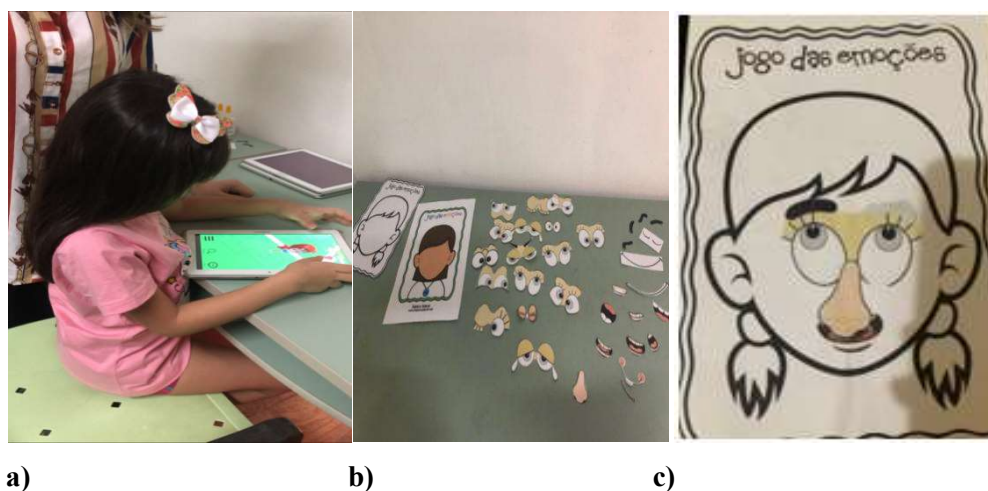


Figura 9: a) Momentos da experiência de Alice com o jogo k-hunters b) Ambiente da oficina; c) Construção do jogo das emoções

Como o jogo apresentou falha no funcionamento, o vídeo que estava programado para ser aberto através do jogo k-hunters, precisou ser visualizado no computador. Em relação a esta experiência destaco que Alice esteve muito atenta ao vídeo “todos nós já nascemos com emoções”, demonstrava entusiasmo com a apresentação dos personagens. Percebi que mesmo estando atenta ao vídeo, deslocava sua atenção a mim com intenção comunicativa. Destaco trechos da experiência descrito em diário de bordo:

Ao iniciar o vídeo e ver a apresentação da emoção “tristeza” e logo em seguida a imagem de um bebê, expressa com demonstração de preocupação: o bebê não vai parar de chorar?! Segue muito atenta ao

¹Talking Tom é um jogo cujo personagem é um gato cinza que reage a tudo que o usuário faz. O usuário pode fazer com que Tom repita o que eles dizem, dar comida, medicação, levar ao banheiro, colocar para dormir entre outras funções. Acessado em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.outfit7.mytalkingtomb2&hl=pt_BR

²É um serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, filmes, programas de televisão, músicas e livros, desenvolvido e operado pela Google.

vídeo e durante o este processo faz comentários sobre o que ver, descrevendo as cenas como entende: “olha, ela chegou na escola”; “ela precisar tomar lanche”; “uaau ela está conversando com os amigos”. Em determinado momento toca na tela, ver que o vídeo está perto do fim e pergunta: “o vídeo está acabando”? Eu respondo que sim. Alguns segundos depois ela toca novamente na tela e volta o vídeo ao início. Ao ver a personagem do desenho entrando em um carro, me olha e pergunta: “ela foi para casa”? Respondo que sim e ela continua a conversa sobre o vídeo.

Ressalto que nesta oficina, acima descrita, percebi em Alice maior desejo por interagir e conversar. Em outros encontros que antecederam a este, ela esteve muito quieta, com atenção muito centrada na atividade que realizará, sejam desenhos, pinturas ou jogos virtuais. Nestas circunstâncias, Alice comunicava-se comigo e com outrosicineiros e crianças nas oficinas quando alguém lhe direcionava uma pergunta e em vários momentos da oficina mesmo quando lhe perguntavam algo ela mantinha o silêncio.

Seguindo com a oficina, convido Alice para construir o jogo das emoções. Explico que poderia escolher as figuras para montar o jogo da sua escolha. Ela Olha para as figuras das expressões de olhar e sorriso e conversa sobre o que percebe:

Olha! esses são os olhos fechados. Os olhos do sono. Aí tem os olhos zangados e os olhos tristes. Eu respondo: Sim, são vários olhos e você pode escolher um deles. Neste momento fica brincado de testar várias possibilidades de olhos, bocas.. em um processo de escolher qual emoção gostaria de compor. Ao encontrar sua escolha diz: Simm!! Agora nós podemos colar. Em seguida diz: agora podemos colar a boca e depois o nariz aí está pronto! Ela está bem feliz.

Após esse momento Alice me diz que precisa jogar no tablet. Abre no jogo do piano, desloca os dedos entre as notas. Pergunto se ela gosta de música e ela diz: piano mágico. Convido para retornar ao jogo k-hunters, ela resiste e diz que precisa jogar agora o “jogo da gatinha Ângela”³. Como ressaltado anteriormente, observo desde as primeiras oficinas acompanhando Alice, que ela tem muito interesse nesse jogo. Ao convidá-la novamente para continuar o jogo de capturar os monstros virtuais, ela se aproxima do tablet aberto na tela de carregamento e fala: ahh tem a abelha, o sapo e até a flor. Neste momento digo: sim. Você pode capturar um deles e podemos continuar a jogar. Porém ao tentar seguir na experiência o jogo trava e fica inviável a continuidade

³ É mais um jogo do grupo talking. Uma gatinha virtual que atende aos comandos do jogador.

da oficina intermediada pelo k-hunters. Ela então volta a brincar com o jogo da gatinha. Faz movimentos e quando pergunto sobre o jogo ela diz: ela está escovando os dentes, depois pode tomar banho e comer e dançar.

5.3.2 Trabalhando as formas de funcionamento da atenção e interação

A proposta de intervenção para a oficina que intitulamos “trabalhando as formas de funcionamento da atenção e interação” foi pensada considerando o objetivo de observar e analisar os modos de coordenar condutas- gestos de olhar para si e para os outros, ações como falar e/ou comunicar e interagir de diferentes modos. A estratégia utilizada foi convidar as crianças, a partir da experiência de jogar o k-hunters, a interagir a partir da brincadeira “o mestre pediu”. Essa brincadeira é conhecida pelo nome “o mestre mandou”, mas optamos por substituir a palavra mandou por pediu, considerando que a primeira nos apresenta um sentido de ordem e não dialoga com nossa proposta de oficina, que é tecida a partir do “convite” a experiencia e não pela imposição.

Neste sentido, a proposta desta oficina é fazer movimentar as formas de funcionamento da atenção: dispersão criativa, focalização, concentração e interação.

A brincadeira “o mestre pediu” funciona da seguinte forma: um dos participantes, por vez, é encarregado de ser o mestre e ficará a frente dos outros jogadores. Ele definirá ações que funcionam como convites para realizarem algo e todos os jogadores poderão realizar estas ações quando forem ditas as palavras pelo mestre: “O mestre pediu”. Os pedidos do mestre que não comecem com essas palavras devem ser deixados de lado. Por isso, esse é um jogo que exige bastante atenção, para que se consiga cumprir as atividades. A diversão está na dificuldade das tarefas dadas pelo chefe, que pode pedir, por exemplo, que os seguidores tragam objetos de determinada cor ou façam uma sequência de atividades de uma vez só, como: “O mestre pediu para... pular de um pé só, mostrando a língua, girando e batendo palma!, pular no quadrado azul, pular no quadrado vermelho etc”.



Figura 10: Ambiente da oficina: trabalhando as formas de funcionamento da atenção

Na referida oficina, ao entrar na sala Lucas logo observa a mudança na organização das mesas e também demonstra curiosidade em saber o porque haviam quadrados de fita desenhados no chão. Explico que as mudanças da sala fazem parte do convite a jogar o k-hunters. Ele se aproxima da mesa onde estavam os tablets abertos na tela de início do jogo, desliza o dedo na tela inicial, captura o monstro e escuta o convite “vamos brincar juntos”? em seguida escuta “ a brincadeira de hoje é “o mestre pediu”. Após ouvir este convite me olha e diz “eu não quero usar o tablet nesse jogo, capturar esse monstro é coisa de criança, é muito fácil” (sic.). Intervenho explicando que o jogo teria outras etapas e brincadeiras além de capturar os monstros e para este dia, o convite inicial era para a brincadeira o mestre pediu. Pergunto se ele conhece a brincadeira e ele responde que não e me diz “fala o que tenho que fazer para brincar”. Explico como funciona a brincadeira e convido a técnica do CAPSi que acompanhará no momento a oficina, para participar também.

O jogo começa e no primeiro momento exerço a função de mestre na brincadeira. Os convites que fazem disparar possibilidades de interação e atenção ao outro são “o mestre pediu para dar bom dia”, “o mestre pediu para olhar para a pessoa ao lado e apertar a mão”, “o mestre pediu para entrar no quadrado azul”, “o mestre pediu para ficar em pé com um pé só, girando e batendo palmas”, “ o mestre pediu para dar um abraço” e o “mestre pediu para pintar”.

