



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

CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO

**AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES  
DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES  
COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM  
COMPLEXA**

MOSSORÓ/RN  
2023

CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO

**AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES  
DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES  
COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM  
COMPLEXA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI) da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA, como requisito para obtenção do título de mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições.

**Linha de pesquisa:** Experiências Humana, social e técnica

**Professora Orientadora:** Dra. Nize Maria Campos Pellanda – PPGCTI – UFRSA

MOSSORÓ/RN  
2023

© 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.

V845a Vitorino, Catarina Cordeiro Lima.  
AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS  
COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM  
UMA ABORDAGEM COMPLEXA / Catarina Cordeiro Lima  
Vitorino. - 2023.  
124 f. : il.

Orientadora: Nize Maria Campos Pellanda.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em  
Cognição, Tecnologias e Instituições, 2023.

1. Autismo. 2. Cognição. 3. Subjetivação. 4.  
Ontoepistemogênese. 5. Autonarrativas. I.  
Pellanda, Nize Maria Campos, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade  
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência  
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva  
CRB: 15/120

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.

**CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO**

**AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO:  
AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI) da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA, como requisito para obtenção do título de mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições.

Linha de pesquisa: Experiências Humana, social e técnica

Professora Orientadora: Dra. Nize Maria Campos Pellanda – PPGCTI – UFERSA

Defendida em: 27/07/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

  
**Profa. Pós Dra. Nize Maria Campos Pellanda (UFERSA/UFRGS)**  
Presidente e Orientadora

 Documento assinado digitalmente  
CLAUDIA RODRIGUES DE FREITAS  
Data: 28/07/2023 12:32:20-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>  
**Profa. Pós Dra. Cláudia Rodrigues Freitas (UFERSA/ UFRGS)**  
Membro Examinador

 Documento assinado digitalmente  
JOSE RODOLFO LOPES DE PAIVA CAVALCANTE  
Data: 29/07/2023 15:31:08-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>  
**Prof. Dr. José Rodolfo Lopes de Paiva Cavalcanti (UERN)**  
Membro Examinador Externo

 Documento assinado digitalmente  
DEISE JULIANA FRANCISCO  
Data: 12/06/2023 07:54:03-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>  
**Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (UFERSA/UFAL)**  
Membro Examinador

*Dedico esta pesquisa aos que buscam  
conhecer/viver ou viver/conhecer na  
circularidade infinita produtora de si e do  
conhecer a si no intuito de compartilhar a vida  
da maneira mais harmoniosa possível com o  
outro.*

## **FOLHA DE AGRADECIMENTOS À CAPES E À FAPERN**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte - FAPERN.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida;

Ao meu pai, Wellington; à minha mãe, Telma; ao meu irmão, Baruch; e ao meu filho, Acquiles, pelo amor e apoio incondicional;

À **minha irmã**, Jaqueline Vitorino (*in memoriam*);

À **minha orientadora, profa. Dra. Nize Maria Campos Pellanda**, pelo carinho e delicadeza nesse percurso vivido, por todas as perturbações e ensinamentos, pelo privilégio de ser aprendiz na sua companhia;

À **profa. Dra. Cláudia Rodrigues Freitas** e ao **prof. Dr. José Rodolfo Lopes de Paiva Cavalcanti**, pelas provocações realizadas ainda na qualificação, pois colaboraram na chegada até aqui;

À **coordenadora do PPGCTI, profa. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly**, pelo cuidado com seus mestrandos, pelo amor dedicado ao programa, por ser presente nessa trajetória;

Aos nossos **professores**, por carregarem consigo um mundo possível de transformações pelas possibilidades apresentadas;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**) e à Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do RN (**FAPERN**), pelo apoio financeiro que serviu de suporte à realização da pesquisa;

Aos **meus colegas de turma**, por termos construído uma relação de companheirismo e amizade, pautada no respeito às diversidades e colaboração mútua;

Aos **técnicos administrativos e prestadores de serviço** que colaboram com o programa, pelo zelo e disponibilidade quando necessário;

**Aos que porventura venham a se debruçar na leitura desta escrita, pelo entusiasmo na pesquisa e no desconhecido, na complexidade que é o simples existir.**

*Todo ser é potência e a potencialidade se desenvolve na relação (SPINOZA, 2020)*



## RESUMO

Nas últimas décadas, é possível evidenciar um crescimento significativo no que diz respeito ao número de estudos e pesquisas que abordam a temática do autismo como campo de investigação. Assim, temas como as afecções cognitivas/subjetivas de crianças e adolescentes diagnosticadas com autismo tornam-se um assunto urgente e muito pertinente nesse momento. A intenção da presente pesquisa é abordar esse tema de forma complexa, juntando as várias dimensões do problema para trazer as emergências da investigação de tal forma que elas possam servir de subsídios para dirimir problemática. Esse processo foi realizado através do método da Cartografia Social, explorando o território de um grupo historicamente vulnerável, o das pessoas com deficiência, mais especificamente o das pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A questão de pesquisa formulada é: a prática das autonarrativas pode desencadear afecções cognitivas/subjetivas em adolescentes diagnosticados com autismo? Nesse sentido, o percurso metodológico seguiu a pesquisa qualitativa e o método cartográfico, com procedimentos como autonarrativas e oficinas. Com efeito, as emergências que surgiram nesta pesquisa foram cartografadas por intermédio de marcadores previamente estabelecidos na busca do processo da ontoepistemogênese, quais sejam: complexificação pelo ruído, autopoiese e acoplamento estrutural. Os marcadores mencionados estão relacionados ao processo de viver e contextualizados ao longo da pesquisa. São processos em curso e sem pausa, numa lógica não linear que rege a existência. Dessa maneira, o pensamento complexo nos remonta à diversidade dos sujeitos, à pluralidade das possibilidades, aos laços possíveis com diversas ciências ao mesmo tempo e aos campos de estudo presentes em nosso percurso. Como resultados, a pesquisa realizada nos leva a considerações que transcendem a realidade observada de fora, traz um percurso de subjetividade e autopoiese recursiva, acompanhado o tempo inteiro por acoplamentos estruturais nas interações do cotidiano, complexificado pelos ruídos no decorrer de todo o processo, pautado na Complexidade de Morin (2015b), na Biologia do Conhecer, de Maturana e Varela (2001) e na Teoria da Ontoepistemogênese, cunhada no Grupo GAIA.

**Palavras-chave:** Autismo; Cognição; Subjetivação; Ontoepistemogênese; Autonarrativas.

## ABSTRACT

In recent decades, there has been a significant increase in the number of studies and research addressing autism as a field of investigation. Thus, topics such as the cognitive/subjective afflictions of children and adolescents diagnosed with autism have become an urgent and highly relevant issue at this time. The intention of the present research is to address this issue in a complex manner, that is, by combining the various dimensions of the problem to bring forward the emergent aspects of the investigation in such a way that they can serve as subsidies for the problem. This process was conducted through the method of Social Cartography, exploring the territory of a historically vulnerable group, that of people with disabilities, more specifically, people diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research question formulated is: Can the practice of self-narratives trigger cognitive/subjective afflictions in adolescents diagnosed with autism? In this regard, the methodological trajectory followed qualitative research and the cartographic method, with procedures such as self-narratives and workshops. Indeed, the emergent aspects that arose in this research were mapped through previously established markers in the pursuit of the process of ontoepistemogenesis, namely: complexification by noise, autopoiesis and structural coupling. The mentioned markers are related to the process of living and are contextualized throughout the research. They are ongoing and continuous processes, in a non-linear logic that governs existence. In this way, complex thinking brings us back to the diversity of subjects, the plurality of possibilities, the possible connections with various sciences at the same time and the fields of study present in our trajectory. As a result, the research conducted leads us to considerations that transcend the reality observed from outside, offering a path of subjectivity and recursive autopoiesis, accompanied all the time by structural couplings in everyday interactions, complexified by noise throughout the entire process, based on Morin's Complexity (2015b), Maturana and Varela's Biology of Knowledge (2001), and the Theory of Ontoepistemogenesis, coined in the GAIA Group.

**Keywords:** Autism; Cognition; Subjectivation; Ontoepistemogenesis; Self-narratives.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Foto da mandala produzida em oficina por Augusto. ....            | 79 |
| Figura 2 – Foto da mandala produzida em oficina por Alfredo .....            | 80 |
| Figura 3 – Foto da mandala produzida em oficina por Antônio.....             | 80 |
| Figura 4 – Foto da luz solar entre os galhos das árvores e o céu.....        | 83 |
| Figura 5 – Foto do notebook do Alfredo. ....                                 | 85 |
| Figura 6 – Foto de uma escola próxima ao local da residência do Antônio..... | 87 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABRA   | Associação Brasileira de Autismo                                                                                     |
| ABRAÇA | Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo                                                 |
| ANS    | Agência Nacional de Saúde Suplementar                                                                                |
| ASMR   | Autonomous Sensory Meridian Response (Resposta Sensorial Autônoma dos Meridianos)                                    |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                                                                       |
| CAA    | Comunicação Aumentativa e Alternativa                                                                                |
| CDC    | Centers for Disease Control and Prevention (Centro de Controle de Prevenção e Doenças do Governo dos Estados Unidos) |
| CEP    | Comitê de Ética em Pesquisa                                                                                          |
| CID    | Classificação Internacional de Doenças                                                                               |
| CNS    | Conselho Nacional de Saúde                                                                                           |
| COVID  | (co)rona (vi)rus (d)isease (doença do coronavírus SARS-CoV-2)                                                        |
| DI     | Deficiência Intelectual                                                                                              |
| DSM    | Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais                                                           |
| DUA    | Desenho Universal para a Aprendizagem                                                                                |
| DUDH   | Declaração Universal dos Direitos Humanos                                                                            |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                                                                         |
| GAIA   | Grupo de Ações e Intervenções Autopoiéticas                                                                          |
| LBI    | Lei Brasileira de Inclusão                                                                                           |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                                       |
| MEC    | Ministério da Educação e Cultura                                                                                     |
| ODS    | Objetivo de Desenvolvimento Sustentável                                                                              |
| OMS    | Organização Mundial da Saúde                                                                                         |
| PDE    | Plano de Desenvolvimento da Educação                                                                                 |
| PEI    | Plano de Ensino Individualizado                                                                                      |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                                                                           |
| PNS    | Pesquisa Nacional de Saúde                                                                                           |
| PPGCTI | Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições                                                    |
| STF    | Supremo Tribunal Federal                                                                                             |
| TALE   | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido                                                                            |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                                                           |

|        |                                                   |
|--------|---------------------------------------------------|
| TDAH   | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                    |
| TGD    | Transtornos Globais do Desenvolvimento            |
| UERN   | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte     |
| UFERSA | Universidade Federal Rural do Semi-Árido          |
| ZDP    | Zona de Desenvolvimento Proximal                  |

## SUMÁRIO

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                 | <b>15</b> |
| <b>2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....</b>                                                                  | <b>21</b> |
| <b>2.1 Paradigma da complexidade .....</b>                                                                | <b>22</b> |
| <b>2.2 Desdobramentos .....</b>                                                                           | <b>24</b> |
| 2.2.1 <i>Biologia do Conhecer.....</i>                                                                    | <i>24</i> |
| 2.2.2 <i>Ontoepistemogênese .....</i>                                                                     | <i>27</i> |
| 2.2.2.1 <i>Ontoepistemogênese de adolescentes com TEA: aprendizagem em devir.....</i>                     | <i>29</i> |
| 2.2.2.2 <i>Autonarrativas como instrumento de auto-organização e aproximação com a subjetividade.....</i> | <i>31</i> |
| <b>3 UMA ABORDAGEM COMPLEXA DO AUTISMO .....</b>                                                          | <b>36</b> |
| <b>3.1 Diagnóstico de autismo – consciência, emoção e sentimento .....</b>                                | <b>43</b> |
| <b>3.2 Direitos.....</b>                                                                                  | <b>47</b> |
| <b>3.3 Quebrando barreiras e estereótipos.....</b>                                                        | <b>51</b> |
| <b>3.4 O acesso e permanência na escola regular .....</b>                                                 | <b>52</b> |
| <b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                                      | <b>56</b> |
| <b>4.1 Sujeitos e ambiente da pesquisa .....</b>                                                          | <b>58</b> |
| <b>4.2 O cuidado ético .....</b>                                                                          | <b>59</b> |
| <b>4.3 Emergências .....</b>                                                                              | <b>61</b> |
| 4.3.1 <i>Oficinas com adolescentes com TEA: autonarrativas em vídeos, imagens e textos .....</i>          | <i>62</i> |
| <b>4.4 Tratamento das emergências.....</b>                                                                | <b>64</b> |
| 4.4.1 <i>Os marcadores.....</i>                                                                           | <i>65</i> |
| 4.4.2 <i>A cartografia como emergência .....</i>                                                          | <i>66</i> |
| <b>5 CAMINHOS PERCORRIDOS NO FLUXO DA PESQUISA (TRATAMENTO DAS EMERGÊNCIAS).....</b>                      | <b>69</b> |
| <b>5.1 Me fale do seu dia a dia.....</b>                                                                  | <b>70</b> |
| <b>5.2 Música – o que te diz? .....</b>                                                                   | <b>74</b> |
| <b>5.3 Vamos exercitar a criatividade?.....</b>                                                           | <b>78</b> |
| <b>5.4 Um convite à fotografia.....</b>                                                                   | <b>82</b> |
| <b>5.5 Vamos meditar? .....</b>                                                                           | <b>88</b> |

|                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.6 Uma carta para si mesmo .....</b>                                                  | <b>90</b>  |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                        | <b>97</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                   | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DOS ENCONTROS .....</b>                                           | <b>109</b> |
| <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DAS OFICINAS .....</b>                                            | <b>110</b> |
| <b>APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E<br/>ESCLARECIDO (TALE) .....</b>  | <b>112</b> |
| <b>APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br/>ESCLARECIDO (TCLE) .....</b> | <b>114</b> |
| <b>APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM (TAUI)...</b>                     | <b>116</b> |
| <b>APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO (TAUA) .....</b>                   | <b>118</b> |
| <b>ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>                                                  | <b>120</b> |
| <b>ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP) .....</b>                   | <b>121</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, é possível evidenciar um crescimento significativo no que diz respeito ao número de estudos e pesquisas que abordam a temática do autismo como campo de investigação. Assim, a escolha do tema surge de vivências práticas do cotidiano da pesquisadora, a partir de experiências empíricas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com isso, temas como as afecções cognitivas/subjetivas de adolescentes diagnosticados com autismo tornam-se um assunto em pauta.

Para Espinosa (2020), as relações sociais, somadas às vivências, resultam nos afetos. Para o filósofo, as afetações são vivências capazes de aumentar ou diminuir o agir e o sentir, e o aumento ou diminuição da potência de agir altera a capacidade de afetar e ser afetado pelo meio. Maturana e Varela (2001) entendem a cognição como o próprio viver, o conhecer que acontece junto com o fluxo da vida de cada um, de cada ser humano; logo, inseparável da subjetivação. Desse modo, alcançamos as afecções cognitivas/subjetivas, nas quais nos aprofundaremos no decorrer da pesquisa.

Seguimos em uma abordagem qualitativa com o objetivo geral de compreender como ocorrem as afecções cognitivas/subjetivas de adolescentes diagnosticados com autismo a partir de suas autonarrativas, bem como de que maneira essas afecções aparecem como transformações. Para tanto, temos como objetivos específicos cartografar as sinalizações de afecções cognitivas/subjetivas no processo empírico, entender como funcionam os mecanismos de afecções e sistematizar as emergências com vistas às aplicações pedagógicas.

Em revisão sistemática realizada em novembro de 2021 no Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica (Medline), que é a base de dados bibliográficos da Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos, considerando estudos em todo o mundo desde 2012 sobre estimativas de prevalência do autismo, selecionou 71 estudos e verificados dados que demonstram prevalência global de TEA com variação dentro e entre regiões, numa média de 100/10.000.

Outrossim, as estimativas de prevalência são fundamentais para o planejamento de políticas públicas, o aumento da conscientização e a prioridade no desenvolvimento de pesquisas (ZEIDAN *et al.*, 2022). O estudo referido revelou aumento na prevalência numa escala global, sendo reflexo de vários fatores, como a ampliação das referências clínicas contidas no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) e a Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS), sendo o CID-11 a edição mais recente. Os estudos foram realizados em sua maioria nos Estados



Unidos e no norte da Europa, apresentando um aumento no número de estudos de regiões que antes estavam sub-representadas, como a África e a região do Oriente Médio, e tanto crianças como adultos foram incluídos.

No entanto, as metodologias de triagem nunca ou raramente são de 100% em pesquisas relacionadas ao espectro, o que implica uma prevalência subestimada, se comparada à realidade, e mais alta com a identificação precoce ao longo do tempo, o que traz reflexos nas questões econômicas, de saúde, educação e outras. As variações na prevalência do TEA estão ligadas a determinantes sociais, dados demográficos, raciais e socioeconômicos (ZEIDAN *et al.*, 2022).

O estudo mais recente publicado durante esta pesquisa foi divulgado em março de 2023 pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2023) do Governo dos Estados Unidos da América, que compartilhou atualização realizada bianualmente constando de dados referentes a 2020 de estudo realizado com mais de 226 mil crianças, número maior 22% do que o estudo anterior e divulgado em dezembro de 2021. O novo número é que 1 em cada 36 crianças de 8 anos é autista nos Estados Unidos (1 em cada 44, em 2018, publicado em 2021).

Dessa maneira, a prevalência encontrada foi de 3,8 homens para cada mulher. Pela primeira vez o número excedeu 1% entre as meninas de 8 anos. Os resultados do estudo têm como base o ano de 2020 e demonstram aumento na prevalência, o que é atribuído por muitos pesquisadores ao referencial diagnóstico e à ampliação do acesso a serviços de saúde e educação, conscientização das famílias e médicos (MAENNER *et al.*, 2023). No Brasil, até o momento, ainda não há dados referentes às pessoas com autismo.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fez a inclusão de uma pergunta sobre autismo no questionário de coleta de dados para o Censo de 2022. São dois tipos de formulários utilizados, e a questão sobre autismo está no Questionário de Amostra, que é mais detalhado e utilizado com uma parcela menor da população (11%). A pergunta de número 17 do formulário é a seguinte: “Já foi diagnosticado (a) com autismo por algum profissional de saúde?”, tendo sim ou não como resposta. Os resultados devem ser divulgados até o ano de 2025 (BRASIL, 2023).

Em julho de 2022, um estudo publicado na *Jama Pediatrics*, com dados do CDC de 2019 e 2020, revelou prevalência de 1 autista a cada 30 crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos nos Estados Unidos (PAIVA JÚNIOR, 2022). O CDC acompanha a transição para a adolescência e a fase adulta, reconhece que essa é uma fase da vida difícil, com novos desafios e dificuldades, mudanças nos sintomas do TEA, dos comportamentos e outros fatores (CDC, 2023).

Consoante a isso, um estudo publicado em novembro de 2022, na Revista Cell, demonstra que pesquisadores descobriram uma lista com 134 genes associados a alterações genéticas no TEA, o que pode ser considerado a maior análise de sequenciamento do genoma do espectro até então, incluindo variantes raras associadas ao TEA (PAIVA JÚNIOR, 2022).

Ademais, acerca do mecanismo epigenético, ou seja, das mudanças que alteram a função ou expressão de um gene, mas mantém a estrutura do DNA, há que se destacar que diferentes fenômenos comprometem os processos, sendo estes evidenciados nas pesquisas sobre os transtornos do neurodesenvolvimento. Estudos demonstram que os fatores epigenéticos (abordagens terapêuticas, medicamentos usados para modificar comportamentos, fatores ambientais, nutricionais, entre outros) são reversíveis, uma vez que são processos biológicos necessários à existência da vida, ligados intimamente ao desenvolvimento embrionário, o que, por sua vez, poderia justificar tamanha variação do fenótipo do TEA no decurso do tempo (KIMURA, 2019).

Para tanto, faz-se interessante saber que o padrão comportamental foi descrito inicialmente pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, em 1943, chamado, em um primeiro momento, de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. No início, o médico considerava uma origem biológica; posteriormente, psicológica. Nesse momento, ele atribuiu a responsabilidade aos pais, principalmente às mães. Sobre a pessoa com autismo, o psiquiatra descreveu em seu primeiro artigo a necessidade de solidão e de uniformidade de estar só em um mundo sem variações. Com o avanço dos estudos acerca da temática, foi possível verificar que o autor não estava certo em tudo o que pensou ou escreveu.

Atualmente, o diagnóstico do autismo é feito conforme considerações que constam do DSM-5, baseado em exame clínico. No documento que orienta os profissionais responsáveis pelo diagnóstico, há as descrições das características e as possibilidades para a existência do transtorno. É feita a observação e a avaliação do comportamento.

Ademais, são observados aspectos que indicam déficits na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e áreas restritas de interesse. As dificuldades apresentam variações de acordo com o grau de suporte previsto e orientado no DSM-5, porém elas não deixam de existir. Assim, entender como ocorre a aprendizagem na pessoa com autismo pode contribuir para a harmonia familiar e escolar, ambientes onde ocorre grande parte dos processos vital, cognitivo e inclusivo. A interpretação literal, as dificuldades em entender metáforas e figuras de linguagem e o hiperfoco tornam a comunicação social ainda mais complicada. No sexo feminino, a capacidade de camuflagem pode ser considerada timidez, o que pode levar à demora no diagnóstico.

Ademais, a garantia dos direitos perpassa as relações e norteiam as garantias jurídicas voltadas para as pessoas com autismo. São vivências e convivências em torno do espectro que se potencializam no devir natural. Pessoas com autismo têm garantidos direitos básicos à vida digna, à educação de qualidade e inclusiva, ao desenvolvimento, além de outros acessos, como à saúde, ao lazer e à cultura. A pesquisa em tela traz em seu entorno os direitos humanos fundamentais, aqueles previstos tanto no âmbito internacional como na Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), que vige e orienta o Brasil.

Em 29 de dezembro de 2022, a Lei nº 12.764 de 2012, que trata da Política Nacional de Proteção das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), completou 10 anos de vigência. Também chamada Lei Berenice Piana, ela trouxe às pessoas com TEA o reconhecimento como pessoas com deficiência, equiparando-as, o que possibilitou o exercício de direitos previstos na referida lei, bem como na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Porém, há um longo caminho a ser percorrido até a efetivação de direitos e políticas públicas voltadas para as pessoas com autismo no Brasil, como questões nas quais não nos debruçaremos aqui, que incluem o capacitismo e a judicialização dos direitos.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, 17, 3 milhões de brasileiros e brasileiras tem alguma deficiência, o que corresponde a 8,4% da população acima de dois anos (MOROSINI, 2022). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas da educação especial, que inclui matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas, chegou a 1,4 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial, verificamos que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5% em 2021 (BRASIL, 2022, p. 13).

Esses dados estão presentes no Censo Escolar, coordenado pelo INEP e realizado em parceria com Estados e municípios, por meio das suas secretarias de Educação, considerando todas as escolas públicas e privadas do Brasil. O mapeamento abrange todas as etapas da Educação Básica: Ensino Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

Nesse sentido, atividades básicas que fazem parte da rotina diária de uma criança, como, por exemplo, ir à escola e interagir com os colegas, podem se tornar um verdadeiro desafio. Desse modo, faz-se necessário nos interrogar sobre como a escola e a família enquanto

instituições têm recebido e incluído a pessoa diagnosticada com autismo nos processos escolares. Outro questionamento seria como o aluno com TEA reage a tais perturbações no tocante ao aspecto cognitivo e como a família também é afetada cognitivamente e subjetivamente. A partir dessas questões gerais, buscamos compreender como acontecem as afecções cognitivas/subjetivas de adolescentes com autismo a partir de suas autonarrativas e como essas afecções aparecem como transformações.

Além disso, a diversidade, o respeito às diferenças, o direito ao Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a um mediador escolar, entre outros, estão previstos na legislação vigente, preconizados por convenções, tratados, acordos e pactos internacionais relacionados à temática, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a Declaração de Salamanca (1994) (BRASIL, 1994) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1948), ratificados e assinados pelo Brasil. Dispositivos que permeiam a acessibilidade também nos interessam, pois promovem a remoção de barreiras e aumentam as possibilidades de acesso aos direitos básicos. O desenho universal e a comunicação alternativa também compõem o rol que nos norteará nesse processo para dar voz e visibilidade às pessoas diagnosticadas com TEA.

Outrossim, no autismo, é possível constatar de maneira bastante pontual consequências dos ruídos, ou seja, das suas experiências de aprendizagem, possibilitando averiguações reais. Logo, a pessoa com autismo tem condições de se desenvolver, de aprender e ter uma vida digna, com autonomia e liberdade. A família é parte nesse processo, pois o envolvimento é diário. Maturana e Varela (2001) juntam o conhecer ao viver e os tratam como dimensões inseparáveis. A cognição para os referidos biólogos é a experiência vivida, o ser singular que constrói a si mesmo no processo de viver. Da generalização à singularização, é a experiência como caminho para a autotransformação.

Assim, o objeto de estudo tem relação com o Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, com a linha de pesquisa: Experiências humanas, social e técnica, pois busca trazer à tona uma percepção cujo cerne reside na necessidade de aprofundamento da temática e também na urgência de novas abordagens voltadas ao TEA. Logo, o papel social da universidade e da pesquisa científica passa, necessariamente, por essas questões, sendo possível contribuir com o PPGCTI/UFERSA.

A intenção é trazer um pouco das emergências, cuja pesquisa foi realizada através do método da Cartografia Social, explorando o território de um grupo historicamente vulnerável, o das pessoas com deficiência, mais especificamente, o das pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. Dessa maneira, trazemos como problema da pesquisa: o

exercício das autonarrativas pode desencadear afecções cognitivas/subjetivas em adolescentes diagnosticados com autismo? Assim, reforçamos nosso problema de pesquisa para lembrar que trataremos de aspectos profundos e que dizem respeito ao desenvolvimento de adolescentes que possuem características peculiares. A ideia é, entre outras, contribuir e ampliar o olhar sobre questões que atravessam esse grupo no tocante à cognição e subjetivação, à autopoiese, à complexificação pelo ruído e à auto-organização.

Além do exposto, vale ressaltar ainda que este trabalho tem relação com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS-4), conduzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em 2015, o Brasil ratificou o compromisso com o desenvolvimento sustentável por meio de 17 ODS. Estes compõem a Agenda 2030, que tem o intuito de acompanhar as evoluções pelos países. O ODS-4 traz a seguinte previsão: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2021)

Seguiremos a escrita na primeira pessoa do singular e/ou na primeira pessoa do plural, em redes de conversação, como sugerem Maturana e Varela (2001). Quando o explicar se referir ao modo de perceber da autora principal, a escrita se fará na primeira pessoa do singular. Quando a explicação seguir o encontro com outros, como a orientadora e obras, a escrita se dará na primeira pessoa do plural.

Ressaltamos que esta pesquisa é um convite ao leitor para sair da sua zona de conforto e do campo das certezas para enveredar por uma construção que se alicerça no Paradigma da Complexidade e permite conexões transdisciplinares capazes de mover o pensamento para diversos lugares ao mesmo tempo.

## 2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

De fato, se há recorrência de interações cooperativas entre dois ou mais seres vivos, o resultado pode ser um sistema social se tal recorrência de interações passar a ser um mecanismo mediante o qual eles realizam sua autopoiese. A recorrência de interações cooperativas é sempre expressão do operar dos seres vivos participantes de um domínio de acoplamento estrutural recíproco, e durará enquanto esse durar (MATURANA, 2014, p. 243).

A presente pesquisa se desenhou na pandemia da covid-19 (causada pelo vírus SARS-CoV-2), durante o período de isolamento, quando os encontros presenciais se tornaram exceção e a regra era manter-se distante das pessoas para evitar o contágio do vírus, tanto para não ser contaminado como para não contaminar os outros. As medidas sanitárias seguem exigindo uso de máscara, álcool 70° e distanciamento. Nesse cenário, criamos e adaptamos novas configurações para interagir e desenvolver trabalhos de pesquisa e outros do cotidiano, como trabalhar, estudar ou até mesmo tomar um café com um amigo. Os encontros remotos se tornaram normais, com a internet compondo essa rede que permite unir a todos, agora mais do que nunca.

Assim, compreender a criação e a organização do conhecimento de si e do mundo e seu acoplamento no ambiente se faz necessário para o entendimento mais aprofundado de certos detalhes da própria existência. Há o compromisso emergente de viver e aprender na perspectiva da complexidade. Com efeito, temos como problema central a seguinte questão: o exercício das autonarrativas pode desencadear afecções cognitivas/subjetivas em adolescentes diagnosticados com autismo? Iniciamos aqui a discussão acerca de conceitos que norteiam nosso referencial teórico, bem como direcionaram a coleta, percepção e discussão dos dados ao longo de todo o percurso da pesquisa.

Nesse sentido, a sociedade presencia avanços nas teorias dos sistemas, da consciência integral, da inteligência emocional, da ecoalfabetização e de muitas outras. Da mesma maneira, a necessidade de respeito à singularidade e de liberdade de ser surge como questão básica. Nesse percurso, a complexidade foi nosso guia maior, nossa bússola. O paradigma da complexidade nos permitiu alcançar mais profundamente os adolescentes diagnosticados com autismo e pensar o espectro numa perspectiva próxima da existência do ser que vive uma experiência singular.

## 2.1 Paradigma da complexidade

O pensamento complexo nos leva a um conjunto de ações que constituem os fenômenos do mundo. O olhar para si, para o outro e para os acontecimentos ao seu redor numa perspectiva complexa requer uma visão ampla da própria existência. “*Complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2015b, p. 13). Dessa forma, vamos entender um pouco sobre esse paradigma. Em meados do Século XX, surgiram os estudos das ciências cognitivas, estudo da mente e da cognição. Surge a primeira cibernética, a noção de *feedback* e recursividade, lógica circular, não mais linear de causa-efeito.

Von Foerster (1993) traz a biocibernética com os estudos dos sistemas vivos. Nesse momento, há ênfase na coerência interna e na “autonomia” do objeto, organismo ou máquina complexa, e as relações com o meio ambiente podem ser meras perturbações. A passagem da Primeira para a Segunda Cibernética é marcada pelo papel do observador, que sai dos sistemas observados e vai para uma ciência dos sistemas observantes (DUPUY, 1996). Com isso, surge uma nova epistemologia, com o observador no centro do processo de conhecer, a “epistemologia cibernética”, que passa a concentrar estudos sobre cognição e complexidade

Nesse sentido, a cibernética como ciência complexa cria a necessidade de entendimento dos processos do viver. A terceira cibernética surge em torno da biologia complexa e que considera o conhecer como fenômeno biológico e de acordo com Maturana e Varela (2001), “viver é conhecer”.

Segundo Prigogine (2006), o desequilíbrio era necessário para a vida, e o processo de complexificação seria da desordem para a ordem, num sentido reverso, do caos para a organização. Já Atlan (1992) entendia que a organização provocada por perturbações era encontrada em cada nível. Todas essas teorias já cercavam a cibernética e toda a sua evolução. A cognição e a Biologia do Conhecer aprimoraram e abriram caminhos para o novo.

Prigogine (2004) diz que as estruturas externas é que desestabilizam os seres, exigindo que se reconfigure de maneira contínua, nas condições de devir e instabilidade. Atlan (1992) ressalta a “consciência de si e vontade de ser”, destacando a emergência desses elementos partindo da auto-organização e com base no princípio da irreversibilidade da física, que demonstra que o desequilíbrio leva à produção do novo e da invenção (compreensão cibernética dos organismos). O autor trouxe ainda a produção do significado; o sujeito incluído no processo como observador se complexifica.

Assim, no paradigma científico da complexidade, a cognição é um fenômeno biológico de auto-organização e de complexificação. O princípio da auto-organização ocorre na natureza,

nos processos vitais e nas máquinas, de maneira não linear e aleatório. A epistemologia da complexidade foca no efetivo desempenho e não de um desempenho previsto. Logo, o mundo depende da participação efetiva do sujeito nele, de sua experiência e da ação.

Nessa lógica, o cuidado de si é igual ao cuidado com o meio ambiente, que é o mesmo que o cuidado para com o mundo. Pellanda (2017) nos apresenta a Teoria da Ontoepistemogênese, que traz a cognição e a subjetivação emergindo juntas no processo de viver. A abordagem complexa do conhecimento implica uma aprendizagem de ação autoeco-organizativa e faz surgir a necessidade de evolução nas concepções de epistemologia e ciência. Com isso, o saber se torna uma emergência.

Pellanda (2017) nos fala sobre a ontoepistemogênese, que surge como processo de complexificação do ser humano e que este, ao nascer (acoplar), passa por uma transformação integral das dimensões do seu ser. O paradigma da complexidade tem foco na cibernética e é oriundo das teorias da biologia do conhecer, de Maturana e Varela (2001), da enação de Varela (interação de um sistema autônomo e seu meio) (2001) e da “complexificação pelo ruído”, de Atlan (1992). As ciências cognitivas ainda seguem um formalismo que afasta os sujeitos das questões da experiência.