Observando os movimentos e coordenação de condutas de Lucas nesta oficina, trago excertos do diário de bordo:

Na oficina “trabalhando as formas de funcionamento da atenção e interação” observo que Lucas não demonstra interesse em explorar a brincadeira pela interação com o jogo k-hunters. Porém demonstra

desejo em conhecer a proposta da oficina, deslocando a atenção para a organização diferenciada da sala e os quadrados feitos com fitas azul e vermelha. Mantém atenção aos pedidos que eu faço associados a frase “o mestre pediu”. Quando me escuta pedir para dar bom dia (destaco que durante o percurso em que acompanhei Lucas a postura que se repete em sua conduta é entrar na sala derrepente, se acomodar e não nos dar bom dia) atende ao pedido pronunciando um “bom dia” em tom de entusiasmo, porém sem contato visual. Ao ouvir que o pedido é olhar para a pessoa ao lado e apertar a mão, ele se aproxima de mim e da técnica aperta bem forte nossas mãos, balançando nossos braços, rindo e direcionando seu olhar para o chão. Ao pedir para abraçar a pessoa ao lado, percebo que ele espera o movimento da técnica em aproximar-se e deslocar os braços em sua direção, ao perceber esse movimento ele acolhe, abraçando-a também.

Em continuidade da oficina, quando escuta que o pedido do mestre é fazer uma pintura, Lucas me olha com um sorriso e já anda rápido em direção a mesa onde encontra papéis, tintas e pincéis. Me pergunta se é para ele pintar uma paisagem ou que ele quiser. Respondo que ele pode pintar o que desejar:

Ao pensar sobre como construir sua pintura, Lucas me pergunta qual o melhor pincel para ele pintar um lago. Faço uma intervenção expressando que ele pode escolher entre as opções de pinceis qual ele quer utilizar. Neste momento ele desloca os dedos entre os pinceis (havia pinceis de vários tamanhos e formato das cerdas) fica em silêncio por alguns segundos, escolhe o pincel e inicia a pintura.

No momento em que pintava início uma conversa sobre o seu desenho, o convidado a me falar sobre sua pintura. Lucas fica em silêncio e mantém o olhar atento à sua pintura. No percurso da oficina me pergunta: “posso misturar duas cores, amarelo e vermelho para fazer o bico?” Respondo que sim e ele me diz: “tem que ter muita concentração e ser criativo para misturar as cores e criar outras cores e usar na imaginação e no mundo real”.

O que você acha do mundo da imaginação? Ele responde: legal e na vida real também. Pergunto o que ele acha legal na vida real, neste momento fica em silêncio. Após alguns segundos, enquanto Lucas continuava pintando o seu pato, comento que o pato existe na vida real, então Lucas me olha e diz: sim! mas existe o patinho de borracha. E complementa dizendo, o pato de borracha pode ser usado para brincar com outras crianças ou para brincar no banheiro. Digo: verdade! Você já teve um? Ele me diz que não, mas que viu na internet. Fala que na sua infância teve uma piscina de bolinha com vários brinquedos. Em seguida olha para o desenho e diz: já está bom! Você pode colocar no mural.

Em continuidade a oficina, pergunto de Lucas quer ser o mestre, ele diz que não. Falar que quer seguir na próxima fase do jogo. Faço o convite para continuarmos a experiência de jogar o k-hunters. Ele pega o tablet, que estava aberto na tela inicial do jogo k-hunters e diz não. Clica em logout e sai do jogo.



Figura 11: Pintura feita por Lucas

Nesta oficina, Alice chega atrasada e sua mãe justifica a dificuldade que tem de trazê-la devido a distância do local onde elas residem para o CAPSi. Ao chegar na sala, Alice vai em direção a mesa onde as tintas já despertam sua atenção. Explico que havia jogado o k-hunters com Lucas e faço o convite para iniciarmos a brincadeira. Ela diz me diz “não não! Quero pintar”. Falo que a pintura faz parte também da brincadeira mas que iniciamos no jogo. Ela choraminga e diz que vai embora, neste momento a técnica intervém e diz que a oficina não terminou e que ela iria embora quando terminasse. Neste momento, se aproxima novamente da mesa abre a tinta preta e começa a pintar:

Quando pergunto sobre a sua que está fazendo, Alice diz que está pintando os amigos. Pergunto “quem são esses amigos” e ela responde “são amigos”. Pergunto o que os amigos estão fazendo e ela me diz que eles estão dançando. Quando questiono se gosta de dançar ela não me responde. Destaco que em determinado momento da oficina, quando Alice seguia na sua pintura ela ao ver que precisava limpar o pincel para usar outra cor de tinta, olha ao lado e faz o movimento de limpar na toalha de rosto de Lucas. Digo que o pano não é para limpar o pincel pois era de Lucas e disponibilizo uma folha para que ela pudesse limpar o pincel. Ela olha a folha já com marcas de tintas do excesso retirado de outro pincel e diz: Eco!. Neste momento ela olha desapontada para mim, bate forte o pincel na mesa e expressa: hummmmmrummm. Pergunto o que a deixou com raiva e ela tenta novamente limpar o pincel na toalha de Lucas. Entendo que ficou incomoda em Percebendo que não seria possível segue o processo de

pintura e diz: eu vou misturar com a cor vermelha com a verde, com a amarela. Começa a criar várias cores misturando as tintas e passa a limpar o pincel na folha. Segue misturando as cores e me diz: criei o azul aquário em seguida cria o rosa e diz: é a minha cor preferida! Alice se divertia criando variações de cores com a mistura que fazia das tintas. Em seguida me pede para pintar minha mão e para cada dedo escolhe uma cor usando as cores que havia criado e me diz sorrindo: sua mão é arco-íris! Quando termina de pintar minha mão me pede para colocá-la no papel e quando retiro ela olha a marca da minha mão no papel e diz: conseguimos!

Seguindo esta oficina, pergunto se posso pintar a mão dela. Ela pega minha mão esquerda, me pede para retirar o anel e começa a pintar minha mão. Nesse processo, continua a misturar as cores. Fica um tempo misturando várias cores. Digo que a tinta que ela havia começado a pintar os meus dedos, já estava secando e depois não mais faria marca no papel. Neste momento, ainda concentrada em misturar várias tintas, ela me diz: eu ainda não terminei. Ao concluir as misturas das cores, termina de pintar minha mão e me pede para colocá-las no papel, ao ver a marca diz me olhando: ebaa!! Em seguida começa a pintar sua mão, eu intervenho dizendo que ela havia pintado minha mão e eu poderia agora pintar a dela. Alice me responde dizendo: não não.



a)

b)

Figura 12: a e b) Registros de Alice na oficina

A terceira oficina planejada com o jogo k-hunters não aconteceu devido alguns fatores. Resistência das crianças ao jogo, mesmo sendo realizado diversos convites a aproximação como o jogo, elas seguiam resistindo a prosseguir com a experiência de jogar o k-hunters. Outra questão, que dificultou a continuidade das oficinas com o jogo, foi que o mesmo apresentou, em uso, problemas técnicos que não o tornaram operacional. Para exemplificar está questão destaco: não resposta á comando que as

crianças faziam ao clicar no monstinho e ser encaminhando ao endereço de web- de acordo com a proposta da oficina- a página congelava durante o carregamento. Essa questão provocava às crianças impaciência e desinteresse em retornar ao jogo.

Considerando a experiência com o jogo k-hunters, destaco que apesar dos momentos em que as crianças resistiam à inserção de um jogo diferente dos que já estavam familiarizados, o jogo pode ser instrumento facilitador de processos interativos durante as oficinas. Compreendo que o jogo foi pensado considerando uma dimensão pedagógica e deste modo busca auxiliar dos processos de aprendizagem. Entendemos no campo da saúde mental que as aprendizagens são mais amplas e fazem referência à: autonomia, confiança, interação, comunicação, atenção a si e ao outro etc. Para o jogo k-hunters estar operacional, é preciso que se faça o cadastro anteriormente às oficinas, dos objetos de aprendizagem (documento, vídeo, áudio ou imagem) e também escolher o “monstinho” que será capturado pela criança. Pontuo como sugestão, que possamos pensar estratégias para que as crianças possam escolher elementos para sua experiência de jogo, a citar: a escolha dos monstinhos e dos objetos de aprendizagem.

5.4 A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS COM O JOGO AVENTURA ESPACIAL

Na primeira oficina planejada para apresentar as crianças o jogo “Aventura Espacial”, apenas Lucas esteve presente. A mãe de Alice me envia mensagem antes do início da oficina, avisando que a filha havia tomado vacina e apresentava alguns sintomas de reação, por isso não poderia comparecer ao Oficinando. Sigo então a oficina com Lucas. Neste dia, Rafael Almeida que em sua pesquisa de mestrado desenvolveu junto ao seu orientador Milton Mendes, o jogo Aventura espacial, esteve na oficina.

Neste dia, Lucas chega à sala do Oficinando e me diz que precisa mostrar um vídeo no youtube. Digo a ele que tudo bem, mas, que nesta oficina o convidado a conhecer o jogo Aventura espacial. Pergunto se ele se lembra de Rafael, que já fez parte do oficinando e digo que ele foi também o criador do jogo. Nesse momento ele diz “Oi Rafael, foi você que criou o jogo?” Rafael responde que sim e Lucas diz: “Eu achei que só a internet criava os jogos”. Converso então que ele poderia conhecer o jogo Aventura espacial e ele diz que sim, mas que precisa abrir o youtube primeiro.

Deste modo, Lucas se aproxima do computador, abre o youtube e digita na caixa de busca a frase: “As aventuras do capitão cueca”. Eu falo que não conheço o capitão cueca e ele diz: você nunca viu, ele passa nos cinemas e nos comerciais da internet.

Seguem momentos da experiência registrados em diário de bordo:

Ao falar sobre o desenho do capitão cueca, Lucas me diz: eu também faço gibis do capitão cueca quando copio eu sou o criador. E enfatiza: eu copio quando sou criativo. Escolhe um vídeo do desenho do capitão cueca⁴ e fala que vai dar pausa nas imagens que ele vai querer copiar. E diz: depois quero conhecer o jogo, espero que seja difícil, um jogo para criança de 12 anos. Eu digo que quando ele concluísse a história em quadrinhos que estava fazendo, poderíamos conhecer o jogo. Ele segue na oficina muito atento ao desenho que fazia, fazendo o movimento de olhando para a tela do computador e para a folha. Mostra muita habilidade com desenhos, consegue reproduzir a imagens do vídeo com riqueza e com agilidade. Já finalizando seu desenho me pergunta se ainda tem tempo para jogar. Respondo que sim. Enquanto segue construindo seu desenho embora permaneça

bastante atento a tela do computador, em vários momentos tem iniciativa de conversa sobre a história do capitão cueca e sobre seu desenho.