Desse modo, a mudança de paradigma requer entender e praticar os atos da vida a partir da perspectiva da complexidade. Ou seja, uma visão mais ampla do todo e do caos, a percepção de que a auto-organização compõe o viver como fluxo recorrente indispensável. Nessa ligação, a substância é única, pois conecta corpo e mente. O conceito de autopoiese nos traz a noção de que os seres vivos são sistemas fechados à informação e, ao mesmo tempo, abertos à troca de energia. São fechados do ponto de vista organizacional, mas com estruturas abertas.

Nesse sentido, os processos de complexificação são crescentes e em devir. O devir é o conhecer que, para Maturana e Varela (2001), é o próprio viver. Assim, constituímos saberes de maneira autopoietica. O *conatus* é o esforço para existir, de acordo com Espinosa (2020). Conhecer está relacionado com os processos vitais. Devemos observar a realidade em construção constante e as emergências que seguem. Assim, o conhecimento ocorre como experiência direta da realidade.

Espinosa (2020) fala da ética de Deus, do *conatus*, da autoconsciência e do autoconhecimento. A inseparabilidade de entendimento e vontade para o filósofo são o *conatus*. Para Espinosa (2020), o conhecimento carrega potência de afetos. O *conatus* (vontade de viver) atravessa tudo. Todo o esforço para conhecer remete à ação. O *conatus* é aquele esforço vital que nos mantém vivos e ligados à substância única. Dessa maneira, o verdadeiro conhecimento,



para o autor, é a integração no todo para reencontrar a potência da substância única, a experiência da unidade/integradora.

Para Maturana e Varela (2001), viver seria uma ação efetiva da construção do conhecimento, da realidade e do próprio sujeito. Desse modo, fala-se do acoplamento estrutural, da construção resultante dessa experiência do sujeito e de seu acoplamento com o meio. Esse seria o caminho para a evolução e a aprendizagem. As alterações e as transformações ocorrem do ponto das conexões e estão diretamente ligadas ao desenvolvimento. Os sistemas dos seres vivos são fechados à informação e abertos para troca de energia. São autoprodutores de si mesmo, e o que vem de fora perturba, provocando alterações. As reconfigurações são ato contínuo. Assim, seguimos desvendando os eixos que dão suporte a esse entendimento de maneira mais detalhada.

## **2.2 Desdobramentos**

### **2.2.1 Biologia do Conhecer**

Falar sobre autismo nos remete à biologia, a caminhos desconhecidos, a termos muitas vezes não comuns. Com isso, alcançamos a Biologia do Conhecer, dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), e vamos, por meio dessa biologia, apreciar um pouco das suas relações e implicações com o conhecimento, com o próprio ser vivo e com o TEA.

Em 1968, a pedido de Heinz von Foester (1911-2002), Maturana (2014b) escreveu um artigo para um congresso de antropólogos, cuja temática seria neurofisiologia do conhecimento. Foi nessa oportunidade que Maturana (2014b) consolidou sua ideia sobre a visão do sistema nervoso fechado e a visão do ser vivo como também um sistema fechado. Ele falou sobre a constituição do fenômeno do conhecer e apontou que se trata do operar do ser vivo no viver comentado por um observador: “Tudo que é dito, é dito por um observador a outro observador que pode ser ele mesmo” (MATURANA, 2014b, p. 38).

O autor supracitado ficou conhecido pelo conceito de autopoiese. As circularidades das produções moleculares encantaram o pesquisador, e com isso ele aprofundou suas investigações. Em 1971, ele falava do ser vivo como sistema de organização circular, nomeando esse processo de autopoiese. Para Maturana (2014b), o conhecer ocorre na condição do organismo e do sistema nervoso fechado e se opera na sua organização e no seu acoplamento. Dessa maneira, ele considera que viver é conhecer.

Outrossim, no processo de autopoiese, a figura do observador destacou outros aspectos importantes no processo do conhecer, como por exemplo, a linguagem. Com isso, Maturana (2014b) passou a descrever as coordenações-de-coordenações-de-interações, que seria a coordenação de condutas que resultaria para o observador, o apontar para algo externo (e não uma sinalização corporal apenas).

Ainda sobre a linguagem, “as experiências de uma pessoa são o fundamento do que ela usa para suas explicações” (MATURANA, 2014b, p. 43). Assim, de acordo com o autor, a linguagem vem antes das regras, signos e símbolos, pois estes são entendidos como secundários. Quando surge o observador, o ciclo se completa nessa relação de orientações recursivas.

Nesse ínterim, Maturana (2014b) deixa claro que o individual e o social precisam um do outro e se complementam, numa relação que faz parte da existência e de todo o processo de conhecimento (conhecer é viver e viver é conhecer), tornando-os “interconstituintes”. Quanto à constituição do ser humano, o autor revela ainda o que ele chama de biologia do amor ou da emoção e defende que a dinâmica que envolve a sociedade e o ser humano forma a convivência social e que a responsabilidade é das pessoas e não da ciência.

Segundo Maturana (2009, p. 67)), o amor rege as interações recorrentes e as “coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta”, ou seja, o amor seria a fonte do emocionar, contrário à rejeição e à negação na convivência, uma abertura para o outro, sem exigências. Ele ainda ressalta que as emoções são corpóreas e determinam os domínios de ações, e que o operar racional parte de uma emoção que nos move num sentido ou outro.

Todo ato humano ocorre na linguagem. Toda ação na linguagem produz o mundo que se cria com os outros, no ato da convivência que dá origem ao humano. Por isso, toda ação humana tem sentido ético. Essa ligação do humano ao humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269).

A interação humana, a linguagem, o amor e a ética, além de outros, constituem o agir humano nas relações sociais, na convivência com seus pares. Aceitar a existência do outro como fundamental para a manutenção da própria vida faz parte do processo de viver. Esse sentido maior se ancora nos significados internalizados por cada um, que, por sua vez, formam uma grande teia histórica e cultural, social e biológica.

A Biologia do Conhecer nos traz reflexões sobre a vida, sobre o organismo, o sistema nervoso e sobre a circularidade que nos cerca (pode até soar redundante), mas sobretudo nos

faz pensar sobre o conhecer, o observador, a linguagem que vai para o externo e que é observada, as condutas coordenadas e que coordenam, são vários os pontos de observação.

De acordo com Maturana (2014b), a convivência social só é possível porque o homem pode emocionar-se, e o que torna isso realizável é o amor. As relações que se estabelecem fazem parte do viver. O linguajar e o emocionar estão juntos e constroem o modo de viver. O autor aponta que o sistema vivo é determinado estruturalmente, e as interações que ocorrem só geram mudanças no próprio indivíduo, analisando-o como mecanismo que segue em um sistema dinâmico.

Sobre o sistema vivo, Maturana (2014b, p. 72) afirma ser este um sistema fechado, gerando, assim, um estado de autopoiese, interagindo com o próprio meio em que se encontra. Seriam interações mútuas e contínuas do meio e do sistema vivo, o que provocaria mudanças simultâneas: “O meio seleciona um caminho de modificações estruturais que o organismo atravessa durante sua vida”.

Nesse sentido, é profundo olhar o sistema vivo como mencionado. Para alguns, ele pode até ser incompreensível, porém se refletir a respeito, perceberemos esse percurso e sua lógica recursiva como sendo real. Para Maturana (2014b, p. 73), “nenhum de nós está aqui por acidente. Todos nós estamos aqui como o resultado de nossas histórias particulares de interação em nosso meio”.

Dessa maneira, as interações do organismo com o meio provocam mudanças que desenham a história de vida do ser vivo. À interação do meio com o indivíduo (organismo), Maturana (2014b) chama de acoplamento estrutural, que acarreta transformações estruturais particulares. Até aqui, o autor nos mostrou sob que circunstâncias podemos reconhecer que há cognição, restando claras em suas afirmações a intimidade e a construção entre a cognição e o viver. Para cada circunstância há uma conduta adequada, ou seja, um comportamento cognitivo que será observado em nós por outro organismo.

Logo, no fluxo do trabalho de Maturana (2001) encontramos mais respaldo e detalhes que nos ajudaram a compor nossa proposta nesta pesquisa. O TEA associado à Biologia do Conhecer nos possibilita ampliar a mirada acerca da cognição e subjetivação, bem como apreciar outros pontos de vista que constituíram essa caminhada transdisciplinar repleta de complexidade.

“O fenômeno da cognição é necessariamente relativo ao domínio no qual se observam as coerências estruturais que são resultantes das histórias de interações dos organismos” (MATURANA, 2014b, p. 77). Com isso, o aprender termina por se confundir com o viver, que é dinâmico num fenômeno que envolve a subjetividade no singular-universal.

Ademais, o corpo interfere no que podemos conhecer, pois a experiência é diversa e cada indivíduo tem um olhar diferente sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo fato. O desenvolvimento se liga também à consciência, ao conhecer relacionado ao próprio viver. Nesse sentido, a ontogenia é fundamental para entender os processos interacionais, o fluir de contatos com o meio que é correlato às interações. Nos diálogos ocorrem as transformações, e a Biologia do Conhecer nos permite entender a nossa relação no conjunto dos seres vivos.

Além disso, a delicadeza do processo de aprender ocorre numa construção que se dá na interação com o outro, com o mundo, no devir consigo mesmo. O devir da transformação surge nas emoções, nos afetos, e a dimensão da singularidade amplia a visão do outro. Com isso, compreendemos o quanto o coletivo é parte do todo na construção do “eu”. De maneira paralela, ao devir temos a autopoiese e um processo de invenção de si profundo, sensível.

Esses pressupostos teóricos aqui apresentados fazem parte de um novo paradigma, aquele que veio para juntar o que foi separado na modernidade. Dessa maneira, é um suporte teórico importante para os estudos do TEA porque junta as dimensões cognitiva e afetiva dos sujeitos diagnosticados com autismo, livrando-os, assim, do sofrimento por não serem considerados como subjetividades autopoéticas.

### 2.2.2 Ontoepistemogênese

O conceito teórico de ontoepistemogênese, cunhado no Grupo de Ações e Intervenções Autopoéticas (GAIA)<sup>1</sup> sugere um processo de complexificação do ser humano que, ao nascer (acoplar), passa por uma transformação integral das dimensões do seu ser. Pellanda, Boettcher e Pinto (2017) sugerem que entender a ontoepistemogênese e suas repercussões epistêmicas (cognitivas/subjetivas) e ontológicas (ou seja, referentes ao ser) é saber da emergência do entendimento desse conceito. A questão emergente para as autoras é compreender que a cognição não se separa, em momento algum, do processo de viver, o que explica uma ontogênese humana que acontece a cada instante da vida.

Assim, como separar o sujeito do seu mundo e de tudo que o cerca? Não vivemos isolados, e conhecer a si mesmo é parte do processo das vivências e das convivências. A autoconstrução é presente a cada novo dia, numa circularidade que cria e transforma sutilmente o ser humano e o meio no qual ele está acoplado. Dessa maneira, quanto mais o ser humano

---

<sup>1</sup> GAIA - DGP-CNPq-UFERSA. Cujo eixo de convergência é Educação e Complexidade. O conceito central organizador das pesquisas vinculadas do grupo é a construção do conceito complexo de Ontoepistemogênese.

entende que suas experiências de vida o constroem, mais ele consegue se perceber como parte do processo de conhecer e maior será sua aproximação com o mundo e com as dimensões de si e da realidade que se constitui como um todo. Eis um pilar fundamental no qual se ancora nossa pesquisa.

Para a ontoepistemogênese, o processo de cognição e subjetivação é inseparável do fluxo do viver e segue as teorias biológicas da segunda cibernética (VON FOESTER, 2003), da Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 1980, 1990) e da teoria da Complexificação pelo Ruído (ATLAN, 1992). Seria pensar a autoconstrução inseparável dos processos de fluxo vital do ser como um processo complexo conhecer/ser.

“No fundo de tudo está o pressuposto fundamental de que ao nascer não estamos prontos, mas precisamos ao longo de nosso acoplamento com o universo, a cada momento de nossa vida, ir inventando os saberes necessários à autopoiese” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 23). Desse modo, a dinâmica das ciências complexas dá lugar a outras possibilidades para desenvolvimento da própria cognição e subjetividade.

Dessa maneira, os seres humanos se constituem na realidade, ou seja, num acoplamento emergente e de fluxo contínuo. Pellanda (2019) nos explica que algumas abordagens comportamentalistas fragmentam o processo cognitivo do fluxo do viver, e dessa maneira acabam por desconsiderar que o conhecer e o subjetivar-se são inseparáveis. Se voltarmos esse olhar reducionista ao autismo, perceberemos que não o quão complexo é essa ação. São diversas as dimensões envolvidas no processo de cognição e subjetivação e na maioria das vezes não abordadas como partes. A condição biológica coloca o ser humano numa condição de seres autopoéticos. “Para podermos falar de cognição e ontogênese considerando-se a biologia, o papel do observador incluído no sistema observado é condição básica” (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 61).

Para Pellanda (2019), o processo de singularização do sujeito ocorre por acoplamento estrutural e não por adaptação passiva. Com isso, a autora entende que como manejo, o reforço e a motivação acabam por ficar em desacordo com a autopoiese. “Isso significa que a questão da consciência de si, da autopercepção é inseparável da cognição e do próprio processo de subjetivação” (PELLANDA, 2019, p. 68). Nesse sentido, a neuroplasticidade seria consequência da auto-organização, e nessa lógica, a abordagem complexa tem sido presente na neurociência.

A partir daí a matriz subjetividade é sempre o grupo e as emoções elementos fundantes do humano e, portanto, da cognição. Dito de outro modo, podemos

afirmar que não existe uma essência individual do sujeito, mas a subjetivação passa sempre pela rede onde estão sempre presentes os processos comunicativos (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 55).

Assim, Pellanda (2019, p. 69) destaca que “o sujeito é autor de sua própria construção (cognitivo-subjetiva). Ele está em constante devir com o ambiente; no caso da adaptação, o sujeito não é agente de seu processo pois ele já encontra um mundo pronto”. A autora ensina que a ontoepistemogênese surge no próprio processo de pesquisa, como novo paradigma, que se conceitua como fluxo ou devir conceitual.

Na perspectiva da complexidade na qual se insere, tanto a abordagem autopoietica como termodinâmica, não podemos mais falar de mundo exterior pré-dado, estabilizações, representações ou informações exteriores instrutivas, mas de fluxos energéticos resultados de acoplamentos dinâmicos e criadores dos sujeitos com o seu ambiente (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 50).

Percebemos que o processo vital cognitivo onde o sujeito desenvolve suas potências é pura ontogenia. Aqui buscamos esse conhecimento para trazer à pessoa com autismo e àqueles com quem ela convive possibilidades no alcance e entendimento de suas características e subjetividades mais profundas. A linguagem e o pensamento atravessam diretamente todo esse caminho e se desdobram de maneira tal que nos fazem apreciar outros conceitos complementares no entendimento desse processo de formação e conhecimento de si e do outro, nos quais nos debruçamos mais adiante.

Pellanda, Boettcher e Pinto (2017) ressaltam que utilizam instrumentos metodológicos complexos, como as autonarrativas e as conversações, pois eles permitem pensar sobre os processos que propiciam reconfigurações a partir dos próprios ruídos.

Sob o ponto de vista autopoietico, complexo seria aquele espaço onde os seres humanos possam se autoexperimentar e se relacionar com os outros de maneira fluida nas conversações e na experimentação de si mesmos em ambientes perturbadores de forma a serem desafiados por situações que os desestabilizem levando-os a autoorganização (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 65).

Nesse sentido, a ontoepistemogênese perpassa os aspectos mencionados até então e nos mostra que a auto-organização é autopoietica, bem como a existência em si e o acoplamento de si com o mundo. A vida é autoexperimentação constante, vinculada ao devir natural do ser, portanto, uma condição humana que envolve dimensões do conhecer e do subjetivar-se como

fluxo permanente. Assim, avançamos pelo caminho que nos levou a conhecer/viver ou ao viver/conhecer.

#### 2.2.2.1 Ontoepistemogênese de adolescentes com TEA: aprendizagem em devir

Para Pellanda, Boettcher e Pinto (2017), um dos desafios dos educadores é fazer com que o aluno assuma sua autoconstrução e entenda que o processo de conhecer e de subjetivação não se separam. As autoras ressaltam a importância de se pensar em modelos educacionais que permitam a consciência plena de que o aluno se autoconstitui, de que a experiência vivida é o próprio conhecer. Assim, as escolas precisam ensinar a viver, correlacionar os temas estudados com a realidade que os corpos sentem, com suas vontades e desejos. É necessário envolver corpo e mente.

São etapas de construção de si que atravessam o corpo, o “eu”, até alcançar a autoconsciência. As pesquisas iniciais sobre autoconsciência foram com sujeitos sem autismo. Por isso, é preciso compreender o fenômeno também nas pessoas com TEA. Somos seres capazes de conexões inimagináveis. Para encontrar-se consigo próprio, a auto-organização é fundamental. São vários processos de entendimento e de identificação de si. O compartilhamento de atenção, de interações e afetos com o outro e com o meio compõem o percurso. A linguagem, em suas diversas possibilidades, cria laços e produz significados no transcorrer do desenvolvimento humano.

Em síntese, segundo a visão construtivista, a experiência da autoconsciência só pode ser desenvolvida a partir de um nível pré-reflexivo de interações afetivas recíprocas, no qual as experiências corporais de integração permitem um desenvolvimento incipiente de *self* até atingir um nível reflexivo, através do alcance de formas mais complexas de percepção do *self* que permitem a emergência da auto-consciência. Em todo este percurso, o aspecto social e a linguagem ocupam papel primordial na construção do sujeito e de suas aptidões exclusivamente humanas, nas quais aqui se destaca a autoconsciência reflexiva (CORREIA; LAMPREIA; CAMPOS, 2010, p. 110)

Os autores supracitados entendem que crianças com autismo têm dificuldades no desenvolvimento do seu *self* subjetivo e dos *selves* dos outros, logo têm dificuldade no desenvolvimento da autoconsciência, da reflexão de si mesmo e dos outros. Contudo, cada autista é um autista, e não podemos descartar nada, pois a neuroplasticidade está aí para nos provar que mudanças podem acontecer. Os autores concluem que as interações afetivas podem ser o gatilho capaz de engajar essa emergência subjetiva que faça emergir a autorreflexão. Nesse

sentido, concordamos com eles que os afetos nas relações produzem efeitos e fazem do desenvolver uma emoção a florir. Assim, o desenvolvimento humano advém do social, das atividades humanas e do outro.

Para Capra e Luisi (2014), a vida e a cognição são inseparáveis. Ensinam também que a cognição é um fenômeno mais amplo que a consciência, já que esta seria experiência vivida consciente que emerge quando a cognição atinge certo ponto de complexidade. Vale lembrar que a cognição aqui apresentada está associada a todos os níveis da vida, e a consciência é um dos processos cognitivos. Assim, a proximidade consciente do ambiente e de si mesmo é que caracteriza com mais ênfase a consciência, pois é a experiência da autopercepção.

Além disso, as emergências dizem respeito ao novo, às novas descobertas e remetem a saltos qualitativos. Relativo à aprendizagem, para Assmann (2012), o agente cognitivo, seja ele o indivíduo, um grupo ou uma instituição, é aquele que está ativo, que realiza experiências de aprendizagem, sendo denominado aprendente. Esse conceito e tantos outros nos direcionam a um novo olhar que, como Assmann (2012) se refere, seria o caminho para “reeencantar a educação”.

Para o autor, o conceito de emergência ou propriedades emergentes teve seu uso intensificado na teoria do caos, da evolução e na concepção evolucionária do cérebro/mente, além de, na sequência, acompanhar a matemática e a computação avançada, que faz uso de algorítmicos genéticos. O autor entende que as implicações pedagógicas do conceito estão voltadas para uma nova visão do aprender, que inclui as experiências de aprendizagem.

Ademais, a ontoepistemogênese trazida pelo grupo de pesquisa GAIA nos remete a reflexões sobre o agir individual e coletivo, bem como nos faz repensar a educação de crianças e adolescentes com autismo, as práticas educativas e o aprender em devir. Esse aprender do qual tratamos é emergente e se refere à auto-organização da vida, consciente ou não.

Assim, as interações na infância e adolescência afloram o cognitivo, expandem os campos possíveis e formam subjetividades. A autopoiese perpassa todos esses processos relativos à existência, ao viver e ao ser. Em alguns períodos, mais delicados que outros, os processos internos estão ali, acontecendo a todo instante. Para Capra e Luisi (2014), esse processo de viver está ligado à própria cognição, em ato contínuo, e as interações com o ambiente são interações cognitivas que seguem o fluxo do viver.



#### 2.2.2.2 Autonarrativas como instrumento de auto-organização e aproximação com a subjetividade

Maturana e Varela (2001) sugerem que os seres vivos estão em constante produção de si. Para Kastrup (2007), meio e organismo já são resultado de um processo que se constitui simultaneamente com perturbações mútuas, ou seja, a estrutura do organismo resulta de seus acoplamentos com os meios.

De acordo com Pellanda e Pinto (2015), as autonarrativas são instrumentos de auto-organização, e por esse motivo podem colaborar no processo de organização dos sujeitos que falam de si, que narram suas vidas e assim dão sentido a elas, complexificando-as. As autoras sugerem a inseparabilidade do ser/conhecer como fundamental e presentes como potencializadores na construção de si e do mundo que o cerca. O conhecer é transformar-se no fluxo da vida, assim como o ato de narrar a própria maneira de ver e sentir a existência no processo que circunda o ser e suas dimensões.

Ademais, Josso (2007) destaca a vivência refletida e tornada consciente. A liberdade de formação da identidade e a compreensão dos processos tanto de formação, de conhecimento, como de aprendizagem alcançam esse entendimento. A história de vida, para a autora, é como o conhecimento de si em sua existencialidade.

Desse modo, as transformações do ser no decorrer da existência constroem a identidade, o sujeito em sua existencialidade carregado de subjetividades. Seriam o presente e o futuro como projeções de si. De acordo com Josso (2007), as relações com o outro são como formação do contexto consigo e com seu entorno, nas interações com os grupos; é o singular plural presente no processo dinâmico da existencialidade, do indivíduo e do coletivo. A trajetória de vida, a maneira como vê o outro e as dinâmicas compõem o ser e sua existência.

Nesse ínterim, o processo de formação, do ponto de vista da experiência vivida e refletida, como bem diz Bondiá (2002), encontra reforço no pensamento de Josso (2007), que soma o ser-sujeito e as suas dimensões no mundo. Pode-se pressupor que a criação de laços tem papel importante na construção do trabalho biográfico, na formação de si e na existencialidade. O ser de ação corporal seria como um realizador da existencialidade, tornando-a visível, possível. Logo, envolve as demais dimensões do ser.

Além disso, a abordagem biográfica seria como suporte para a reflexão da formação de si como sujeito multirreferenciado. Josso (2007) explica que nomeou o trabalho biográfico como metodologia não somente sustentado pelo paradigma experiencial, mas também pautado, sobretudo, pelo paradigma do singular plural que representa a vida. A perspectiva

transdisciplinar é ressaltada para perceber que, para entender o outro, é preciso compreender a si mesmo. Há que se falar mais uma vez no singular plural, na experiência, na complexidade e no sistêmico para atingir a existencialidade.

Josso (2007), deixa clara a relevância de uma nova consciência de si, o corroborar de uma invenção identitária que seria o mesmo que o ato de dar sentido à vida. Por outro lado, para a pesquisadora, a narração de vida é uma ficção baseada em fatos reais, o que possibilita a invenção de um ser autêntico, a união do discurso de si e dos projetos de si. Ao mesmo tempo, memórias individuais e coletivas são como recursos para voltar o olhar para si, dentro de um contexto amplo e profundo, existindo consciência ou não.

Dessa maneira, apreender a essência do fenômeno requer o uso de diversas possibilidades. A interação das partes singulares forma o todo, que é universal. Para Pasqualini e Martins (2015), o singular e o universal mantêm uma relação bastante estreita e interdependente.

Ademais, levar em conta processos do cotidiano e valorizar as memórias, as histórias de vida, as subjetividades e as autobiografias pode assinalar potencialidades. Para Passegi e Silva (2010), existem várias formas de representar a subjetividade e de narrar as múltiplas experiências vividas. Segundo as autoras, é grande a potência das histórias de vida, do que elas nos contam e nos mostram sobre os sujeitos e suas singularidades, do processo de formação de si e do outro.

Nesse sentido, as aprendizagens e descobertas residem nos meios, nas perturbações, nas vivências, e não na simples transmissão de informações. O acoplamento estrutural perturba, afeta, problematiza. O devir de cada indivíduo também está presente nessa interação, e o entrelaçar das narrativas nos mostrou bem a riqueza do viver/conhecer numa circularidade autopoiética, singular e ao mesmo tempo universal.

Para Pellanda (2009), o conhecimento resulta das conversações, da convivência com o outro. A autora sugere que o amor seja elemento fundante do ser humano e que este o constitui e articula cognição e subjetividade num fluir das emoções e do linguajar que ultrapassam a razão. Ademais, as narrativas entrelaçadas na pesquisa traduziram uma linguagem profunda, complexificadas por perturbações, que nos trouxeram uma perspectiva imbricada da Biologia do Conhecer e nos permitiram um percurso vivo, em transformação no devir.

É a pluralidade das interpretações como possibilidade de uma nova invenção. A invenção de si pressupõe a imaginação e a autonomia do ser em suas diversas dimensões, como já mencionado anteriormente, como parte na formação das escolhas e do modo de vida,

sobretudo das pequenas liberdades do dia a dia como partícipes da invenção de si no singular plural, no viver/conhecer.

Nesse ínterim, a dimensão subjetiva é um recurso teórico utilizado na Psicologia da Educação e se traduz na dialética objetivação-subjetivação. Para Aguiar e Bock (2016), é da relação da objetividade com a subjetividade que surge a dimensão subjetiva, e esta compõe a realidade e todos os seus fenômenos. Para as autoras, o mundo objetivo se transforma junto com a dimensão subjetiva, cada um no seu lugar.

Nesse sentido, mundo objetivo e subjetivo seguem de maneira paralela. Um completa o outro, em um processo contínuo. A realidade é o meio no qual a objetividade e subjetividade existem e coexistem numa relação histórica. De acordo com Aguiar e Bock (2016), a dimensão subjetiva resulta do indivíduo e do coletivo e se materializa em produtos sociais e subjetivos, reflexos da ação do homem sobre o mundo; logo, assim também uma dimensão da realidade objetiva.

Para tanto, é preciso ver além do fenômeno empírico para alcançar movimentos constituintes da realidade. Só assim é possível apreender o sujeito histórico e vislumbrar a dimensão subjetiva da realidade. Essa é uma discussão da Psicologia da Educação que muito se aproxima da Biologia do Conhecer, pois vislumbra o ser humano como um ser biológico, histórico e social, que interage com o meio instantaneamente. A dimensão subjetiva pode se comparar ao acoplamento estrutural que permite transformações mútuas, ou seja, as ações coordenadas interagem entre a objetividade e a subjetividade, construindo a realidade subjetiva em devir.

Sobre sentido e significado, Aguiar e Bock (2016) sugerem que sentido seria como aprofundar o significado. O não contentamento dos fatos como aparência pode nos levar a esse encontro das partes com o todo. Para as autoras, os sentidos são os entrelaçamentos do sujeito com seu histórico vivido, seja individual, seja coletivo, e inclui o afetivo e o cognitivo, traduzindo, dessa forma, a singularidade.

Significado e sentido revelam o sujeito em aspectos íntimos e personalíssimos. Cada movimento é parte na construção do indivíduo. Logo, aquilo que é experimentado tem traduções e significações únicas em cada ser. Assim, os processos vividos e as relações social e histórica se constituem de acordo com cada “eu”.

Dessa maneira, os fenômenos relacionados ao ser humano ocorrem concomitantemente e se relacionam entre si. São processos em curso e sem pausa, numa lógica não linear que rege a existência. Dessa maneira, pensar nas afecções subjetivas dos adolescentes com autismo

vislumbrando questões biológicas, sociais e históricas nos permite apreender um pouco além do corpo físico e mental e suas possíveis limitações.

Sigardo (2000) destaca que, para Vigotski, o outro é fundamental para o desenvolvimento humano, e dele decorre toda a relação social que pode, inclusive, explicar a historicidade humana e dialética. O desenvolvimento que parte de um retorna para o outro e vice-versa. As mudanças de si afetam o outro num ciclo quase que interminável, numa significação contínua e transformadora. “A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica” (SANTOS, 2010, p. 84). Para Santos (2010) o paradigma emergente da ciência possui caráter autobiográfico e autorreferenciável. Isso reflete na nossa pesquisa porque a busca por novos conhecimentos que não separe sujeito e meio, sujeito e objeto, já é realidade, está interligado, o que inclui as várias ciências. Por isso, é necessário entender essa dimensão maior que atinge todos os seres humanos.

Com efeito, esse processo de significação faz emergir o mundo cultural e o indivíduo em constante movimento, simbólico e histórico. Desse modo, vislumbramos contribuições futuras da pesquisa quanto ao ser e à auto-organização, o acoplamento estrutural, a autopoiese e a ontoepistemogênese com fulcro no amor e no encontro de cada indivíduo consigo mesmo e com o outro.

### 3 UMA ABORDAGEM COMPLEXA DO AUTISMO

A necessidade de pensar conjuntamente, em sua complementaridade, sua concorrência e seu antagonismo, as noções de ordem e desordem levantam exatamente a questão de pensar a complexidade da realidade física, biológica e humana (MORIN, 2019, p. 197)

Na perspectiva de Morin (2015b), a complexidade é o desafio e não a resposta. Para ele, a complexificação está em buscar possibilidades através das complicações, das incertezas e das contradições. Seria como unir simplicidade e complexidade em processos que incluem as partes e o todo. Assim, essas buscas residem “por trás do mundo das aparências e dos fenômenos” (MORIN, 2015, p. 103), numa realidade invisível aos olhos que constituem a ordem do mundo em meio às desordens. Para Morin (2015b), quanto mais diversos, quanto mais interações ocorrem, maior a complexidade dos ruídos e a necessidade de organização. Podemos entender que dessa mesma forma acontece no autismo, com essa necessidade de auto-organização e reorganização constantes.

Nesse sentido, Lima (2007) comenta o avanço das pesquisas acerca do autismo a partir principalmente da década de 1940, passando por Kanner, Asperger, Bettelheim e Mahler, entre outros que se debruçaram no estudo dos processos e das características das crianças e adultos diagnosticados com autismo.

Dessa maneira, adentramos no campo dos transtornos de neurodesenvolvimento, que são aqueles presentes desde o início do desenvolvimento da criança. Estes compõem um grupo descrito no DSM-5, composto por seis diagnósticos, incluindo o TEA. É possível ocorrer dois ou mais diagnósticos do grupo simultâneos. O diagnóstico referente ao neurodesenvolvimento requer que os sintomas estejam presentes desde o começo do desenvolvimento. Entretanto, para Boarati e Pantano (2016), pode ser que algumas alterações só sejam verificadas com o surgimento da demanda e a exigência por determinada habilidade, como é o caso dos transtornos específicos de aprendizagem, que só ficarão nítidos com a aprendizagem formal.

De acordo com o DSM-5, para que haja o diagnóstico de autismo, é necessário que sejam verificados ao mesmo tempo os déficits persistentes na comunicação social e na interação social, características que se manifestam em diferentes contextos. Quanto ao padrão restrito e repetitivo de comportamentos, interesses e atividades, é necessário constatar ao menos duas características desse grupo.

Frances (2015) ensina que as características do TEA ocorrem em combinações e níveis de gravidade variadas, o que torna o diagnóstico difícil; no entanto, o leque de pontos a serem observados resulta no aumento do índice de diagnóstico, somado à reclassificação feita pelo DSM-5, que amplia o bojo das condições a serem consideradas.

Os problemas incluem comunicação não verbal peculiar; excentricidades nos interesses e nos maneirismos; comportamentos ritualísticos, repetitivos e restritos; sensibilidade sensorial forte e preferências inflexíveis; falta de intimidade interpessoal, reciprocidade e prazer; e isolamento/ estranhamento social grave (FRANCES, 2015, p. 26).

Nesse sentido, os graus do autismo dependerão da condição clínica de cada um. Fatores individuais biológicos, como a genética e intercorrências pré e pós-natais, além de nutricionais, entre outros, sugerem Boarati e Pantano (2016), são condições que predeterminam os transtornos de neurodesenvolvimento que também são afetados por aspectos ambientais e emocionais.

O TEA foi descrito pela primeira vez em manuais médicos na década de 1980. Na terceira edição do DSM-5 foi incluído o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), ao qual o autismo foi adicionado. Com o passar do tempo, os pesquisadores perceberam que era necessário separar as subcategorias, entendendo-o como um espectro único, com características que seguem ao longo da vida, apresentando-se de maneiras diferentes em cada pessoa diagnosticada. Os novos entendimentos levaram à terminologia Transtorno do Espectro Autista.

Desse modo, o tratamento transdisciplinar tem como foco o desenvolvimento de habilidades, o que requer tempo. No DSM-5 (2014), o TEA abrange os diagnósticos de autismo infantil, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo do desenvolvimento e o transtorno global do desenvolvimento sem outras especificações. A síndrome de Rett foi retirada do grupo.

O DSM-5 (2014) considera a funcionalidade da criança importante marcador para o diagnóstico de deficiência intelectual (DI). Cerca de 75% das crianças com TEA apresentam também DI, o que segundo Boarati *et al.* (2016), torna o quadro clínico, juntamente com o prognóstico de TEA, mais grave, implicando em mais intervenções farmacológicas e abordagens multidisciplinares.