Ao concluir o desenho, Lucas me mostra e pergunta: “O que achou?” Respondo que achei incrível. Ele então diz: “agora vamos começar o jogo, tem tempo”? Seguindo a oficina, Lucas inicia a experiência com o jogo Aventura espacial. Sobre esse momento:

Lucas escolhe a nave da sua preferência e inicia o jogo. Demonstra compreender o objetivo do jogo, suas regras e procedimentos. Conclui as fases com rapidez e ao chegar na segunda fase, nos diz que o jogo é muito fácil. Destaco que a cada fase concluída o jogo aumenta o nível do desafio e muda aspectos do cenário. O jogo demanda muita atenção a tela e agilidade em lançar os disparos para derrubar as naves. Considerando esta questão percebo que Lucas enquanto joga o modo individual do jogo apesar de muito concentrado realiza interações. Faz perguntas sobre quantas fases o jogo tem, pergunta se ainda terá tempo para desenhar. Explico que o jogo tem 10 fases e cada fase tem seu nível de dificuldade. Ao concluir a 6 fase ele entrega o tablet a Rafael e me pede para pintar o desenho que havia feito. Inicia a pintar sua história em quadrinho, minutos depois Rafael o convida para jogar

⁴As aventuras do capitão cueca é uma série de livros dedicado ao público infantil, criado pelo escritor Dav Pikey. A história inspirou o filme cujo distribuidor foi a Fox Film do Brasil. No enredo, Jorge e Haroldo são alunos travessos que adoram escrever histórias em quadrinhos sobre um super-herói. Quando o diretor, o sr. Krupp, decide separá-los de turma, ele é hipnotizado pelos meninos e transforma-se no Capitão cueca.

em cooperativo (onde a tela é dividida para ser compartilhada por dois jogadores). Lucas deixa então a pintura um pouco de lado e aceita o convite para jogar o jogo Aventura Espacial.

Ao jogar na função cooperativo, Lucas expressa novamente que o jogo é fácil demais. Explico que o como mudamos da opção jogar individual para jogar em dupla, precisaríamos voltar para o início das fases. Ele expressa que não quer voltar para o início porque iria demorar muito. E ainda precisa terminar sua pintura. Sobre esta questão, destaco que observei, durante as oficinas, que Lucas demonstra inquietação e preocupação relacionada ao seu tempo na oficina. Repete por várias vezes se ainda teria tempo ou quanto tempo falta para o horário dele ir embora. Penso que essa postura revela um receio de não conseguir completar a atividade que iniciou, em específico, relacionado aos desenhos que faz na oficina.

Seguindo com a oficina, ao finalizar a pintura da sua história em quadrinhos, Lucas nos mostra e diz: “agora sim, ficou uma obra prima!”. E completa dizendo que esse ele quer levar para casa para “mostrar a todo mundo porque eu adoro gibi”. A profissional do Capsi pergunta se pode levar o desenho para mostrar a outras pessoas do Capsi e ele diz que ela podia fazer uma cópia. Pede para fazer uma cópia na impressora para ele poder deixar a cópia no mural e levar o desenho colorido.

A partir desta experiência, pude perceber um movimento diferente na postura de Lucas. Em outras oficinas ele desenhava/pintava e quando perguntava se ele queria levar o desenho para casa ou ficar com ele, a resposta dele era que eu poderia ficar. E na oficina descrita, fala com admiração e entusiasmo do seu desenho, ao ponto de querer mostrá-lo a família. Ao fim da oficina pede para que eu grave um vídeo onde ele ira apresentar-se e dizer que foi o autor do desenho. Posiciona-se para o vídeo, segura seu desenho e diz “esse desenho quem fez esse desenho dos quadrinhos sou eu, meu nome é Lucas (diz seu real nome completo) e hoje é 2019”.

Ressalto que ao serem convidados a jogar os jogos k-hunters e Aventura Espacial, expliquei a Lucas e a Alice que eles poderiam ter o tempo da oficina estendido. Compreendo que as mesmas poderiam resistir ao convite de alterar o percurso que vinham seguindo nas oficinas. Antes de iniciar a pesquisa, as crianças já tinham os seus jogos e atividades preferidas para realizar no Oficinando. Deste modo, considerando a ética que priorizamos neste trabalho e também o respeito à subjetividade de cada participante, brincar com os jogos escolhidos para esta pesquisa, sempre foi um convite e não imposição.

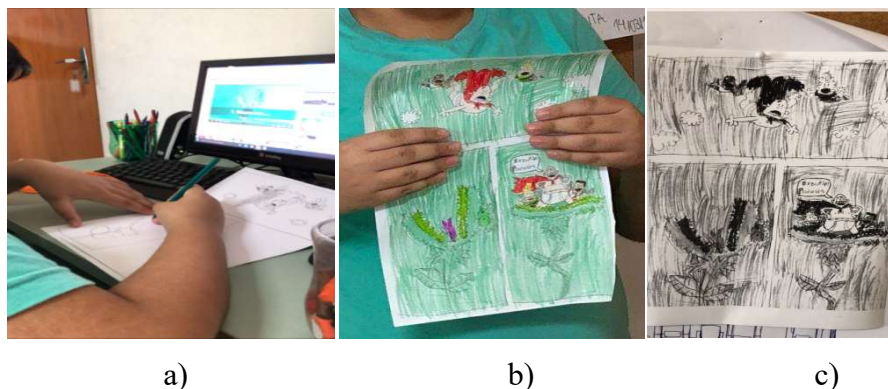


Figura 13: a) Momentos da construção do desenho b) Desenho feito por Lucas na oficina do jogo Aventura Espacial c) Cópia do desenho exposta no mural na sala do afinando.

Na segunda oficina, seguindo a proposta do jogo Aventura Espacial Alice esteve presente, mas Lucas não compareceu. Segui na oficina cartografando aspectos da experiência de Alice com o jogo.

Alice chega para a oficina e já pergunta onde está o tablet. Caminhamos até a mesa e ela já toca no botão iniciar e vai deslocando os dedos entre os aplicativos. Neste momento converso com ela que trouxe um jogo chamado “Aventura espacial” e a convido para conhecer e jogar. Ainda concentrada no movimento de deslizar o dedo pelos aplicativos e jogos instalados me diz: “não não, eu quero não quero esse jogo”. Até então Alice ainda não tinha conhecido o jogo em si, mas destaco que ainda permanecia resistente a alterar o fluxo da oficina:

Abre o jogo “Talking tom” e diz, olha é o Tom. Respondo que lembro que ela gosta muito desse jogo, mas que eu tenho um jogo diferente para mostrar. Alice diz: “não, jogo novo não! eu já estou jogando”. Respeito essa escolha e interajo com ela sobre o jogo do Tom por alguns minutos. Durante a oficina percebo vários momentos em que ela abre o play store e olha a lista de jogos para baixar. Em outro momento, aproximo outro tablet com a tela do início do jogo Aventura espacial aberta, Alice então se aproxima e joga. Manteve-se muito concentrada ao jogo por 6 fases quando vai iniciar a fase seguinte desloca a atenção também para o outro tablet aberto no jogo Angry Birds Rio⁵ (Alice já havia jogado esse jogo em outras oficinas) em um primeiro momento divide a atenção para os dois jogos, desliza o dedo da mão esquerda para clicar na 7 fase do aventura espacial e com a direita inicia o jogo Angry Birds, em seguida segue jogando apenas o jogo dos pássaros. Após poucos minutos, volta para o Aventura espacial. No fim da oficina, pede folhas e tintas para pintar, desenha um sol e em seguida começa a misturar as cores e diz “eu gosto de misturar cores”. Mesmo estando atenta a pintura, Alice direciona o

⁵ Angry Birds Rio é o terceiro videogame da série Angry Birds. O jogo tem como base o filme de animação 3D Rio. Neste jogo os Angry Birds foram raptados e levados para o Rio de Janeiro, o jogador deve libertar os pássaros presos por contrabando e derrotar os micos.

olhar também para o jogo Aventura Espacial e demonstrava desejar fazer novamente duas atividades juntas jogar e pintar. Quando digo que está perto da hora da oficina acabar, Alice fica agitada e diz: “não não, eu ainda vou jogar as naves” (referindo-se ao jogo aventura espacial).

Sobre a oficina acima descrita, considero que Alice demonstra em alguns momentos resistência quando a convido a inserir uma atividade nova e diferente na sua rotina no afinando. Porém, mesmo com esta postura percebi interesse e desejo de jogar o Aventura Espacial que ela chamou de jogo das naves.