O diagnóstico do TEA é clínico a partir de observação direta das características comportamentais e diálogo com os pais ou responsáveis e pode ser feito antes dos três anos de idade, sendo possível, inclusive, por volta dos 18 meses de vida. Trata-se de um espectro que carrega prejuízos na interação e na comunicação social com comportamentos repetitivos e

interesses restritos. Os comprometimentos interferem diretamente na vida e no desenvolvimento de cada um. “Quanto mais atenção prestarmos a nós mesmos no processo de viver/conhecer, maior é a nossa capacidade de autoconstrução e de construção de realidade”. (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 61). Sendo assim, o diagnóstico precoce possibilita melhores prognósticos.

Contudo, de acordo com Lugon (2017), o diagnóstico precoce institucionalizado pode ser uma forma de reduzir os processos de subjetivação com base em interesses capitalistas, de domínio dos corpos e não manutenção dos fenômenos individuais. Para o psicanalista, inspirado em Foucault, as intervenções estatais voltadas à saúde mantêm estreita relação com o cuidado e o controle da população. Assim, Lugon (2017) faz esse alerta ou reflexão acerca dos riscos e do autismo, das incidências clínicas do diagnóstico de TEA e das políticas públicas de intervenção voltadas ao espectro.

“A investigação das comorbidades psiquiátricas e neurológicas é o início de tudo. Exame físico, neurológico, exames de neuroimagem, análise de alterações metabólicas, função renal, tireoidiana e hepática, até o hemograma” (BOARATI *et al.*, 2016, p. 271). Desse modo, há quadros de agitação, agressividade, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), epilepsia, auto e heteroagressão com risco de lesão física, dor física, flutuações no humor, entre outros. Cada pessoa diagnosticada com autismo é diferente da outra e pode apresentar características de acordo com o grau verificado.

No entanto, não existem medicamentos específicos para o TEA. Quando identificadas comorbidades e/ou comportamentos disruptivos, é possível fazer uso de medicações para controle ou diminuição dos sintomas apresentados, seja ansiedade, irritabilidade, agressão etc., aliados ainda à intervenção não medicamentosa, de acordo com cada paciente, e após avaliação dos possíveis benefícios e efeitos colaterais. As diversas características e comorbidades associadas ao TEA são fatores complicadores para estudos e alcance de fármacos próprios ao espectro (GADIA, 2022).

Os transtornos de ansiedade estão muito presentes em crianças com TEA. Transtornos motores e do sono são frequentes (alterações da marcha e da coordenação, praxia, atraso do desenvolvimento motor e os movimentos repetitivos). Assim, Boarati *et al.* (2016, p. 273) ressaltam um ponto relevante sobre o diagnóstico precoce:

O desenvolvimento motor está intimamente ligado a outros aspectos críticos do desenvolvimento global, como linguagem, interação social e aprendizagem, de forma que a investigação das alterações motoras permitiria

o diagnóstico precoce, possibilitando realizar intervenções terapêuticas que geram melhores resultados funcionais e comportamentais.

Ou seja, toda e qualquer observação realizada deve ser investigada. De acordo com Schmidt (2017), comportamentos estereotipados e maneirismos motores podem surgir como restritos, mas não só eles, os interesses também.

A fala, movimentos motores ou uso de objetos se apresentam de forma estereotipada ou repetitiva, incluindo estereotipias motoras, ecolalia (repetir as palavras ou frases após serem ouvidas), até o clássico comportamento de alinhar brinquedos ou girar objetos (SCHMIDT, 2017, p. 224).

São características diversas e que não seguem apenas uma área de estudo. A piora nos traços autísticos também é associada à falta de sono ou alterações do sono, que por sua vez, são associados a problemas comportamentais do próprio TEA e a transtornos afetivos. Como modulador do processamento cerebral das emoções e dos afetos, Boarati *et al.* (2016) explicam que a privação do sono pode tornar as reações emocionais mais difíceis, da mesma maneira a interpretação das pistas sociais que não forem verbais. Logo, o tratamento do sono é importante para a melhora e o controle dos padrões característicos do TEA.

Além disso, a participação dos pais na efetivação das abordagens terapêuticas e na dinâmica do viver é fundamental. As questões sensoriais também estão relacionadas ao autismo e envolvem os cinco sentidos, além de outros estímulos. Os prejuízos na linguagem ocorrem principalmente quando há falhas no sistema cognitivo. A interação com o ambiente ocorre para a criança com autismo considerando que existem barreiras objetivas e subjetivas.

Sob o ponto de vista autopoiético, complexo seria aquele espaço onde os seres humanos possam se autoexperimentar e se relacionar com os outros de maneira fluida nas conversações e na experimentação de si mesmos em ambientes perturbadores de forma a serem desafiados por situações que os desestabilizem levando-os a auto-organização (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 65).

Nesse sentido, Pellanda, Boettcher e Pinto (2017) comentam que os estudos sobre a neuroplasticidade avançam e que o cérebro se reconfigura continuamente com ruídos internos e externos dos ambientes. A mudança no cérebro é constante, e as possibilidades se ampliam com olhares complexos da ciência, quanto mais desafiado, mais ele se transforma. Assim, a neurociência tem sido de grande valia no entendimento acerca do ser, do conhecer e do viver.



Para Doidge (2021), o cérebro humano tem uma maneira de se curar. Os sentidos e o corpo, para o neurocientista, são como entradas naturais e não invasivas capazes de despertar a própria cura do cérebro. Ele ressalta ainda que umas das formas mais eficazes seria estimular o pensamento para, como consequência, estimular os circuitos cerebrais, uma vez que o cérebro é neuroplástico.

Uma das leis fundamentais da neuroplasticidade é que os neurônios que disparam juntos se conectam entre si. O que significa que a repetição de uma experiência mental leva a mudanças estruturais nos neurônios cerebrais que processam essa experiência, fortalecendo as conexões sinápticas entre eles (DOIDGE, 2021, p. 31).

Nesse sentido, conhecer o TEA e suas características é fundamental na atuação profissional e no desenvolvimento da criança. As intervenções são necessárias, e os processos cognitivos/subjetivos emergem no devir. A rotina previsível que se utilize de recursos verbais e não verbais compõe um contexto propício para situações de interação, e os ambientes frequentados pelas crianças ou adolescentes com TEA podem ser observados como estratégia de resposta, incluindo a cognição. Tanto o corporal como a linguagem são importantes.

De acordo com Morin (2015b), o conhecer é organizador, supõe uma separação consigo mesmo, interna e, de certa forma, com o mundo exterior. Segundo o autor, seria produzir traduções da realidade do mundo que nos cerca, e mais, ele reforça que, nesse sentido, essa objetividade não anula em nenhum instante a subjetividade do sujeito. Muito pelo contrário, acredita que “somos coprodutores de objetividade”.

Com efeito, a dificuldade marcante no autismo se refere à socialização no tocante à comunicação social e interação social. Segundo Boarati e Pantano (2016), eles são literais na interpretação e não conseguem ler nas “entrelinhas”, o que dificulta mais ainda a interação. Na reciprocidade socioemocional, ou seja, na interação, as alterações no contato visual e na linguagem corporal são consideradas fatores que dificultam as pistas sociais, logo, a interação social.

Assim, a dificuldade em lidar com o novo e com a imprevisibilidade dos acontecimentos caracterizam a prevalência da memória hábito descrita por Bergson (LIMA, 2020). Seria ponto comum no espectro a perturbação no que se refere à atenção à vida, dissociando memória e ação, com implicações em diversas características presentes no TEA (LIMA, 2020).

Nesse sentido, há muito para se falar sobre o autismo. Nossa intenção aqui não é esgotar o tema, apenas situar o leitor numa realidade que está presente em muitas famílias. Da rigidez à adaptação, o espectro é amplo, subjetivo e complexo. A mesma facilidade para aprender sobre

determinado assunto pode tornar difícil o envolvimento ou compartilhamento social. As manifestações de hiper ou hiporreatividade a estímulos em determinado ambiente podem causar reações diversas, como aparente indiferença ao calor ou ao frio, o fascínio por luzes ou, se a sensibilidade for na modalidade sensorial auditiva, fazer com que a criança leve as mãos aos ouvidos. Schmidt (2017, p. 225) apresenta algumas situações:

Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotípias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente.

Os casos são relatados em todos os grupos populacionais. O aumento no número se justifica, entre outros, por muitos estudiosos e pesquisadores da temática, pelo fato de os instrumentos diagnósticos terem se tornado mais acessíveis, bem como o surgimento dos centros de referência e o compartilhamento incessante de conhecimento referente ao autismo, seja entre médicos, familiares, educadores e a sociedade em geral.

Em revisão integrativa com o objetivo de sintetizar informações presentes em publicações científicas relacionadas ao sexo feminino e ao diagnóstico de TEA, Lin *et al.* (2022) destacam que dados indicam haver fatores genéticos que protegem para o autismo, propiciando um limiar genético maior para o sexo feminino, o que implicaria manifestação de sintomas nos meninos por uma carga genética maior.

Lin *et al.* (2022) enfatizam os aspectos hormonais como sendo uma das principais teorias que explicam a diferença no número de casos diagnosticados no sexo feminino. A testosterona levaria a uma hipermasculinização cerebral, ou seja, o feto masculino estaria exposto a uma quantidade maior do hormônio. Desse modo, clinicamente, as meninas costumam apresentar sintomas de maneira mais discreta, como se interagissem melhor com suas dificuldades, se camuflando ativa ou passivamente, apresentando menor intensidade nos padrões de comportamentos, mas atividades restritas e repetitivas, nos interesses e nas estereotípias (LIN *et al.*, 2022).

Além disso, a capacidade de camuflagem pode ser considerada timidez, o que pode levar à demora no diagnóstico. A compreensão sobre o espectro é fundamental para que a sociedade

e os profissionais da Saúde e da Educação consigam perceber os sinais que se apresentam de diferentes maneiras nos sexos masculino e feminino.

Nessa lógica, as meninas demonstram menos os interesses restritos, o que diminui a chance de identificação, bem como conseguem mascarar suas características, diminuindo os sintomas. Porém, os sintomas não deixam de existir (ansiedade, depressão, distúrbios do sono e outros). Assim, algumas mulheres podem nunca receber o diagnóstico de autismo (VIANA, 2022).

Baron-Cohen (2013) ressalta que, quando dois indivíduos que possuem mente técnica geram filhos, eles podem herdar genes que contribuem para o autismo. Ele explica que os altos níveis de testosterona também propiciam o desenvolvimento de mentes técnicas e autistas e exemplifica esse fenômeno com o caso do Vale do Silício e outros locais que envolvem tecnologias e que já foram objeto de pesquisas.

O ser humano é o observador, aquele que descreve e explica os fenômenos observados. Desse modo, as habilidades cognitivas estão presentes no fazer da ciência e da pesquisa. Para Maturana (2014b), a cognição não tem a ver somente com as relações interpessoais ou coordenadas de ações praticadas por si ou pelo outro, mas também envolve os domínios de ações do observador e os critérios cognitivos que são utilizados por cada um.

Nesse sentido, Maturana (2014b) expõe que a ciência se constitui de domínio cognitivo na condição de comunidades científicas, ou seja, os domínios cognitivos a que são expostos são validados nas comunidades de cada observador. A cognição será experimentada de acordo com o observador.

Para Capra e Luisi (2014), um desafio central da ciência seria o de explicar justamente as experiências associadas às questões cognitivas. Compreender os inúmeros aspectos do sistema vivo faz parte das atividades científicas. Ao falar sobre experiência consciente, os autores explicam que é algo emergente e que não pode ser explicado só com bases neurais, já que surge de uma dinâmica não linear que é complexa nas redes neurais. Logo, vai além de uma compreensão neurobiológica, tendo em vista que envolve outras disciplinas e movimentos dinâmicos.

As mudanças constituem atos de cognição e representam, como afirmam Capra e Luisi (2014), uma constante iluminação para o mundo e acontece no processo de viver. As interações são, por si só, interações cognitivas que avançam e se desenvolvem. A interdisciplinaridade, a cognição e a experiência do observador fazem parte de um emaranhado de questões relacionadas ao processo do conhecer.

Ao longo desse processo de conhecimento, no que tange ao espectro do autismo, são observados aspectos que indicam déficits na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e áreas restritas de interesse. Os estudos se complementam na busca por respostas aos anseios dos pesquisadores, dos profissionais e das famílias. Dessa maneira, as crianças, adolescentes e adultos diagnósticos com TEA apresentam dificuldades que variam de acordo com o grau e que, mesmo sendo leve, como o nível 1 de suporte, não deixam de existir.

Por fim, os obstáculos ainda são inúmeros, incluindo os atitudinais, apesar dos avanços dos últimos anos. A criação de políticas públicas voltadas para a saúde e a educação de forma transdisciplinar deve ser uma busca constante. As variáveis existem e trazem uma singularidade fácil de ser notada. Trata-se de um transtorno extremamente complexo que exige esse olhar com intervenções diretas que atenda a esse público. Dessa maneira, nota-se que a auto-organização está muito próxima da neuroplasticidade e que entender um pouco mais dessa e de outras relações nos permite amadurecer nesse emaranhado de conexões neurais subjetivos e repletos de afecções que provocam mudanças constantemente.

### **3.1 Diagnóstico de autismo – consciência, emoção e sentimento**

O sistema complexo que envolve a cognição e a subjetividade de adolescentes com autismo merece atenção e desprendimento com um olhar transdisciplinar. Todo ser humano tem direito ao desenvolvimento. As sutilezas do decorrer desse percurso compõem uma grande teia formada por áreas distintas do conhecimento. Assim, o sujeito é parte integrante e indissociável desse apanhado de conexões que permitem o viver e o conhecer num fluxo natural da vida.

A consciência é uma emergência das atividades do espírito, de natureza reflexiva, tanto sobre sua própria pessoa quanto sobre todo objeto de conhecimento. A consciência é um conhecimento em segunda grau, que conhece a si mesma conhecendo o que conhece. É de natureza subjetiva, pois traz em si o sentimento da presença pessoal do sujeito consciente, mas lhe permite se conhecer e se pensar como objeto de conhecimento, ou seja, se subjetivar sem por isso perder seu caráter subjetivo (MORIN, 2020, p. 74).

Na perspectiva de Morin (2015b), o sujeito emerge com o mundo, seja do ponto de vista sistêmico, seja cibernético. O autor diz que essa emersão ocorre com a auto-organização, com a autonomia, com características próprias do indivíduo e sua subjetividade. Nessa circularidade, a interdisciplinaridade entre as disciplinas é ponto de partida.

Para Simondon (2020), a afetividade e a emotividade são o entrelaçar do viver, seriam como o alimento necessário para a existência. Falar do indivíduo é transcender o pensamento. Para o filósofo, o ser é parte do todo, e o coletivo se estrutura na individuação de cada um, é um equilíbrio indispensável. Assim, afeto e emoção seriam a composição da individuação do ser numa dimensão mais profunda da existência.

Da mesma maneira, para Simondon (2020), a emoção e a afetividade se relacionam da mesma forma que a ação e a percepção. Ele entende que a ação e a emoção caminham juntas no agir individual. Partindo desse pensamento, com o autismo não é diferente. O afeto e as emoções movem e transformam.

De acordo com Damásio (2015), há dois tipos de consciência: a central, transitória, que se recria a cada nova interação do cérebro, fazendo emergir o self central; e a que está ligada à identidade, a fatos e modos não transitórios relacionados a uma só pessoa, que é o self autobiográfico. O autor ensina que esta última é fruto do processo de vida de um organismo, de características pessoais geradas no que ele denomina memória autobiográfica, ou seja, o histórico da biografia de determinado ser humano. A relação entre ambos os selves é intrínseca, uma vez que o autobiográfico deriva do central.

Com o propósito de investigar esses fenômenos, separo três estágios de processamento que fazem parte de um *continuum*: *um estado de emoção*, que pode ser desencadeado e executado inconscientemente; *um estado de sentimento*, que pode ser representado inconscientemente, e *um estado de sentimento tornado consciente*, isto é, que é conhecido pelo organismo que está tendo emoção e sentimento (DAMÁSIO, 2015, p. 40).

Para o autor, a emoção pode emergir de estímulos variados, e estes são adaptações de cada organismo no intuito de sobreviver. “A consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos e, assim, promove internamente o impacto da emoção, permite que ela, por intermédio do sentimento, permeie o processo de pensamento” (DAMÁSIO, 2015, p. 54). É possível, assim, deduzir a relação estreita entre consciência, emoção e sentimento.

A emoção e o sentimento da emoção são, respectivamente, o início e o fim de uma progressão, mas a natureza relativamente pública das emoções e a total privacidade dos sentimentos decorrentes indicam que os mecanismos ao longo do *continuum* são muito diferentes [...] é possível que os sentimentos se situem exatamente no limiar que separa o ser do contra e, portanto, é possível que tenham uma ligação privilegiada com a consciência (DAMÁSIO, 2015, p. 44-45).

A emoção como conjunto de reações age no organismo consciente ou não, está presente nas experiências. Quando há consciência, os sentimentos são alcançados. É, de fato, uma explicação complexa e desafiadora, e Damásio (2015, p. 66) o faz de maneira livre: “emoção, como indica a palavra, diz respeito a movimento, a comportamento exteriorizado, a certas orquestrações de reações a uma causa dada, em um meio determinado”.

Quanto ao surgimento dos sentimentos, é provável que tenham sua história evolutiva atrelada à química da vida e ao sistema nervoso no organismo humano (DAMÁSIO, 2022). O autor entende que os afetos também tiveram início no organismo vivo, e a partir de então geraram sentimentos por vezes indescritíveis. Todos esses processos ocorrem no interior do corpo, pois sistema nervoso e o interior do organismo se tocam em reciprocidade (DAMÁSIO, 2022). Essa percepção do nosso interior visceral ao qual o autor se refere é chamado interocepção.

No tocante ao sentimento, o autor supracitado explica que os padrões neurais que o constituem podem surgir nas questões biológicas que envolvem o estado corporal e nas que são ligadas ao estado cognitivo. As últimas ocorrem quando o emocional libera substâncias químicas em certas regiões do cérebro e promovem mudanças na função cerebral.

Assim, o processo da consciência está conectado aos processos de emoção e sentimento. A consciência é interna e requer a memória. É um emaranhado que se completa, se afina e compõe nosso organismo de tal modo que perpassa a complexificação pelo ruído, seja interna ou externa, numa auto-organização costumeira que alimenta a existência humana e seu funcionamento. É possível notar que as transformações ocorrem no corpo, em fenômenos distintos: emoção, sentimento e consciência (DAMÁSIO, 2015)

“Ter sentimentos é extraordinariamente valioso para a orquestração da sobrevivência. As emoções são úteis em si mesmas, mas o processo do sentimento começa a alertar o organismo para o problema que a emoção começou a resolver” (DAMÁSIO, 2015, p. 229). O autor ainda destaca que a consciência se aplica a todos os eventos sensoriais possíveis e que os sentimentos ampliam as emoções.

Sobre o corpo e a emoção, Damásio (2015) explica que os graus de emoção se intensificam durante o aprendizado e que experimentos já comprovaram esse fenômeno. E como seria essa emoção? De acordo com Maturana (2014b, p. 203), o emocionar é “o fluir de uma emoção a outra”, um domínio de ações a outro. Para ele, “a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional” (MATURANA, 2014b, p. 203). Dessa forma, para o autor o sistema racional teria fundamento no emocional e toda vivência se constitui, se constrói, nesse emaranhado de conceitos.

O modo de viver, ou configuração dinâmica de relações ontogênicas entre o ser vivo e o meio, que ao conservar-se transgeracionalmente em uma sucessão de organismos constitui uma linhagem ou um sistema de linhagens, e define sua identidade como tal, eu chamo de fenótipo ontogênico.

O fenótipo ontogênico não está determinado geneticamente pois, como modo de viver que se desenvolve na ontogenia, ou história individual de cada organismo, é um fenótipo, e como tal se dá nessa história individual necessariamente de um modo epigenético. O que a constituição genética de um organismo determina no momento de sua concepção, é um âmbito de ontogenias possíveis no qual sua história de interações com o meio realizará uma em um processo de epigênese (MATURANA, 2014b, p. 206-207).

Dessa maneira, fenótipo e epigenética constituem o ser humano, possibilitando variações das mais diversas, considerando genética e meio no qual cada um está inserido como fatores ontogênicos. Como subsídio dessas interações e diferenças existentes na origem do homem, nos amparamos no entendimento de Maturana (2014b), que o que dá lugar às interações recorrentes que se conservam organizadas é o amor, que permite a aceitação do outro na convivência, e que sem amor não há socialização ou os fenômenos sociais, uma vez que seria o fundamento e não consequência destes, que o amor é o centro de partida para a coexistência do homem, é a condição biológica base da humanidade. Assim, a aceitação do outro sem exigências é o inimigo da tirania e do abuso, porque abre um espaço para a cooperação.

Existimos como seres humanos na existência social, e a linguagem, a razão e a autoconsciência surgem e se dão como fenômenos sociais: sem socialização não há linguagem, não há razão, não há autoconsciência, não há apercebimento de emoções e, sem amor, nós não somos seres sociais (MATURANA, 2014b, p. 223).

O autor supracitado explica que qualquer processo circular pode ser entendido como recursivo ou mesmo repetitivo em associação a outros processos. Nessa circularidade, podemos nos perceber dependentes da linguagem numa rede que nos proporciona interações complexas, autopoiese em ação e acoplamento estrutural como base para vivermos juntos no e com o meio. Assim, após as relações expostas entre complexidade, neurociência e biologia, propomos pensar o autismo como parte da vida, como fenômeno social na humanidade.

O autismo é obviamente um estado que sempre existiu, atingindo ocasionalmente indivíduos em todas as épocas e culturas. Sempre atraiu, na mente popular, uma atenção espantada, amedrontada ou perplexa (e talvez tenha engendrado figuras míticas ou arquetípicas - o alienígena, a criança roubada, enfeitiçada). Foi descrito em termos médicos, e quase simultaneamente, nos anos 40, por Leo Kanner em Baltimore e Hans Asperger em Viena (SACKS, 1995, p. 136).

Desse modo, a transdisciplinaridade atravessa os aspectos ora mencionados ao longo do nosso trabalho e todo o pensamento se revela complexo diante das possibilidades e inter-relações. As ciências apontam caminhos para a pesquisa, e nesse sentido, a cognição e a experiência do viver são capazes de promover aprendizagens. Pensar em como ocorrem as afecções no espectro do autismo é complexificar o conhecer e a autorregulação como mecanismos de ser no fluir da existência humana.

O autismo é uma condição neurobiológica que torna o indivíduo com o diagnóstico um ser humano com características bem peculiares em algumas áreas da vida. Explorar esse universo possibilita maior familiaridade com o tema. Nesse ínterim, as interações e as perturbações dos ambientes e dos sujeitos envolvidos fazem parte da pluralidade existente no fluxo. A subjetivação se encontra nas experiências do linguajar, nas descobertas e observações da realidade do mundo social. Assim, a auto-organização pode significar a autonomia e a compreensão da existência em si, considerando fenômenos e conexões complexas e ao mesmo tempo interconectadas no diagnóstico de autismo.

### **3.2 Direitos**

Esta pesquisa fundamenta-se de acordo com o que preceitua a Carta Magna Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana) e traz no § 2º A do seu artigo 1º: “Pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (LBI) (BRASIL, 2015), que reforça a efetivação do princípio da dignidade humana, com destaque para o capítulo que trata do direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. [...]

Art. 28. V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com



deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;  
VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2012).

A legislação supracitada prevê que haja um conjunto de artifícios do ponto de vista educacional disponíveis aos alunos com deficiência, o que inclui os alunos com autismo. A Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, de 4 de dezembro de 1986 (BRASIL, 1986), reconhece que o desenvolvimento é um processo econômico, social, cultural e político abrangente, que visa ao constante incremento do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos com base em sua participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios daí resultantes.

Sarlet (2015) ressalta que a dignidade da pessoa humana é fundamento e elemento integrante da ordem jurídico-constitucional brasileira e compõe o rol dos princípios constitucionais que devem ser observados por todos. Reconhecer a dignidade humana como condição para existência é conduzir-se de alguma forma aos direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, voltados a todos os homens e nos preceitos nacionais e internacionais que a seguem. É saber que os direitos fundamentais, aqueles previstos na Constituição de cada Estado jurídico, precisam ser amplamente efetivados e respeitados em seus diversos contextos.

Em um breve histórico, destacamos algumas legislações nacionais e internacionais que dizem respeito à pessoa com deficiência: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996) traz um capítulo específico para a Educação Especial; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), que aborda a educação inclusiva e a acessibilidade estrutural das escolas e outros; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que tem como meta universalizar o acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à educação básica, com todos os recursos necessários para a aprendizagem; o Decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Além disso, a Declaração de Salamanca, de 1994, trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educacionais especiais, além de outros. Em 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem o Brasil como signatário, garante um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino.

Como documentos que se voltam às políticas públicas e ao espectro, temos as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2014) e a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2015).

Em 19 de julho de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.626 (BRASIL, 2023), que prevê atendimento prioritário (previsto anteriormente na Lei Berenice Piana) agora também para pessoas com TEA ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue, além de reserva de assento em veículo de empresas públicas e de concessionárias de transporte coletivo para pessoas com autismo ou mobilidade reduzida, de maneira que o público atendido foi ampliado.

Segundo Herkenhoff (2004), a utopia traz uma visão mais genérica sobre a antecipação de um projeto. O autor explica que a palavra vem do grego e significa que não existe em lugar nenhum. Para ele, utopia é aquilo que não existe ainda, mas poderá existir de acordo com a luta do homem. Assim, pensar no fortalecimento da dignidade humana por meio do desenvolvimento que envolve processos em áreas diversas é pensar o agir numa ética que estabeleça relação direta com o devir.

O surgimento das associações, como a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) e a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA), desencadeou o nascimento de tantas outras espalhadas por todo o território brasileiro. Assim, as mobilizações e organizações em prol das pessoas diagnosticadas com autismo seguem sustentadas em sua base por famílias e por quem se identifica com a causa, além das próprias pessoas diagnosticadas com TEA, cada vez mais atuantes.

Para alcançar a promoção dos direitos humanos e o fortalecimento de uma vida digna, podemos contar com a implantação de políticas públicas voltadas para a educação, incluindo as ações afirmativas que são instrumentos que tornam possível a universalização do acesso, proporcionando àqueles que se encontram à margem participação no processo de desenvolvimento humano. Dessa maneira, seguimos na busca por uma educação inclusiva e de qualidade que permita a transformação do sujeito, tendo como garantias o direito já positivado.

Nesse sentido, o movimento social impulsiona os avanços e não permite que a luta pare. É como uma força motriz embalada pelo amor incondicional que une as pessoas envolvidas nessa teia de afetos. Com efeito, as deficiências não visíveis (deficiências ocultas ou invisíveis) ganharam um símbolo reconhecido mundialmente, o Cordão Girassol, criado pela equipe de Acessibilidade do Aeroporto de Gatwick, no Reino Unido, em 2016. O Cordão teve seu design pensado para abranger a todos: possui fundo verde com girassóis amarelos; o girassol foi

escolhido por passar a ideia de confiança, crescimento e força das pessoas diagnosticadas com deficiências invisíveis, além de transmitir positividade (ACADEMIA MÉDICA, 2023).

Foi sancionada em 17 de julho de 2023, a Lei nº 14.624 (BRASIL, 2023), que formaliza o uso em território nacional da fita com desenho de girassóis como símbolo que identifica pessoas com deficiências ocultas, já usada em vários países e em alguns municípios brasileiros. O uso é opcional e não substitui a documentação que comprove a deficiência.

Assim, o uso do Cordão Girassol também pode ser feito por pessoas diagnosticadas com autismo, pois indica a necessidade de algum apoio ou assistência. A ideia é que se compreenda cada vez mais as incontáveis condições que implicam em deficiências não visíveis e doenças crônicas e a necessidade de acesso. Por isso é importante que seja respeitado o uso do cordão para quem de fato precisa.

Como alternativa ao quebra-cabeças e ao laço de fita coloridos, há também o símbolo do infinito deitado na horizontal e multicolorido, que traz a proposta de representar a neurodiversidade e as diversas faces do espectro do autismo, características e aspectos singulares. A neurodiversidade se refere às diferenças neurológicas, como a variação que ocorre no ser humano. Dessa maneira, concorre para um movimento social que defende que o autismo não é doença, e sim, diz respeito a uma diferente conectividade cerebral (MENDONÇA, 2019).

Cunhado pela socióloga australiana Judy Singer, em 1999, diagnosticada com a Síndrome de Asperger, o termo neurodiversidade indica uma “conexão neurológica” atípica, apenas uma diferença humana e não uma doença que deve ser curada (ORTEGA, 2008). Neurodiversos, neurologicamente diferentes, neuroatípicos ou neurodivergentes, é assim que se denominam os indivíduos com funcionamento cerebral diferente. O movimento busca estimular a conscientização da sociedade e aposta no “ser” autista e não no “ter” autismo. Destacamos que o aspecto possui abrangência bem maior e por isso não adentraremos em detalhes.

Além disso, entre as tantas lutas das famílias e das pessoas com TEA, o Supremo Tribunal Federal (STF) reafirmou em novembro de 2022 o rol exemplificativo da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) e não taxativa, o qual excluía o direito a inúmeras consultas e terapias especializadas voltadas ao autismo (PAIVA JÚNIOR, 2022).

Assim, as relações e garantias jurídicas atravessam todo o processo de socialização e efetivação de direitos das pessoas com autismo. Nesse sentido, há uma grande rede que envolve o acontecer e a transformação das afecções cognitivas/subjetivas nos adolescentes diagnosticados com autismo.

### 3.3 Quebrando barreiras e estereótipos

O preconceito e a discriminação nos espaços provocam dores nas famílias e nas crianças e adolescentes com deficiência. Trata-se de uma questão histórica que deve ser corrigida, pois temos no centro das discussões os seres humanos. O conceito de pessoa com deficiência leva em conta fatores sociais e ambientais e considera a pessoa em sua integralidade.

Assim, os espaços e as pessoas devem se atentar às diferenças e ao respeito ao próximo. Para Morin (2015b), é preciso que a consciência seja ligada com outras dimensões e não a uma visão especializada, fragmentada, só assim será possível identificar a complexidade, observando-se o todo.

A convivência é importante para as pessoas com deficiência, principalmente para as pessoas com TEA. As barreiras e estereótipos são muitos e diários, porém, desistir não deve ser uma opção. São corpos, são vidas, são seres humanos e devem ser acolhidos e tratados com afeto. Cada rosto é uma história; cada história é uma lição; cada lição é um amor. “Espinosa recusava-se a ver uma separação entre conhecimento e vontade. Por isso, o conhecer está ligado à vontade que, por sua vez, está ligada aos afetos” (PELLANDA, 2009, p. 91). O querer é um passo importante.

Neste sentido, incluir é abrir-se para o mundo e para o outro, é permitir-se na simplicidade de ser, simplesmente. Esse contexto é composto por todos nós, partes nesse processo, integrantes da sociedade, linguajantes das relações, responsáveis pelo bem-estar uns dos outros. Morin (2002) entende que a história avança por desvios oriundos de inovações, criações internas, acontecimentos e acidentes externos.

Desse modo, o autor ensina que as transformações internas começam pequenas, singelas, em poucos grupos ou grupos restritos e que, a partir daí, surgem como desvios que, mais à frente, serão considerados normais. Se pensarmos a inclusão como parte de nós, como não sendo excepcional, exceção, podemos torná-la o caminho normal a ser seguido e perseguido.

Somos seres capazes de nos reinventar, com capacidade para viver o presente, mesmo com marcas do passado. Segundo Simondon (2020), corpo e alma seguem juntos num tempo frequente que sintoniza presente, passado e futuro. Logo, a realidade é o que se vive, o que se passa, o que se modifica.

Para tanto, o respeito à singularidade e abertura de cada ser é primordial. As pedagogias e as práticas educativas podem colaborar para a autoconstrução e para a aprendizagem do aluno

com autismo, permitindo emergir a cognição e subjetivação juntas no processo de viver, nas experiências vividas como caminho para a autotransformação e formação de si.

Desse modo, o paradigma da complexidade inspira tecnologias do cuidado de si e do outro, com afetividade, exercícios de autonomia e reencantamento da própria existência. Segundo Maturana (2014a), os fenômenos da vida cotidiana, ou seja, os fenômenos sociais, são constituídos por amor, e é essa emoção que move a relação entre os seres vivos no sistema social. O aprender surge numa rede de interações como processo auto-organizativo, seria a organização do caos e da desordem como complexificação das perturbações dos ambientes. Nesse meio, a aprendizagem ocorre como emergência diante da exposição, e a cognição como um fenômeno biológico, ou seja, a aprendizagem é consequência da auto-organização do ser.

### **3.4 O acesso e permanência na escola regular**

O acesso do aluno com TEA à escola é garantido por lei, como já mencionado. A permanência depende de diversos fatores, que incluem uma visão humanizada da educação, atitude inclusiva em relação ao outro (educação inclusiva), capacitação e educação continuada dos professores, além de sensibilização e conscientização de toda a rede de suporte escolar.