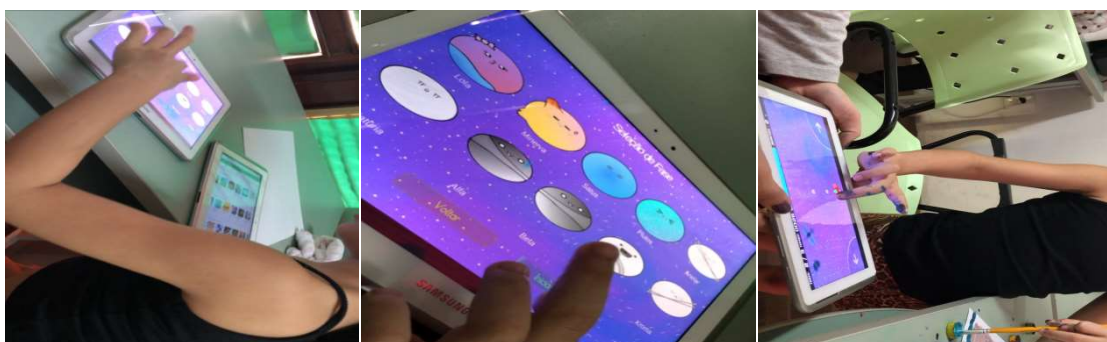


Figura 14: Registro de Alice na oficina

Na terceira oficina com o jogo Aventura Espacial. Lucas chega primeiro, entra na sala nos dar bom dia e já pergunta se tem folhas e lápis. Respondo que sim e que também poderíamos jogar com o tablet o jogo Aventura espacial. Ele sugere jogar duas fases do jogo e depois realizar um desenho:

Jogamos o jogo Aventura espacial no modo cooperativo, onde compartilhamos o mesmo tablet para jogarmos juntos. Jogamos duas fases e Lucas pede para abrir o youtube ver uma imagem e realizar um desenho. Diz-me que quer fazer igual ao vídeo. Sugiro que ele pode criar e fazer o desenho como ele imagina ser. Lucas reforça que precisa copiar do jeito que está no vídeo do youtube. O vídeo escolhido é um episódio das aventuras do capitão cueca. Pede uma folha de ofício amarela porque a tela que quer desenhar é de cor amarela. Pergunta se eu já assisti ao vídeo do “capitão cueca- a série”, respondo que não e ele me diz: “ah.. é só você escrever no youtube capitão cueca- a série”. Pergunto como é a história do capitão cueca e ele me diz: “ele é um super-herói, meio gordo, careca e ele tem capa e todo dia ele só sabe substituir todas as capas vermelhas, ele tem super força, é rápido e tem um lançador de cuecas ilimitado, eu vi no cinema no ano de 2017, a parte chata é que tem os comerciais antes de começar o filme”.

Seguindo a oficina, Alice chega pergunta onde está o tablet. Mostro a ela e digo que o tablet está aberto no jogo das naves e a convido para jogar. Ela se aproxima e inicia o jogo. Joga por alguns minutos, chega até a 5 fase. Nesse tempo, converso com ela sobre o que acha do jogo e ela me diz que as naves são coloridas. Demonstrando que gosta do colorido das telas do jogo. Depois abre o jogo Angry Birds e depois joga o Talking Ângela. Em outro momento faço novamente o convite para jogar o Aventura espacial, porém Alice não aceita trocar de jogo e permanece muito concentrada no Talking Ângela- jogo da gatinha virtual:

Nesta oficina, Alice e Lucas estavam sentados próximos um do outro. Lucas me pergunta quantos anos Alice teria e eu digo que ele mesmo pode perguntar a ela. Lucas então diz: “quantos anos você tem menininha”? Ela permanece atenta ao jogo e não responde. Lucas pergunta novamente e Alice permanece em silêncio. Falo que ela está muito concentrada no jogo e Lucas diz: “ah.. tudo bem”. Ao fim da oficina Lucas finaliza seu desenho e diz que vai querer levar para casa e que está fazendo uma coleção dos desenhos que faz no CAPSi.



Figura 15: a e b) Desenhos feito por Lucas e c) Alice jogando o jogo Talking Ângela.

Após a oficina descrita acima, algumas situações comprometeram a continuidade da pesquisa. As questões fazem referência ao planejamento das atividades e calendário da própria instituição, a citar: semana da família onde apenas os pais vão para o CAPSi e ocorrem ações com os mesmos; feriados; semana junina e recesso dos profissionais.

No tópico a seguir descrevo as narrativas dos familiares, sobre algumas questões relevantes para a pesquisa.

5.5 O PERCURSO DAS CRIANÇAS NO PROGRAMA OFICINANDO EM REDE: as narrativas dos familiares

Para o momento de escuta aos familiares das crianças participantes da pesquisa, destacamos importante abordar as questões que dialogam com os nossos objetivos: I- Compreender os processos de interação/comunicação e atenção e II- Dialogar sobre as possíveis mudanças nas formas de coordenar condutas das crianças a partir da experiência com jogos digitais. Participaram neste momento o pai de Lucas e a mãe de Alice.

5.5.1 Narrativas sobre os processos de interação/comunicação das crianças

Neste tópico, reuni as narrativas dos pais que apresentam a história das crianças em relação aos aspectos que envolvem a interação, atenção e comunicação com o outro:

Oficineira: Pode me falar um pouco como é a interação de Lucas com as pessoas, familiares, com outros adolescentes, crianças..

Participante: Lucas, hoje ele é outra criança. Quando ele começou a participar do CAPSi. Lá atrás, logo no comecinho ele era bem diferente não interagia com outras crianças, não falava, tinha muita dificuldades em várias tarefas básicas, depois que ele começou no CAPS é outra criança, melhorou a interação, dicção.. claro que ainda permanecem os desafios, mas ele avançou muito mesmo.

Oficineira: Quais são os maiores desafios que você enfrenta?

Participante: Então.. o desafio maior é em termo de relacionamento. Ele pergunta se um dia vai namorar, se um dia vai se casar, se vai ter família e a gente tenta explicar pra ele que não é que ele não vá conseguir, a gente explica pra ele que ele pode conseguir tudo na vida dele, mas tudo no tempo certo. Primeiro ele vai estudar, trabalhar e depois ver essa questão e ai ele diz, tá certo papai.

(Narrativa 1. Pai de Lucas)

Oficineira: Pode me falar sobre Alice, como são as formas de interagir, a comunicação com você, com outras pessoas..

Participante: Alice tem melhorado muito em relação à comunicação, interação social. Eu não pode dizer que é uma determinada terapia, eu acredito que é um conjunto das terapias que tem contribuído para essa melhora dela. Hoje em dia ela se expressa bem melhor, antes até a entonação tudo que ela falava em vez de afirmar ela falava perguntando, mesmo com a intenção de afirmar, ela não conseguir discernir, era sempre como se tivesse perguntando. E hoje em dia ela melhorou bastante a comunicação, ela faz coisas que não fazia, tipo o comportamento de enredar, quando as pessoas

fazem alguma coisa ela vem me contar o que as pessoas estão fazendo. Ela tem melhorado muito nesse sentindo, não só de dizer as necessidades essenciais, mas de forma simples ela está me contando aspectos sobre o que acontece na sua rotina. Ela, de forma bem simples ainda, timidamente narra fatos que aconteceu. De forma muito simples ela já consegue muito resumidamente, mas antes nem isso né... antes quando eu tentava falar com ela, ela se mostrava desconfortável, até colocava a mão na minha boca, as vezes tentava fugir, não queria essa comunicação. Isso me angustiava muito. Antes ela falava muito para repetir a fala de um desenho, mas não com a intenção comunicativa de estabelecer diálogo. Hoje em dia, as vezes a gente está comendo alguma coisa e ela comenta que está gostando, ela sente o cheiro e ela comenta sobre o cheiro que está sentindo, faz perguntas sobre o cheiro. Antes ela vivia muito isolada e hoje tem mudado (choro).

(Narrativa 2. Mãe de Alice)

Entendo que as narrativas dos pais destacaram mudanças nos modos de interagir e comunicar-se das crianças. O pai de Lucas ressalta que a trajetória do filho no CAPSi contribuiu de forma significativa para avanços no modo como interage e se comunica. Destaca que o filho “é outra criança”, considerando que antes de ser acompanhado no CAPSi, Lucas “não falava e tinha muitas dificuldades em tarefas básicas”. A mãe de Alice também percebe que a filha “tem melhorado muito em relação à comunicação, interação social”. Pontua que atribui essa melhora ao “conjunto de terapias”. Destaca que antes Alice resistia bastante a manter conversas, até colocava a mão na boca da mãe na tentativa de impedir a comunicação porque para ela era algo desconfortável. Acrescenta que a comunicação que antes marcava sua postura era a de “repetir a fala de um desenho, mas não com a intenção comunicativa de estabelecer diálogos”. Percebo a emoção da mãe quando fala que hoje, Alice comenta que está gostando de algo que come, “ela sente o cheiro e ela comenta sobre o cheiro que está sentindo, faz perguntas sobre o cheiro, antes ela vivia muito isolada e hoje tem mudado”.

5.5.2 Narrativas sobre a análise da experiência das crianças com os jogos digitais e o percurso das mesmas no Programa Oficinando em Rede.

Neste tópico, busquei conhecer mais sobre a experiência das crianças com os jogos digitais. Nas narrativas que seguem, os pais falam da história dos filhos com o Programa Oficinando em Rede.

Oficineira: Desde o início do programa oficinas vocês foram convidados a participar.. pode me falar como foi..

[...] puxando um pouco para a questão do afinando, é a parte que ele gosta mais porque meche com essa questão de artes, artes em geral, ele gosta de desenhar, de pintar, gosta de fazer trabalhos manuais, então isso aí ele adora. O afinando foi um dos primeiros projetos que ele participou, foi algo que ele gostou logo de cara.. Então ele vem pra cá no dia do afinando, faz aqui e quando chega em casa ele quer dar continuidade né.. porque ele não gosta de deixar nada pela metade, quando ele começa uma coisa ele tem que terminar.

Oficineira: Percebo que essa parte das artes é realmente onde está o maior interesse dele. Ele joga nos computadores e tablets mas passa grande parte do tempo desenhando.

Participante: Sim.. ele gosta muito dessa parte. E percebo que ele passou a se comunicar melhor passou a dizer quais são os interesses, intenções..

Oficineira: E em casa, você percebe ele com afinidade em algum jogo digital..