A sala de aula regular é direito de todos, e a educação inclusiva nos ensina a conviver com as diferenças. O diálogo constante com todos os alunos matriculados na escola e a familiarização com o assunto podem colaborar para o processo de inclusão do aluno com autismo. Isso requer a participação de todos. Para Pellanda (2009), não existe conhecimento sem experiência pessoal, ou seja, o conhecimento emerge junto com o conhecer/viver. Dessa forma, traçamos um paralelo em que a Biologia do Conhecer envolve ações coordenadas que envolvem o outro e refletem no outro, de maneira circular.

Permanecer na escola está diretamente ligado ao viver/conhecer e a como as coisas ocorrem nesse ambiente. Nesse caminho, Pellanda (2009, p. 42) afirma que “o que a teoria autopoietica nos propõe é que a realidade inclui o observador, o que implica a questão de ‘como conhecemos’ e não ‘o que conhecemos’”. Essa é a realidade das experiências de como internalizamos o que está à nossa volta. Pellanda (2009, p. 43-44) ressalta:

Através do processo de interação sujeito/meio (acoplamento estrutural), vai emergir um novo sujeito (novo porque mais complexificado) como também uma nova realidade (aos olhos do observador). Se esse sujeito participa efetivamente de sua própria construção (conhecimento e subjetividade ao mesmo tempo) e se essa transformação é refletida pelo sujeito que conhece, pode-se chamar isso de um conhecimento de segunda ordem. Uma prática

pedagógica que trabalhe com o pensar sobre o processo de autoconstrução pode implicar, então esse conhecimento mais complexo e mais complexificante na medida em que cada reflexão leva a patamares cada vez mais elevados de conhecimento e de ser.

Nesse sentido, a relação aluno/escola (acoplamento estrutural) transforma o sujeito e a realidade observada. Significados e sentidos também emergem nesse fluxo e fazem parte do processo de auto-organização do ser humano e da dimensão social na qual ele está inserido. Cada ser interpreta as perturbações a partir da sua realidade sócio-histórica, e dessa maneira segue o fluxo.

O processo de educação é constituído fundamentalmente a partir da experiência pessoal enquanto ser humano inacabado, que vive uma busca constante, ocupando lugar de sujeito e não de objeto da sua própria educação, em estreita relação consigo mesmo e com os outros (FREIRE, 2021). Assim, o homem como um ser de relações é capaz de transcender, de sair de si, de ter no outro o sujeito do seu amor, já que não há educação sem amor, sem esperanças, sem respeito ou compreensão do próximo. É importante que o educando reflita sobre a realidade, que possa levantar hipóteses e procurar soluções, podendo criar e recriar o mundo, transformando-o (FREIRE, 2021).

Ademais, para incluir o aluno com TEA nas salas regulares de ensino é importante ressaltar o Plano de Ensino Individualizado (PEI), que é o documento que considera as particularidades do aluno com necessidades educacionais especiais e norteia a sua inclusão nos processos escolares, considerando o currículo e a efetivação do direito à educação para o aluno que dele necessita (RIBEIRO, 2021).

Além disso, devem ser consideradas as habilidades e as dificuldades para que se possa estabelecer metas e objetivos individuais, com cronograma e avaliação dos procedimentos e alcances atingidos (RIBEIRO, 2021). Assim, a elaboração do PEI fortalece o respeito à singularidade e à dignidade humana, uma vez que contribui para o ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse ínterim, a deficiência “resulta das interações entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2007). Dessa maneira, quanto maior for a dificuldade de acesso a recursos básicos para o desenvolvimento, maior será a distância das oportunidades.

Portanto, como propósitos internacionais que regem as orientações que buscam garantir e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais, o Brasil, enquanto Estado

signatário da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), deve observar as questões que envolvem a comunicação, a língua, a discriminação por motivo de deficiência, a adaptação razoável e o desenho universal com o intuito de remover barreiras que porventura impeçam o acesso.

Acerca das possibilidades de dispositivos para alcance da acessibilidade, os Estados partes da convenção supramencionada devem promover formas outras de assistência e apoio às pessoas com deficiência e garantir o seu acesso à informação, cuja acessibilidade compõe o rol dos princípios gerais internacionais e serve como norte para as ações e políticas públicas voltadas ao grupo.

As adaptações ou flexibilizações estão contidas na filosofia da educação inclusiva. Para adequar o ensino em suas necessidades diversas, há o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A proposta do DUA é ampliar a possibilidade de participação e aprendizagem de maneira tal que reduza os custos e facilite as práticas inclusivas (ZERBATO; MENDES, 2018).

Nesse sentido, o DUA busca caminhos para permitir a acessibilidade para todos, seja em relação ao aspecto físico ou na entrega de serviços, produtos ou modos de fazer que tornem a educação sem barreiras. A ideia é eliminar os impedimentos no processo de ensino e aprendizagem por meio de práticas pedagógicas que levem em conta os modos de aprender, de ensinar e os modelos já existentes, considerando as transformações dos últimos anos e a realidade educativa (ZERBATO; MENDES, 2018).

Assim, o DUA é pensado para todas as pessoas, com e sem deficiência, numa perspectiva em que o ensino ou material possa beneficiar na compreensão de todos, considerando as redes afetivas (o porquê da aprendizagem), as redes de reconhecimento (o quê da aprendizagem) e as redes estratégicas (o como da aprendizagem), com base em princípios norteadores (ZERBATO; MENDES, 2018). Nessa lógica, queremos demonstrar que existem estratégias que auxiliam na quebra de barreiras físicas e atitudinais que, somadas a esforço e dedicação, podem render bons frutos. São as boas práticas pedagógicas inclusivas que diferem a educação e modificam a vida de crianças e adolescentes que se beneficiam de ações diversas, encorajadoras de si e impulsionadoras de sonhos.

Sobre a igualdade de oportunidades com as demais pessoas, Freitas (2023) escreve sobre uma experiência de inclusão e a importância do livro como contato primordial com a imaginação, por exemplo, trazendo para a discussão as publicações em multiformato que têm o intuito de pensar a acessibilidade não só para crianças com cegueira ou baixa visão, mas também para todas as crianças, como: audiolivro; vídeo-livro em Língua Gestual (sinais); versão pictográfica (SPC); impressão/escrita em Braile; ilustrações impressas em relevo;

descrição de ilustrações/imagens; escrita simples e recriações táteis. A autora destaca que, para um livro ser multiformato, é necessário ter dois ou mais formatos, o que já expande o público que terá acesso à obra.

Entre as diversas possibilidades apresentadas por Freitas (2023), enfatizamos a audiodescrição, por ser esta acessível a todas as pessoas, com e sem deficiência, e a publicação com Símbolos Pictográficos de Comunicação, que tem sido bastante utilizada no espectro, facilitando o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que é um conjunto de signos e símbolos, de recursos ou suportes, como pranchas, tablet, com técnicas de usos diversos, como apontar, gesticular ou olhar, além de mecanismos para fomentar a comunicação, aumentando assim a interação (dificuldades na comunicação, déficit intelectual, condição de imigrantes) (FREITAS, 2023).

Assim, ampliar as formas de conhecimento da realidade possibilita um viver mais interativo, complexificado pelos ruídos, propulsor de sensações únicas. A pandemia da covid-19 fez eclodir questões mais desafiadoras acerca da inclusão. No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, houve o isolamento social. Com isso, a tecnologia despontou como alternativa para se manter as relações de maneira virtual. O ensino remoto, implantado de maneira emergencial nas escolas, tornou mais claras ainda as desigualdades sociais e o quanto o respeito às diferenças, às particularidades e às necessidades específicas dos alunos deve ser observada com afeto. A educação inclusiva é aquela que se propõe ser acessível a todos. O período pandêmico mostrou que é preciso união de esforços para fazer acontecer. Assim, seguimos para o nosso percurso metodológico.



## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

O cartógrafo não toma o eu como objeto, mas sim os processos de emergência do si como desestabilização dos pontos de vistas que colapsam a experiência no (“interior”) eu (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 123).

O exercício das autonarrativas pode desencadear afecções cognitivas/subjetivas em adolescentes diagnosticados com autismo? Para responder à nossa questão de pesquisa, o percurso metodológico seguiu a pesquisa qualitativa, cujo método escolhido foi o cartográfico, com recursos como autonarrativas e oficinas. De acordo com Stake (2011), a pesquisa qualitativa tem base, sobretudo, na percepção e na compreensão humana. O autor caracteriza o estudo como interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. O estudo que realizamos tem o fluxo da vida como horizonte, acompanhado de uma visão sistêmica e holística do devir humano.

O campo da pesquisa social enseja expectativas, seja pela relevância da temática abordada, seja pelas críticas que, especialmente, as ciências sociais vêm sofrendo ao longo de sua história. Desse modo, o tipo de pesquisa que apresentamos aqui também buscou fortacer o viés da pesquisa na área das ciências sociais e humanas.

A cartografia tradicional, como conhecida popularmente, é a ciência ou a técnica de representar o espaço, e tem como produto final um mapa (políticos, físicos, demográficos, econômicos, topográficos ou estilizados), que é uma linguagem, um instrumento de poder, de dominação e também de liberdade e visibilidade. Já a cartografia social acompanha processos que envolvem sujeitos sociais, os direitos dos sujeitos e é uma troca de experiências e saberes entre a comunidade. É um processo que envolve participação com o intuito de dar visibilidade a grupos vulneráveis. Logo, é um instrumento de mobilização social.

Para Passos, Kastrup e Escóssia (2020), o binômio cognição/criação demonstra bem a noção de subjetividade e vai ao encontro da produção do conhecimento enquanto criação, autopoiese, como nomeia Maturana (2014b). A ideia de criação é inseparável de cognição e que, por isso, os fundamentos da produção do conhecimento têm relação com o domínio cognitivo de si.

Com isso surgem as pistas, ao invés de regras a serem seguidas. A ideia foi a de que os procedimentos fossem descritos e descobertos no percurso da pesquisa. São oito pistas apresentadas por Deleuze e Guattari (2000) que não precisam ser seguidas na ordem, como sugerem Passos, Kastrup e Escóssia (2020), pois elas se conectam às outras, formando um

rizoma (termo britânico usado por Deleuze e Guattari para se referir ao indivíduo e suas relações com o conhecimento, numa perspectiva múltipla, que não possui uma raiz ou centro).

As pistas cartográficas surgem para melhor acompanhar os percursos das pesquisas, os processos de produção e as conexões estabelecidas nas redes ou rizomas. A proposta da cartografia não é abrir mão do rigor, porém, ressignificá-lo. Passos e Barros (2020) ensinam que todo conhecimento de si e do mundo, além de teóricos, são também políticos. Há na pesquisa os sujeitos e o objeto. Com isso, os procedimentos para que esse encontro aconteça seguem as pistas. A narratividade, para os autores surpreendidos, está ligada à dimensão política que envolve as relações da pesquisa. Não esgotamos as pistas, mas fazemos apenas uma breve apresentação. Alvarez e Passos (2020, p. 131) afirmam:

O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade. O ato cognitivo – base experiencial de toda atividade de investigação – não pode ser considerado, nesta perspectiva, como desencarnado ou como exercício de abstração sobre dada realidade. Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção.

Assim, a cartografia busca descrever a realidade investigada, explorando-a em seu território determinado e coexistente com sujeito e objeto. “Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 135).

Entre o território, o sujeito, o pesquisador, a realidade e a experiência, há que se falar na transversalidade como cruzamento possível e que produz diferentes encontros que podem ser compartilhados pelos sujeitos no mundo. Como princípio metodológico, a transversalidade possibilita observar vários pontos de vista, não apenas um ou outro, o que dá espaço para questões emergentes com um olhar amplo, aberto e que venha a intervir sobre a realidade. Há muito mais nas pistas pelo caminho, e seguindo-as, a pesquisa foi constituída e narrada. Nesse sentido, foram utilizadas as narrativas e autonarrativas, além de outros instrumentos mencionados no fluxo.

Diante da complexidade da pesquisa, justificamos a escolha das autonarrativas, uma vez que os envolvidos, os adolescentes e as pesquisadoras, foram afetados direta e indiretamente no processo de construção que vivenciaram ao longo da pesquisa, o que possibilitou mais proximidade com a cartografia. Todos os procedimentos adotados e propostos se destinaram a promover emergências de transformação.

Com efeito, as emergências percebidas nesta pesquisa foram cartografadas por intermédio de marcadores previamente estabelecidos na busca do processo da ontoepistemogênese, quais sejam: complexificação, autopoiese e acoplamento estrutural. Os marcadores mencionados estão relacionados ao processo de viver e contextualizados ao longo da pesquisa.

#### **4.1 Sujeitos e ambiente da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram adolescentes diagnosticados com autismo com idades entre 14 e 16 anos, alunos de um colégio da rede privada de Mossoró. O ambiente da pesquisa foi o Colégio Mater Christi, fundado no dia 25 de setembro de 1989, pela professora Maria Auxiliadora Tenório Pinto de Azevedo. O colégio faz parte da rede privada de educação no município de Mossoró, no Rio Grande do Norte. O espaço escolar é composto da seguinte maneira: 55 salas de aula climatizadas e com multimídia; laboratórios de Química, Física, Biologia (Centerlab) e o único Fab Lab do Rio Grande do Norte; ginásio poliesportivo; três quadras cobertas poliesportivas; uma cantina (La Vie Café); cozinha experimental; sala de balé; espaço Mater Kids; sala sensorial; sala de artes marciais; sala de xadrez e de tênis de mesa; sala de artes; central de atendimento; setores administrativos; secretaria de registro escolar; biblioteca com ambientes de estudo e individual e em grupo; banheiros; espaços para recreação e convivência; estacionamento; Teatro Alpha Lyra; três auditórios e uma horta.

Possui em seu corpo institucional presidente; diretora geral, diretor administrativo, coordenadores pedagógicos, coordenadora pedagógica da Educação Infantil, coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I, coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II, coordenadora pedagógica do Ensino Médio. Possui ainda colaboradores que dão suporte, como supervisores: supervisor da Vila Olímpica, supervisor de esportes, supervisor do MC Bilingual, supervisor de Recursos Humanos, supervisor financeiro, supervisor de infraestrutura, supervisora de eventos, secretária de registro escolar, supervisor de Tecnologia da Informação, supervisor de comunicação, supervisor pedagógico, ouvidoria e coordenador de relacionamento.

O Colégio Mater Christi privilegia a criação de um ambiente afetivo. Segue a proposta curricular que se respalda na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 96 (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação (MEC), privilegiando a criação de um ambiente afetivo, condição fundamental para a aprendizagem. Trabalha com conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) que, de acordo com Vygotsky (1991) favorece a

construção da subjetividade e o fortalecimento emocional da criança. Assim, promove a construção da leitura e da escrita, do raciocínio lógico-matemático por meio de experiências com o meio, da expressão por meio da arte, além de outros. Incentiva a inclusão de temas transversais que fomentam a aquisição de conhecimentos amplos e diversificados. As atividades físico-lúdicas ou esportivas são também prioridade para garantir a socialização e a integração dos alunos.

O colégio busca parceria contínua com a família e com a comunidade, pois entende que a função de educar hoje ultrapassa os limites da sala de aula e os muros da escola, envolvendo família e comunidade. Fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como tal, trabalha com foco no desenvolvimento das Habilidades e Competências do corpo discente.

Quanto aos critérios de inclusão, são esses, a saber: adolescentes diagnosticados com autismo; com idade entre 14 e 17 anos; de ambos os sexos.

Quanto aos critérios de exclusão, adolescentes sem diagnóstico de autismo. Com relação à justificativa do número de participantes, selecionamos três sujeitos, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e complexa.

## **4.2 O cuidado ético**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aprovada sob o parecer: CAAE: 62986922.9.0000.5294, assegurando as normas previstas nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que visam à proteção do sujeito da pesquisa por meio da garantia dos seus aspectos éticos e legais. Respeitamos em nosso estudo todos os preceitos éticos e legais. Para uma melhor escrita e aprofundamentos sobre esse fazer, decidimos separar essas informações em anexo para trazer de forma mais detalhada esse recorte importante descrito no final como Anexo A – Procedimentos Éticos.

O cuidado que desejamos receber do outro é aquele mesmo que também podemos oferecer. Entendemos que as práticas constroem cotidianamente a subjetividade do sujeito. Os modos como fazemos nossas escolhas na vida vão criando um caminho. Na pesquisa, ocorre de maneira semelhante. Nosso limite é o direito do outro. O respeito às diferenças, à própria existência, é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como base as individualidades (racionais ou não), ainda que se configure na coletividade.

Nessa realidade, o ser humano tem necessidades e condições peculiares. A dignidade humana dá suporte ao entendimento de que precisamos de cuidado mútuo. Esse cuidado

envolve também o meio ambiente que habitamos. Tudo à nossa volta requer atenção, cada detalhe, todo movimento. A vida é esse caminho repleto de sentidos. Cada sentimento extrai de nós uma parte, e a escolha de como agir exige cautela, delicadeza e intensidade ao mesmo tempo, pois a entrega faz parte do “eu”, e se, porventura, não me entrego, posso não me encontrar.