Participante: Então.. em casa é a mesma coisa. Eu até brigo um pouco porque falo que ele tem que estudar. Em casa eu incentivo muito a questão da leitura, falo que ele tem que estudar, comprei para ele o diário de um banana e ele já terminou de ler e disse: papai eu quero toda a coleção. Então eu trabalho muito em cima disso com a questão da leitura, eu sempre falo pra ele que ele só vai conquistar os objetivos dele a partir da educação, então a educação é algo que eu priorizo muito lá em casa, é cinquenta por cento casa, cinquenta por cento escola e o CAPS está ajudando também. Mas se você deixar é o dia todinho: computador, desenha, ver televisão. Mas se deixar ele passa o dia todinho desenhando. É uma coisa que até tenho focando muito com ele porque percebo o interesse dele em desenhar e aí eu digo: filho, você tem que começar a fazer os seus próprios desenhos.. Ele gosta muito de tirar de desenhos.. ele gosta muito do capitão cueca, que é um filmezinho. Aí ele faz lá os quadrinhos do capitão cueca que ele tira da televisão. Aí eu digo, filho tente criar seus próprios quadrinhos, invente os seus personagens.

Oficineira: Interessante essa questão que você abordou porque observei também na oficina. Teve um momento que ele chegou colocou no vídeo do capitão cueca e paralisou na imagem que ele queria fazer e era uma imagem do capitão cueca rica em detalhes e ele reproduziu esses detalhes e percebi que ele sente maior conforto em copiar..

Participante: Ele me fala: papai mas eu não consigo criar. Ele é inseguro, ele fala.. mas acho que não vão gostar pai. **(Narrativa 3. Pai de Lucas).**

Oficineira: Eu vejo sim que ela tem bastante interesse.. e aí entra também a participação dela no afinando. Você se interessou em trazê-la ao programa já por conhecer essa afinidade com a tecnologia?

Participante: Ela gosta demais de eletrônicos, eu tento evitar porque se deixar ela fica o dia todo..Eu busquei o afinando até porque as terapias aqui são só 20 minutos e eu soube que o afinando tinha um tempo maior. E eu não acho que a tecnologia é totalmente um vilão, passa a ser se você não souber usar. Porque eu acredito que muita coisa que ela desenvolveu, a própria fala eu acredito que foi através no contato com os jogos, com as tecnologias como tablets, computador, televisão.. e eu penso que pode melhorar dependendo que de como for usado, e acredito que possa ser usado a favor dela. No momento em relação aos jogos ela está com uma mania de ficar mais tempo baixando o jogo do que jogando, eu já falei sério com ela para não fazer isso porque está enchendo a memória do celular, exclui o

playstore mas ela descobre um jeito, que ainda não sei como e consegue baixar. (Narrativa 4. Mãe de Alice).

Ao falar sobre a experiência de Lucas no Oficinando, seu pai enfatiza que o filho se identifica muito com o projeto. Destaco o trecho da sua fala quando ele expressa que as atividades que Lucas desenvolve no Oficinando não ficam apenas no espaço de oficina, mas que o mesmo compartilha o que fez com os pais e familiares: “Então ele vem pra cá no dia do Oficinando, faz aqui e quando chega em casa ele quer dar continuidade né.. tem conversado comigo sobre o que faz nas oficinas, fala dos desenhos e dos jogos”.

A mãe de Alice destaca que seu interesse na filha participar do Programa Oficinando em Rede surgiu a partir do conhecimento que lá ela teria um tempo maior de atividade e também por perceber o quanto a filha de interesse por tecnologia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, pude expandir a compreensão sobre a experiência de crianças com o Transtorno do Espectro Autista considerando o ambiente das oficinas como um valioso espaço de trocas, comunicação, interação e atenção ao outro. Utilizamos como ferramenta os jogos digitais K-hunters e Aventura Espacial. O estudo envolveu a realização de oficinas com as crianças com frequência semanal e a escuta às narrativas dos pais e profissionais que as acompanham. O desejo que moveu este projeto circulou no sentido de observar e analisar os processos da atenção e interação dos sujeitos participantes, compreendendo as formas que os mesmos atualizam tais processos ao jogar. Por meio dos espaços de oficinas de jogos digitais com crianças e através da análise das narrativas dos pais, pontuo que as elas puderam transformar os modos de coordenar condutas na atenção a si e ao outro. Observei mudanças em relação à atenção e comunicação durante o período em que pude acompanhá-las. Nos meses iniciais da pesquisa, Alice e Lucas cada um ao seu modo, demonstrava resistência ao diálogo e interação comigo e com outros participantes das oficinas. O convite a interagir, o cuidado e atenção aos seus movimentos durante as oficinas, provocaram transformações nas condutas dos mesmos. Em uma análise mais recente, percebi nas crianças o surgimento de falas espontâneas, comentários sobre as atividades que desenvolviam. Também ressalto a percepção de mais expressões ao se comunicarem a citar risos e olhares. Destaco como relevância desta pesquisa, a

construção de espaços de intervenção em saúde mental com sujeitos autistas. Pontuo limitações nesta pesquisa: tempo para compor mais oficinas, considerando o desafio de encontrar datas possíveis para os familiares, técnicos e cronograma institucional. Ressalto questões de infra-estrutura como a demora para regularizar o acesso a internet, necessário para a experiência com os jogos.

Sabemos que na pesquisa intervenção, estas circunstâncias também fazem parte, pois nem tudo acontece como nossas expectativas se apresentam inicialmente. No fluxo espontâneo do viver-conhecer, Humberto Maturana enfatiza em inúmeros videos seus gravados de palestras que: “As expectativas nunca se cumprem” e aqui faz referência ao próprio processo de construção do conhecimento, em que a realidade emerge em um percurso de co-emergência entre nós e os diferentes mundos que conservamos no viver-conhecer. O que nos interessou foi tomar nas mãos a pergunta e ir seguindo as pistas para distinguir como os sujeitos transformam processos de atenção e interação ao jogarem estes dois jogos já construídos como resultados de pesquisas que buscam o respeito às demandas singulares dos sujeitos com o Transtorno do espectro autista.

Ao pensar na pergunta norteadora deste trabalho: “Como interagem as crianças as crianças autistas quando em experiência de oficinas com os jogos digitais”, destaco que aprendi sobre o quão é singular e complexo esse processo de interação para os sujeitos autistas. Aprendi a não reforçar posturas “normatizadoras”, que por vezes olham para o sujeito autista comparando seus processos de interação com sujeitos não autistas e entendendo que “não interagem da forma correta”. Compreendo o ser humano em sua complexidade e aprendo com a pesquisa que existem diversas possibilidades de interação e comunicação. Entendo que existe um percurso ainda para seguir enquanto pesquisadora. As questões que envolvem o campo da saúde mental e os sujeitos autistas me instigam a pensar em outras questões e propostas de intervenção junto a estes sujeitos e seus familiares.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, S. L. **A escuta psicanalítica**. Revista percurso, n. 1, 1988.
- ALMEIDA, B. V. **Tecnociência e subjetividade: conexões entre Simondon, Deleuze e whitehead**. Revista Linha Mestra, n. 27, p. 1-5, 2015.
- AMARANTE, P. **Algumas Reflexões sobre Ética, Cidadania e Desinstitucionalização na Reforma Psiquiátrica**. In: Saúde em Debate. 45:43-46, 1994.
- AMARANTE, P. **Reforma Psiquiátrica e epistemologia**. Cad. Bras. Saúde Mental. v. 1, n.1, jan-abr. 2009 (CD-ROM).
- AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial** [online] 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM- 5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMY, M. D. **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2001.
- ALMEIDA, B. V. **Tecnociência e subjetividade: conexões entre simondon, Deleuze e whitehead**. Revista Linha mestra. n.27, AGO-DEZ, 2015.
- ARAÚJO, W. G. O. **O compartilhamento da atenção com crianças com transtorno do espectro autista**. (2015)-Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Alagoas. 53f.
- ARALDI, E. et al. **Oficinas, TIC e saúde mental: um roteiro comentado**. In: PALOMBINI, A. L.; MARASCHIN, C.; MOSCHEN, S. (Ogs.). **Tecnologias em Rede: Oficinas de fazer saúde mental**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 43-58.
- ÁRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro:LCT, 1978.
- BARROS, I. B. R; FONTE, R. F. L. **Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo**. RBLA, v.16, n.4, p.745-763, 2016.
- BARATA, M. F. O; NÓBREGA, K. B. G; JESU, K. C. S. J; LIMA, M. L. L. T; FACUNDES, V. L. D. F. **Rede de cuidado a criança e adolescentes em sofrimento psíquico: ações de promoção à saúde**. Rev. Ter Ocup. v.26, v.2, p.225-33. 2015.
- BATISTA, M. D. G. **Breve história da loucura, movimentos de contestação e reforma psiquiátrica na Itália, na França e no Brasil**. Revista de Ciências Sociais, n.40, p.391-404, 2014.

BAUM, C; MARASCHIN, C. **Level up! Desenvolvimento cognitivo, aprendizagem enativa e videogames.** Rev. Psicologia e Sociedade, v. 29, 2017.

BAUM, C; KROEFF, R. F. S. **Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas.** Rev. Polis e Psique, vol. n.2, p.207-236, 2018.

BLACKMAN, S. 2005. "Serious Games... and Less!" ACM Siggraph Computer Graphics 39(1):12-16.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial.** Brasília- DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental.** Brasília: OPAS, 2005. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde.** 2. ed. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012.** Brasília-DF. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho nacional do ministério público. **Atenção Psicossocial a crianças e adolescentes no SUS, tecendo redes para garantir direitos.** Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. **Caderno Humaniza SUS.** Brasília- DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de Atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA).** Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde.** Brasília-DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente e normas correlatas.** Brasília-DF, 2017.

CABRAL, C. M. T. **Do manicômio ao CAPSI: o percurso brasileiro para as políticas de saúde mental infantil.** (2016)- TESE (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 162 f.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6º Ed. São Paulo: Editora forense universitária. 2009.

CALIMAN, L. V. **A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des) atento.** (2006)- TESE (Doutorado em Saúde coletiva) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 174 f.

CARVALHO, I. L. N; GONDIM, A. P. S; HOLANDA, T. T; ALENCAR, V. P. **Cadernos brasileiros de Saúde Mental**. v.6, n.13, p.42-60, 2014.

CARVALHO, Odila. M. F; NUNES, Leila. D. O. P. **Possibilidades do Uso de Jogos Digitais com Criança Autista: Estudo de Caso**. In: CAMINHA, V. L; HUGUENIN, J; ASSIS, L. M; ALVES, P. P (Org.).**Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2016, p.77-90.

COSTA-ROSA, A. **O modo psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar**. In: AMARANTE, P., org. Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000.

COUTO, M.C.V; DELGADO, P. G. G. **Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais**. *Psic. Clín.* v.27, n.1, p.17-40, 2015.

COUTO, M. C. V; DUARTE, C. S; DELGADO, P. G. G. **A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios**. *Rev. Bras Psiquiatr.* v. 30, n.4, p.390-8. 2008.

CREPOP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) no CAPS- Centro de Atenção Psicossocial**. Brasília-DF, CFP, 2013.

CUNHA, J. A. P; MELLO, L. M. L. **Medicação/ medicalização na infância e suas possíveis conseqüências**. *Pretextos- Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*. v. 2, n.4, p. 192-209. 2017.

CUSINATO, C. **Reforma Psiquiátrica: avanços e desafios das práticas dos profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) (2016)- Dissertação (Pós graduação em Saúde Pública)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu**.

DEMOLY, K. R. A; FREITAS, C. R. [et al]. **Rede de oficinas na saúde mental e na educação: experiências que configuram formas de convivência**. Edufersa: editora universitária. 267 p. 2016.

DEMOLY, K. R. A. ; FONTENELLE, M. A. M. ; FREITAS, C. R. ; FRANCISCO, D. J. ; MENDES NETO, F. M. ; PESSOA JUNIOR, J. M. . **VI Jornada de Estudos Programa Oficinando em Rede**. 2017.

DESVIAT, M. A **Reforma Psiquiátrica** [online]. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015.

DELFINE, P. S. S; REIS, A. O.A. **Articulação entre serviços públicos de saúde nos cuidados voltados à saúde mental infantojuvenil**. *Cad. Saúde Pública*. v.28, n. 2, p.357-366, 2012.

DIMENSTEIN, M. **Reforma psiquiátrica: integrando experiências brasileiras e espanholas no cuidado integral e territorializado em saúde mental**. *Estudos em Psicologia*. v. 16, n.3, p.285-288. 2011.

FREUD, S. (1917[1916-17]). **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 16. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 287-539.

FELIX, L. B. (IN) **VISIBILIDADES NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL INFANTOJUVENIL: Tessituras e desenlaces na construção da atenção psicossocial e do cuidado em rede**. (2014). Tese- (Doutorado em Psicologia). 230 f.

Foucault, M. (1989). **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. A história da loucura. São Paulo: editora perspectiva. 2010.

FERREIRA, J. T; MESQUITA, N.N.M; SILVA; T. A; SILVA; V. F; LUCAS, W.J; BATISTA, E. C. Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS): **Uma instituição de Referência no Atendimento à Saúde Mental**. Revista: saberes, Rolim de Moura, v.4, n.1, p.72-86, 2016.

FERNANDES, S. M. B. A. **NISE DA SILVEIRA E A SAÚDE MENTAL NO BRASIL: um itinerário de resistência**. (2015)- Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 207f.

FERNANDES, M. C. M. O; GAMA, J. F. A. **Problematizando o diagnóstico e suas incidências sobre o autismo**. II CONBRACIS- Congresso brasileiro de Ciências da Saúde. 2017.

FERNAND , D. **O aracniano e outros textos**. São Paulo. 2015.

FERNÁNDEZ, A. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREITAS, C. R. **Corpos que não param: criança, “TDAH” e Escola**. (2011)- TESE (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 195 f.

FREITAS, C. R; BAPTISTA, C. R. **A atenção, a infância e os contextos educacionais**. Rev. Psicologia e sociedade. v.29, p. 1-9. 2017.

EXTRA DIGITAL. **Hospital infantil usa Pokémon Go para tirar pacientes do leito** (2016). Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/mundo/hospital-infantil-usa-jogo-pokemon-go-para-tirar-pacientes-do-leito-19741332.html> Acessado em 25 de Junho de 2019.

GADIA, C. A; TUCHMAN, R; ROTTA, N. T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de Pediatria, v.80, n.2, p.83-94, 2004.

GONÇALVES, O. F. **Psicoterapia cognitiva narrativa: manual de terapia breve**. Espanã: Editorial Desclee de Brouwer, 2002.

GRANDIN, T. **O cérebro autista**. [Ebook]. Rio de Janeiro: Editora Record. 1. Ed. 2015.

HONORATO, A; FLORES, C; SALVARO, G; LEITE, M. I. **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégia metodológicas na pesquisa com crianças.** 29º Reunião anual da ANPEd. Caxambu, Mg, 15 a 18 de Outubro de 2006.

HYPESCIENCE. “**Como Pokémon Go está ajudando crianças com autismo e Asperger**”. (2016) Disponível em: <http://hypescience.com/como-pokemon-go-esta-ajudando-criancas-com-autismo-e-asperger/>. Acesso em Maio de 2019.

KASTRUP, V. **A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade.** Rev. Trama interdisciplinar, v. 3, n.1, p. 23-33, 2012.

KELLER, D, S. **Na ponta dos dedos: reflexões complexas entre cibernética e aprendizagem de crianças autistas.** (2013)- Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Santa Cruz do Sul. 63 f.

KROEFF, R.F.S.; GAVILLON, P.Q.; MARKUART, E. N. **Intervindo em Oficinas: Presenças que Performam Experiências Compartilhadas.** In: Cleci Maraschin; Renata Kroeff; Póti Gavillon. (Org.). *Oficinando com Jogos Digitais- Experiências de aprendizagem inventiva.* 1.ed. Curitiba, p.119-131, 2017.

LEAL, E. M; JUNIOR, O. D. S. **Acesso à experiência em primeira pessoa na pesquisa em Saúde Mental.** Rev. Ciência e Saúde Coletiva, v. 18, n.10, p.2939-2948, 2013.

LEAL, L. G. P. **Entrevista com Nise da Silveira.** Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 14, n. 1-3, p. 22-27, 1994 . Disponível em: acesso em: 02 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931994000100005>.

LIMA, R. C; COUTO, M. C. V; SOLIS, F. P; OLIVEIRA, B. D. C; DELGADO, P. G. **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes com autismo nos CAPSi da região metropolitana do Rio de Janeiro.** Rev. Saúde e Sociedade, v. 26,n. 1, p. 196-207, 2017.

MALGADI, F. S. **A unidade das coisas.** (2018)- TESE (Doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro.442 f.

MICHAEL D. and CHEN, S. (2006) “Serious games: games that educate, train and inform, Thomson Course Technology”.

MAROCCO, V. **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação.** (2012). Dissertação- (Mestrado em Educação). 159 f.

MAROCCO, V. **Herdeiros da humanidade: o fenômeno sujeitos com autismo.** (2017)- TESE (Doutorado em Educação) 208 f.

MARINO, S. **A criança na interface do silêncio medicamentoso e como sujeito em Psicanálise.** Revista eletrônica: desenvolvimento humano. vol. 12, n.1, 2013.

- MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy II, 1995. 281p.
- MATURANA, H. **Conversações Matrísticas e Patriarcais** (1993) In: Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena , 2009.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização de C. Magro e V. Paredes. Ed. Humanitas/UFMG, Belo Horizonte. 2001.
- MARASCHIN. C. **Pesquisar e intervir**. Rev. Psicologia e Sociedade, v. 16, n.1, p.98-107, 2004.
- MARASCHIN, C., FRANCISCO, D. J., & DIEHL, R. **Oficinando Em Rede: Oficinas, Tecnologias e Saúde Mental**. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS. 2011.
- MELLO, L. C. **Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde**. Automática Edições Ltda. Rio de Janeiro. 2014.
- MELLO, M. M; SANTOS, J. D; **Infância, loucura e alteridade: a criança em devir**. Fractal: Revista de Psicologia, v.30, n.3, p.314-321, 2018.
- MENDONÇA, Teresa Cristina Paulino. **As Oficinas na Saúde Mental: Relato de uma Experiência na Internação**. Psicologia Ciência e Profissão. Belo Horizonte.v25. n4. p. 626-635, novembro, 2005.
- MENDES, R; PEZZATO, L. M; SACARDO, D. P. **Pesquisa-intervenção em promoção de saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”**. Rev. Ciência e Saúde Coletiva, v. 21, n.6, p.1737-1745, 2016.
- MONTE, W. S. ; DEMOLY, K. R. A. ; MENDES NETO, F. M. ; MARASCHIN, C. . **Oficinando com jovens em ambiente de saúde mental: a atenção como processo e aprendizagem**. In: Karla Rosane do Amaral Demoly; Cláudia Rodrigues de Freitas. (Org.). Rede de Oficinandos na Saúde e na Educação: experiências que configuram formas de convivência. 1ed.Mossoró: EDUFERSA, 2016.
- PASSOS, E; KASTRUP, V. **Tecnologias, oficinas e saúde mental: conversações**. In: Analice de Lima Palombini; Cleci Maraschin; Simone Moschen (Org.). Tecnologias em Rede: Oficinas de fazer saúde mental. 1 ed. Porto Alegre/ RS: Editora Sulina, 2012.
- NARDI, M. H; SORDI, R. O. **Aprendizagem da atenção e os modos de subjetivação pedagógica e informacional**. Rev. Psicologia e sociedade, v. 20, n.1, p.53-61, 2008.
- DE-NARDIN, M. H; SORDI, R. **Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 13, n.1, p.97-106, 2009.
- NETO, F. M. M; DEMOLY, K. R. A; OLIVEIRA, E. J; MOURA, M. S; RODRIGUES, R. A; JUNIOR, R. V. S. **Tecnologias e Saúde mental: uma plataforma de jogos digitais para jovens com transtorno de desenvolvimento**. Rev. Informática na educação: teoria e prática, v.2, n.2, p.258-271. 2017.

NOGUEIRA, M. L. M; BATISTA, C. B; SILVA, J. S; ALMEIDA, A. R. P; BRUN, O. A; SILVA, J. C. **Transtornos do espectro do autismo: o que a psicologia social tem a ver com isso?** Cadernos de Pós graduação em Distúrbios do desenvolvimento, v. 15, n.1, p.63-77, 2015.

NUNES, C. K; KANTORKL, L. P; COIMBRA, V. C. C. **Interfaces entre serviços e ações da rede de atenção psicossocial às crianças e adolescentes.** Rev. Gaúcha Enferm, v. 37, n.3, p. 2016.

SACKS, O. **Um antropólogo em marte:** sete histórias paradoxais. Companhia das letras:2006.

PASSOS, E; BARROS, R. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, Org(s). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PELLANDA, N. M. C. **Conversações: modelo cibernético da constituição do conhecimento/ realidade.** Revista: educação e sociedade, v.24, n.85, p.1377-1388, 2003.

PELLANDA, N.M.C. **Acoplamento tecnológico e autismo: o iPad como instrumento complexo de cognição/subjetivação.** Rev. Polis e Psique, v. 4, n.3, 2014.

PELLANDA, N. M. C; DEMOLY, K. R. A. **As tecnologias touch: corpo, cognição e subjetividade.** Revista. Psic. Clin. v.16, n. 1, p.69-89, 2014.

PELLANDA, N. M. C; BOETTCHER, D. M; KELLER, D. S; KELLER, R. S. **Acoplamento humanos-tecnologias: rompendo com a purificação da modernidade.** Revista Linhas- Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 13, n. 02, 2012.

PELLANDA, N. M. C; GUSTSACK, F. **Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição.** Rev. Educação e Filosofia, v. 29, n. 57, p.225-243, 2015.

PELLANDA, N. M. C; BOETTCHER, D. M; KELLER, D. S; KELLER, R. S. **Acoplamentos humanos-tecnologias: rompendo com a purificação da modernidade.** Revista Linhas: programa de pós-graduação em Educação. v. 13, n.2, 2012.

PEREIRA, K. M. F; NOGUEIRA, L. R; LIMA, T. C. M. **Nise da Silveira: uma metodologia na contramão.** Revista: estudos contemporâneos da Subjetividade. vol.6, n.2, p. 211-222, 2016.

PIRES, B. S; CARVALHO, T. O. **A pessoa com autismo: o caso Temple Grandin sob a ótica da logoterapia e análise existencial.** Revista: Logos e Existência. vol. 3, n.1. p.57-72, 2014.

PORDEUS, V. **Maldade, bondade e saúde mental: a questão do modelo científico dominante.** Disponível em: <http://www.chicoalves.com.br/2015/12/13/maldade->

[bondade-e-saude-mental-a-questao-do-modelo-cientifico-dominante/](#) 2015. Acessado em: 10/06/2018.

POKEMONGO (2017). Disponível em <https://www.pokemongo.com/pt-pt/> Acesso em Abril de 2019.

RANGEL, FC. **O manejo das oficinas terapêuticas em saúde mental**. Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, defendida no Instituto de Psiquiatria – IPUB, Universidade Federal do Rio de Janeiro em nov/2006.

RICKES, S.; MARASCHIN, C. **Oficinando em rede: marcas iniciais de um percurso**. In: MARASCHIN, Cleci; FRANCISCO, Deise Juliana; DIEHL, Rafael. *Oficinando em rede: oficinas, tecnologias e saúde mental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

RODRIGUES, R. A. **Aventura Espacial: Um jogo sério de Interface Adaptativa voltado a Crianças e Jovens com Transtorno do Espectro do Autismo**. (2018)- Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) 86.f.

REZENDE, J. M. Oficina. Revista: linguagem médica. vol. 38, n. 2, p. 135-138, 2009.

SADE, C. **Enação e metodologias de primeira pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência**. Rev. Informática na educação: teoria e prática. v. 12, n.2, p.45-58, 2009.

SADE, C; KASTRUP, V. **Atenção a si: da auto-observação à autoprodução**. Estudos de Psicologia. v.16, n.2, p.139-146, 2011.

SANCOVSCHI, Beatriz. **Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela**. Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 7-14, 2007.

SANTOS, L. G. P. **Entrevista Nise da Silveira**. Revista: Psicologia Ciência e Profissão. vol, 14, n.1, p.1-6.

SEVERO, A. K. S; DIMENSTEIN, M. **O diagnóstico psiquiátrico e a produção de vida em serviços de saúde mental**. Rev. Estudos de Psicologia, v.14, n.1.2009.

SCHLEDER, K.S; HOLANDA, A. F. **Nise da Silveira e o enfoque fenomenológico**. Revista da Abordagem Gestáltica- Phenomenological Studies, vol.21, n. 1, p.46-61, 2015.

SILVA, S. D. **kwowledgemon hunters: um jogo sério com geolocalização para apoiar a aprendizagem de crianças com autismo e dificuldades de aprendizado**. (2018)- Dissertação (Mestrado em Ciências da computação) Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 143 f.

SILVA, M; MULICK, J.A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos fundamentais e considerações práticas**. Revista: Psicologia, ciência e Profissão. vol.29, n.1, 2009.

SILVEIRA, N. **Jung: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Vida e Obra. 7-ed. 1981.

SIMONDON, G. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier Philosophie, 1958, 1989, 336p.

SIMONDON, G. **L'individu et sa genèse physico-biologique**. Grenoble: Jérôme Millon, 1995.

SOALHEIRO, N. I; MOTA, F. S. **Medicalização da vida: doença, transtornos e saúde mental**. Rev. Polis e Psique, v.4, n.2, p.65-85, 2014.

SOUZA, A. O; RUSCHIVAL, C. B. **Autismo e educação: jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas**. LASERA- Latin American Journal of Science Education. v. 1, 2015.

SPINK, M. J; MENEGON, V. M; MEDRADO, B. **Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas**. Rev. Psicologia e Sociedade, v. 26, n.1, p.32-43, 2014.

TRAVAGLIA, A. A. S. **Psicanálise e saúde mental, uma visão crítica sobre psicopatologia contemporânea e a questão dos diagnósticos**. Rev. Psic, v.23, n.1, p.31-49, 2014.

VARELA, F. (1990). **Conhecer: As ciências cognitivas tendências e perspectivas**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

VARELA, Francisco. **El fenomeno de la vida**. Santiago do Chile: Editorial: JC SAEZ EDITOR, 2010, 474p.

VARELA, F; THOMPSON, E; ROSCH, E. (2003). **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed.

VALLADARES, A. C. A.; LAPPANN-BOTTI, N. C.; MELLO, R.; KANTORSKI, L. P.; SCATENA, M. C. M.

Reabilitação psicossocial através das oficinas terapêuticas e/ou cooperativas sociais. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 5 n. 1 p. 04 – 09, 2003.

VALENTINI, C. B; BISOL, C. A. **Análise dos processos cognitivos e autopoieticos em um ambiente virtual de aprendizagem**. Rev. Educar, n.32, p.181-197, 2008.

VIERA, A. C. M. D; PINTO, J. M. **Saúde Mental Infantojuvenil e o Papel do CAPS: Uma análise de Oficinas com Profissionais de Franco da Rocha (SP)**. 2018. (TCC)- Monografia apresentada ao Programa de Aprimoramento Profissional/SES. 63 f.

VORCARO, A. **O efeito bumerangue da classificação psicopatológica da infância**. In: A. Jerusalinsky e S. Fendrik (Orgs.), *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. (pp. 219-229). São Paulo: Via Lettera.

YASUI, S. **Rupturas e encontros: Desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010. 192 p.

ZANIANI, E.J.M; LUZIO, C.A. **A intersetorialidade nas publicações acerca do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil.** Psicologia em Revista, v.20, n.1, p.56-77, 2014.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Profissionais

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“A atenção a si e ao outro na experiência de crianças autistas com o jogo k-hunters”** coordenada pela **Profa. Karla Rosane do Amaral Demoly** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido (a) ao seguinte procedimento: entrevista semi-estruturada, que será gravada, cuja responsabilidade de aplicação é de Jordanya Reginaldo Henrique, Psicóloga, discente da “Pós graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições”, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Compreender como crianças autistas atualizam as formas de funcionamento da atenção e da interação na experiência do brincar com o jogo K-HUNTERS.”. E como objetivos específicos:

I - Ampliar o entendimento sobre a experiência de crianças com o transtorno do Espectro Autista no fazer direto no CAPSi, considerando a experiência com o jogo K-HUNTERS;

II- Caracterizar o jogo digital selecionado, descrever funcionalidades e requisitos para emprego na pesquisa, considerando os recentes estudos sobre desenvolvimento de jogos na experiência com crianças autistas;

III- Observar e analisar os modos de coordenar condutas (gestos de olhar para si e para os outros, ações como falar e/ou comunicar e interagir de diferentes modos) e manifestações de emoções na experiência direta com o jogo K-HUNTERS;

IV- Analisar as possibilidades que o jogo K-HUNTERS oferece para a experiência interativa de crianças autistas através da observação e escrita de diferentes momentos da experiência em oficinas de jogos;

V- Promover espaços de escuta à fala dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento das crianças atendidas no CAPSi de Mossoró sobre como percebem

os processos de interação das crianças a partir da experiência com o jogo K-HUNTERS;

VI- Distinguir nas autonarrativas dos familiares e responsáveis os modos de perceber transformações no funcionamento da atenção e da interação no transcurso da experiência da pesquisa-intervenção.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de transformações nos processos atencionais e de interação das crianças, bem como o cuidado para que os pais/responsáveis e profissionais que acompanham as crianças possam ser elos de continuidade dos movimentos de transformações que a experiência com o jogo possa vir a provocar.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de os pesquisados podem sentir desconforto em participar dos encontros das oficinas, ou até mesmo, em utilizar o jogo digital, ou a exposição aos dispositivos de gravação e videogravação. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Jordanya Reginaldo Henrique realizará as oficinas e somente a discente Jordanya Reginaldo Henrique e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Programa de Pós Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Karla Rosane do Amaral Demoly do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, no endereço: R. Francisco Mota, 1478 - Alto de São Manoel, Cep- 59625-620, CEP– Mossoró - RN. Tel.(84)33178200 .Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a)Karla Rosane do Amaral Demoly.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

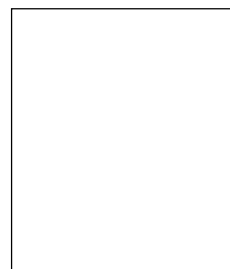
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**A atenção a si e ao outro na experiência de crianças autistas com o jogo k-hunters**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Jordanya Reginaldo Henrique - Aluna da Pós graduação em cognição, tecnologias e instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Mossoró, no endereço: Rua Francisco Mota, 1478 - Alto de São Manoel, Cep- 59625-620, CEP– Mossoró - RN. Tel.(84)33178200

Prof Karla Rosane do Amaral Demoly (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) - Pós graduação em cognição, tecnologias e instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Mossoró, no endereço: Rua Francisco Mota, 1478 - Alto de São Manoel, Cep- 59625-620, CEP– Mossoró - RN. Tel.(84)33178200.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032.
e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Ana beine Carlos Sales,
(CPF ou matrícula): 129933, representante legal do Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência-CAPSi), localizada na rua Adauto Pinheiro, Nova Betânia. Venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: "**A atenção a si e ao outro na experiência de crianças autistas com o jogo k-hunters**", tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do (a) Karla Rosane do Amaral Demoly, vinculado a Universidade Federal Rural do Semi-árido-UFERSA a ser realizada no CAPSi.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

outubro (Mossoró-RN), 19 / 10 / 2018

Ana beine Carlos Sales

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

CPF - 851.820.284.15

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATENÇÃO A SI E AO OUTRO NA EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS AUTISTAS COM O JOGO K-HUNTERS

Pesquisador: Karla Rosane do Amaral Demoly

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03620118.3.0000.5294

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.234.392

Apresentação do Projeto:

O trabalho: A atenção a si e ao outro na experiência de crianças autistas com o Jogo K-Hunters, é uma proposta de projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA. Neste trabalho é abordado que o desejo de explicar como as crianças com transtorno de espectro autista atualizam modos de atenção a si e as formas de interação na experiência direta em que brincam com o jogo k-Hunters. Buscaremos compreender os modos de interação dos sujeitos com TEA que são atendidos em ambientes de saúde mental. A pesquisa que vamos desenvolver é de natureza qualitativa, na forma da pesquisa-intervenção. Empregaremos a metodologia em primeira pessoa inspirada em Francisco Varela (2011) e Nize Pellanda (2015) e os procedimentos metodológicos envolvem a organização com acompanhamento de oficinas de jogos e a análise de autonarrativas a partir da escuta dos participantes. O acompanhamento dos movimentos da cognição inventiva referidos aos modos de atentar a si e ao outro será feito com base em pistas do método cartográfico que norteará a pesquisa. O contexto da experiência envolve crianças que são clientes do CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantil) localizado na cidade de Mossoró-RN, seus familiares e os profissionais envolvidos no atendimento. Participarão da pesquisa 2 crianças autistas que fazem acompanhamento no CAPSi e integram o Programa Rede de Oficinandos na Saúde Mental; os familiares das mesmas crianças e os profissionais do CAPSi que acompanham as mesmas nas oficinas de jogos digitais que acontecem semanalmente na instituição. Como

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN

Bairro: Presidente Costa e Silva

CEP: 59.610-090

UF: RN

Município: MOSSORÓ

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uern.br

Continuação do Parecer: 3.234.392

instrumentos de construção da pesquisa, destacamos o diário de bordo da pesquisadora, a transcrição de autonarrativas gravadas nos encontros com familiares, com as crianças e com os profissionais e o fazer direto da pesquisadora e colaboradores da pesquisa com o emprego do jogo K-HUNTERS. Oficinas se colocam como ferramenta de pesquisa, ao possibilitar a construção de uma experiência que favorece a atualização de processos cognitivos, modos de subjetivação, aprendizagem e cuidados no percurso e convivência com sujeitos que apresentam o transtorno de espectro autista. A escuta das crianças, dos familiares ou

responsáveis e dos profissionais constitui método, caminho de pesquisa em que a pesquisadora se propõe a aprendizagem da escuta sensível em que distinguimos modos de fazer, conhecer e viver.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL: Compreender como crianças autistas atualizam as formas de funcionamento da atenção e da interação na experiência do brincar com o jogo K-HUNTERS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- I - Ampliar o entendimento sobre a experiência de crianças com o transtorno do Espectro Autista no fazer direto no CAPSi, considerando a experiência com o jogo KHUNTERS;
- II- Caracterizar o jogo digital selecionado, descrever funcionalidades e requisitos para emprego na pesquisa, considerando os recentes estudos sobre desenvolvimento de jogos na experiência com crianças autistas;
- III- Observar e analisar os modos de coordenar condutas (gestos de olhar para si e para os outros, ações como falar e/ou comunicar e interagir de diferentes modos) e manifestações de emoções na experiência direta com o jogo K-HUNTERS;
- IV- Analisar as possibilidades que o jogo K-HUNTERS oferece para a experiência interativa de crianças autistas através da observação e escrita de diferentes momentos da experiência em oficinas de jogos;
- V- Promover espaços de escuta à fala dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento das crianças atendidas no CAPSi de Mossoró sobre como percebem os processos de interação das crianças a partir da experiência com o jogo KHUNTERS;
- VI- Distinguir nas autonarrativas dos familiares e responsáveis os modos de perceber transformações no funcionamento da atenção e da interação no transcurso da experiência da pesquisa-intervenção.

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

Continuação do Parecer: 3.234.392

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Durante o processo da pesquisa, alguns riscos podem ser identificados. Os pesquisados podem sentir desconforto em participar dos encontros das oficinas, ou até mesmo, em utilizar o jogo digital. Assim, buscaremos tecer os fazeres das oficinas em um ambiente amigável e descontraído. Nas oficinas, vamos operar com tecnologias digitais que são alimentadas por energia elétrica, motivo pelo qual serão adotadas todas as providências, medidas de segurança para evitar toda e qualquer incidência, riscos que impeçam a participação na pesquisa. As imagens e vídeos que serão produzidas durante as oficinas não integrarão o texto da dissertação, isto é, o mesmo contará como análise na forma de texto escrito. Optamos por esta construção, por entender que é a melhor forma de preservar a identidade dos sujeitos, em se tratando de uma pesquisa que discute diretamente a experiência de educadores nos contextos da educação e saúde mental.

BENEFÍCIOS

Nesta pesquisa, buscaremos compreender como as crianças atualizam os processos da atenção e interação através da experiência com o jogo. Deste modo, a partir da experiência da pesquisa-intervenção, destacamos como benefícios as possíveis transformações nos processos atencionais e de interação das crianças, bem como o cuidado para que os pais/responsáveis e profissionais que acompanham as crianças possam ser elos de continuidade dos movimentos de transformações que a experiência com o jogo possa vir a provocar. Destacamos que a compreensão sobre os processos de atenção e interação das crianças autistas podem favorecer a construção de saberes no campo da saúde mental e especificamente em relação ao transtorno do Espectro Autista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem delineada, sendo descrita as diversas etapas para a sua execução.

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 3.234.392

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	19/03/2019 23:18:12	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_3.pdf	19/03/2019 21:55:25	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_2.pdf	19/03/2019 21:51:44	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_1.pdf	19/03/2019 21:42:53	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_atual.pdf	19/03/2019 21:14:06	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO.pdf	26/11/2018 21:45:04	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 30 de Março de 2019

Assinado por:

Pablo de Castro Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 3.234.392

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórias foram apresentados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1229521.pdf	20/03/2019 02:48:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ATUAL.pdf	20/03/2019 02:48:03	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	autorizacao_de_audio3.pdf	20/03/2019 02:43:05	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	autorizacao_audio2.pdf	20/03/2019 02:28:00	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	autorizacao_audio1.doc	20/03/2019 02:27:25	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	tale_termo.pdf	20/03/2019 02:25:57	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	carta_secretaria.pdf	20/03/2019 02:25:15	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	20/03/2019 02:23:13	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_CAPSi.pdf	19/03/2019 23:21:46	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_profissionais.pdf	19/03/2019 23:19:22	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 3.234.392

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	19/03/2019 23:18:12	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_3.pdf	19/03/2019 21:55:25	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_2.pdf	19/03/2019 21:51:44	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_1.pdf	19/03/2019 21:42:53	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_atual.pdf	19/03/2019 21:14:06	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO.pdf	26/11/2018 21:45:04	JORDANYA REGINALDO HENRIQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 30 de Março de 2019

Assinado por:

Pablo de Castro Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

Página 05 de 05