Com efeito, a pesquisa teve seu início após aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pois é o mais próximo da UFERSA. Foi solicitada aos participantes a anuência formal, através da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (utilizado para menores de idade, pessoas com capacidade de decisão reduzida ou grupos vulneráveis) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apresentado aos pais ou responsáveis pelo adolescente para que leiam e assinem, confirmando ou não a participação do seu filho), bem como as assinaturas dos termos de autorização para uso de áudio e imagem, seguindo as recomendações das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do CNS.

Deixamos claro para os sujeitos da pesquisa que sua participação seria voluntária e que poderiam deixar de fazer parte da pesquisa a qualquer momento. Cuidamos das medidas que garantiram a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, o sigilo, a confidencialidade e o modo de efetivação. Nesse sentido, os nomeamos como participante 1 (Augusto), participante (Alfredo) e participante 3 (Antônio).

Acerca dos riscos envolvidos na execução da pesquisa, estes existiram à medida que os sujeitos envolvidos expuseram suas histórias de vida e assim puderam se constranger em algum momento. Para minimizar quaisquer constrangimentos nesse sentido, buscamos deixar os participantes o mais à vontade possível, lembrando sempre a não referência a nomes ou identificações, garantindo o sigilo.

Quanto aos possíveis benefícios, diretos ou indiretos, para a população estudada e a sociedade, podemos elencar o impulso nos estudos relacionados à cognição e à subjetivação de adolescentes com TEA, bem como a ampliação de possibilidades para as famílias, para a escola e todos aqueles que convivem com o espectro, numa dimensão complexa, transversal e singular sobre o autismo.

É válido ressaltar a lembrança de que a ética na pesquisa parte de cada um para todos. Cada pesquisa envolve um mundo diferente e tem um observador específico. Assim, a participação possibilitou aos envolvidos viver transformações experienciais.

Nesse sentido, um passo por vez, com zelo e afeto ao adentrar terrenos, por vezes desconhecidos, é possível imaginar a essência da ética na pesquisa presente em todos os seres, acionada através das práticas humanas de um ser para o outro e para com o meio.

Para tanto, seguimos todos os protocolos de biossegurança recomendados de acordo com o período de realização das atividades, mantendo o distanciamento e o uso de máscaras e álcool em gel sempre que possível. Foram três sujeitos, adolescentes diagnosticados com autismo, proporcionando-lhes instantes de interação e invenção de si. Os momentos foram registrados através de autonarrativas no Diário de Bordo da pesquisadora, bem como registros de áudios, fotos, vídeos e autonarrativas que contemplaram as variadas formas de linguagens, valorizando todas as expressões. Observamos os adolescentes durante as oficinas e colhemos suas autonarrativas. Os dados coletados estão guardados e sob o compromisso de guarda em segurança, por cinco anos, descrevendo o responsável pelas informações, a forma (digital, impressa etc.) e local de guarda. 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.

#### **4.3 Emergências**

Após a aprovação do Comitê de Ética, visitamos a unidade para entregar a declaração do início da pesquisa, aproveitando para apresentar formalmente o projeto para a equipe pedagógica e administrativa. Em seguida, houve a apresentação do projeto para as famílias, que decidiram autorizar a participação dos filhos. Seguimos na busca pela questão da pesquisa: o exercício das autonarrativas pode desencadear afecções cognitivas/subjetivas em adolescentes diagnosticados com autismo?

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética entre os matriculados na unidade na faixa etária já mencionada. Com o aumento da vacinação e a diminuição do número de casos confirmados de covid-19, realizamos os encontros de maneira presencial com cada sujeito da pesquisa, evitando aglomerações. Assim, segue um esboço:

**1º encontro** – Visita à unidade escolar para entrega e assinatura de início da pesquisa, momento em que aproveitamos para apresentar formalmente as ideias iniciais do projeto para a equipe pedagógica e administrativa;

**2º encontro** – Reunião com as famílias para apresentação do projeto, seguido de convite para participação dos seus filhos. Em caso positivo, recolhemos as assinaturas de autorização já citadas.

Com as autorizações de participação, uso de imagens e áudios, iniciamos as atividades que julgamos propulsoras de transformações. Realizamos oficinas e solicitamos autonarrativas escritas e/ou gravadas de todos os participantes, com foco nas percepções acerca de como elas ocorrem e transformam as afecções cognitivas/subjetivas dos adolescentes diagnosticados com autismo. Os momentos referidos foram gravados e, posteriormente, transcritos para nossas observações sobre o objeto de estudo.

#### 4.3.1 Oficinas com adolescentes com TEA: autonarrativas em vídeos, imagens e textos

Cada um de nós carrega em si um ser interior, profundo, complexo, com historicidade e suas próprias verdades, implicadas por experiências vividas. As autonarrativas propiciam a exposição ou compartilhamento desse mundo interno, guardado. Assim, faz-se interessante apreender as significações imbricadas nas narrativas, ou seja, aproximar-se das subjetividades.

As narrativas oportunizaram aos adolescentes com TEA falar de si com liberdade, em toda sua essência. Seja por escrito, por vídeo gravado ou através de imagens, foi possível aproximar-se da cognição/subjetividade de cada um. O viver e o conhecer de Maturana e Varela (2001) estão presentes nas narrativas. A Biologia do Conhecer está atravessada ao falar de si, ao inventar-se, num processo autopoietico de construção de significados e sentidos. O autoconhecimento na perspectiva da complexidade leva a entendimentos generalizados, bem como a aspectos mais individuais. Logo, vai da condição sócio-histórica a questões íntimas, intrínsecas do ser humano.

Quanto à invenção de si e da própria realidade, a explicação de autopoiese torna claro o princípio da auto-organização, da autoconstrução e das significações. Cada adolescente se expressou como considerou melhor, ao seu modo, com suas características, na sua individualidade.

Se, para Espinosa (1983), conhecer é ser afectado, para Deleuze (2002), em termos autopoieticos – que é o eixo teórico aqui, nada do que vem de fora pode determinar o que acontece com os seres vivos, nesse caso os humanos. Portanto, aquilo que aprendemos só é efetivo quando estamos imersos nos objetos estudados, que passam a ser ressignificados por nós em nossos próprios termos; assim, passam a fazer parte constituinte de nós. Em outras palavras, aprender é um processo biológico, pleno de significado humano e não pode acontecer de maneira formal, apenas pelo raciocínio lógico. O “sinto,

logo existo” da complexidade substitui o “Penso, logo existo” de Descartes (PELLANDA; PICCININ, 2020, p. 457).

Para as autoras supracitadas, o conhecimento é complexo, pois advém do fato de se conectar, de viver e de se afetar, e não da representação do externo. As autoras reforçam que “complexo significa sempre juntar e, ao mesmo tempo, encontrar-se nessa unidade” (PELLANDA; PICCININ, 2020, p. 459).

A proposta foi realizar oficinas que disparassem movimentos autopoiéticos. Além da oficina que os convidou às autonarrativas escritas e em vídeos, a música também compôs esse convite a viajar por si mesmo, bem como um chamado à criatividade diante de uma tela em branco e a proposta de desenhar e pintar uma mandala. Os encontros foram realizados no contraturno, nas dependências da escola. Optamos pela realização de oficinas de reconfiguração com as quais os sujeitos da pesquisa têm a possibilidade de compartilhar suas experiências, a partir das observações propostas pelas pesquisadoras. As oficinas desenvolvidas durante a pesquisa estão assim descritas:

**a) Oficina 1 – Me fale do seu dia a dia**

- Objetivos: Provocar nos adolescentes, reflexões sobre o seu cotidiano, a maneira como ocorre e o que acontece em seus dias que lhe afetam de maneira mais significativa;
- Materiais: papel, caneta, lápis de cor, pincéis.

**b) Oficina 2 – Música – o que te diz?**

- Objetivo: Refletir sobre os sons e seus significados, sobre as palavras e os ritmos, sobre nosso “eu”. A música nos leva para lugares distantes, nos permite viajar pelo tempo/espço, sem contar que estimula o cérebro. O que dizem suas músicas preferidas? Ou não gosta de música?
- Materiais: tablet.

**c) Oficina 3 – Vamos exercitar a criatividade?**

- Objetivo: Perturbar com um convite para desenhar e pintar uma mandala numa tela.
- Materiais: Tela de pintura em branco, pincéis para pintura, tinta específica, tablet.

**d) Oficina 4 – Um convite à fotografia**



- Objetivo: Capturar emoções. Cada um de nós tem um olhar diferente sobre determinado objeto observado. As fotografias são capturas importantes do que se passa dentro de nós, do que nos chama à atenção, dos detalhes que nos cercam nos lugares nos quais estamos inseridos.

- Materiais: Aparelhos de celular, câmera fotográfica, tablet.

#### **e) Oficina 5 – Vamos meditar?**

- Objetivo: Proporcionar momento de meditação, pois traz paz, acalma o coração e faz desacelerar. A meditação ainda promove, além da autodisciplina, autoconfiança, autoaceitação e autoconsciência;

- Materiais: Aparelho de celular ou Tablet.

#### **f) Oficina 6 – Uma carta para si mesmo**

- Objetivo: Fazer um convite à autorreflexão por meio da escrita de uma carta;

- Materiais: papel e caneta.

O intuito das oficinas foi ampliar o olhar sobre as afecções cognitivas e subjetivas nas experiências de cada um, com base no seu cotidiano. Após realizados os momentos de provocação de si mesmo, retornamos com as autonarrativas sobre o dia a dia dos nossos participantes, e desse modo, finalizamos essa etapa da pesquisa.

### **4.4 Tratamento das emergências**

Para Guattari e Rolnik (1996), a subjetivação envolve as grandes máquinas produtivas, as que se referem ao controle social e às instâncias psíquicas. Todo esse sistema conectado definiria a maneira de entender o mundo, constituindo-se em matéria-prima para toda e qualquer produção que envolva as dimensões do desejo e da subjetividade, numa produção constante de subjetividade em escala planetária.

A pesquisa foi constituída da interpretação, compreensão e discussão em forma de texto sobre as narrativas dos adolescentes com autismo, a partir de reflexões sobre as afecções cognitivas/subjetivas em todo o processo vivido. Foram observadas as anotações feitas no Diário de Bordo da pesquisadora, as autonarrativas nas oficinas, os áudios e imagens, incluindo todos os produtos oriundos das atividades propostas na busca pela autorreflexão e o dizer de si. Seguimos os marcadores já mencionados e agora comentaremos acerca desses marcadores e da pesquisa cartográfica como forma de nos aproximarmos do exercício das autonarrativas como

possíveis desencadeadoras das afecções cognitivas/subjetivas em adolescentes diagnosticados com autismo.

#### 4.4.1 Os marcadores

Kastrup (2007) nos ensina uma visão da cognição como invenção de si e do mundo, num processo que se autorregula, de maneira autopoietica, como para Maturana e Varela (2001). Ambos os autores propõem que os seres vivos estão em constante produção de si, numa criação de sua própria estrutura enquanto organismo vivo, em permanente movimento.

A transformação é autopoiese que desencadeia outras relações de auto-organização do ser humano. É pensar em organismo e meio como constituintes de processos transformadores internos que repercutem no meio externo. Para Kastrup (2007), organismo e meio são resultados de processos que ocorrem em rede de perturbações mútuas. Falamos aqui, pois, do acoplamento estrutural, de onde decorre a evolução do organismo, perturbado, afetado, problematizado pelo meio.

O acoplamento é *com* o meio e *ao* meio (KASTRUP, 2007). O efeito é adaptação ou compatibilidade, de modo a permitir a sequência no viver, no devir natural da existência. As modificações e interações ocorrem rotineiramente entre organismo e ambiente, entretanto a autopoiese segue como permanente movimento de autocriação, autoprodução, num espaço de criação de si que não conhece fronteiras.

De acordo com Maturana (2014a), a harmonia entre organismo e meio é resultado de sua história, do caminho escolhido e da travessia do organismo durante a vida. A conduta, para o autor, se revela nas mudanças de estado que podem ser descritas por um observador a partir do organismo em seu meio. As interações e as mudanças estruturais conduzem os processos que resultam nas histórias individuais e coletivas de condutas.

Para Maturana e Varela (2001), o acoplamento estrutural deriva de perturbações recíprocas entre meio e organismo, tendo como consequência mudanças estruturais mútuas, a ponto de unidade e meio se confundirem simultaneamente. Nesse sentido, Morin (2012, p. 107) entende que “é preciso alguma coisa semelhante a uma potencialidade reorganizadora inclusive na auto-organização que recebe o acontecimento aleatório”.

Ainda para o autor supracitado, o ruído é mais que o novo, é o acaso mais uma atividade que potencializa e organiza. Ele ensina que, quanto mais complexo, mais diverso, maior o número de interações e mais acasos conjecturando para um maior nível de complexidade e posterior desintegração ou harmonização entre meio e organismo. Atlan (1992) partiu da teoria

da “ordem pelo ruído”, de Von Foester (1993) e alcançou a complexificação pelo ruído, dando visibilidade à aprendizagem pelo ruído e a uma dimensão mais abrangente dos seres vivos. Nesse ínterim, todo o processo de desordem se complexifica, incluindo a própria realidade e a sua organização.

Para Gustsack, Pellanda e Boettcher (2017), a aprendizagem pode ser definida como conjunto de interações de um sistema vivo que existe porque se auto-organiza, mesmo diante de ruídos perturbadores, sejam internos ou externos, e de alguma maneira transforma o que perturba em positivo e potencializa o sistema vivo para a recepção de novos ruídos.

A complexificação pelo ruído perpassa a ordem, a desordem e a organização. Morin (2015b) também diferencia informação de conhecimento, pois, para ele, o primeiro seria como a computação viva, que não se resume ao tratamento das informações. Já o conhecimento, para o autor, é organizador e supõe separação com o mundo externo e consigo mesmo.

Eis o emaranhado pertencente ao organismo vivo, suas relações com o meio, em constante autopoiese e provocado pela complexificação pelo ruído, em produção automática de subjetividade, entendimento de si e do mundo. “Para nós, é importante ver aqui a relação com visão sistêmica da vida: podemos agora dizer que a vida, mais precisamente, pode ser considerada como um sistema de sistemas autopoieticos interligados” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 175).

Assim, há que se falar de estruturas, interações recursivas e evoluções de todo um sistema vivo com o meio em que está inserido. Capra e Luisi (2014) entendem que toda estrutura viva, ou seja, a unidade autopoietica, interage com o ambiente de maneira cognitiva e que esse processo é produto da evolução do ser, destacando a trilogia da vida como sendo a unidade autopoietica, a cognição e o ambiente.

#### 4.4.2 A cartografia como emergência

Kastrup e Passos (2013) ensinam que a pesquisa cartográfica segue em busca da dimensão processual da realidade. Eles explicam ainda que para acompanhar os processos de subjetivação, é preciso incluir a multiplicidade de linhas ou vetores do rizoma. De modo transversal, a cartografia acompanha a complexidade da realidade investigada.

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33). Assim, o indivíduo é formado por diversos componentes de subjetividade, alguns inconscientes, outros do domínio do corpo. Para os autores

supracitados, a subjetividade resulta do encontro de vários fatores, não só individuais, como também coletivos, que além de sociais, são econômicos, tecnológicos, entre outros.

Outrossim, é do coletivo que emerge a realidade experiencial, é na pesquisa-intervenção que se garante a participação e a inclusão dos pesquisadores e pesquisados. De acordo com Kastrup e Passos (2013), a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa cartográfica revela a importância do objeto e a sua produção ativa no processo de construção do conhecimento desencadeando numa intervenção direta na realidade. Dessa maneira, temos uma pesquisa de ação de “estar com”, transversal, num plano comum, e não uma produção do pesquisador sobre o campo ou sobre o objeto, mais próximo de uma relação de coprodução ou coemergência.

Nossa pretensão, nesse sentido, foi propiciar a participação dos sujeitos de maneira tal que houvesse o sentimento ou experiência de pertencimento no processo de investigação da pesquisa. Saímos da posição de julgadores da realidade do fenômeno objeto de estudo para nos colocarmos numa atitude de interesse e cuidado com os participantes. “A experiência pode ser vivida em seu aspecto criador de si e do mundo mostrando a codependência entre o mundo que nos aparece e o ponto de vista a partir do qual se experimenta o mundo” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 272). Ou seja, temos uma ligação inerente ao pesquisador e ao pesquisado se relacionarmos a pesquisa e o cuidado com as experiências que foram proporcionadas.

Nesse sentido, o cuidado também foi primordial na etapa da tradução das narrativas que foram elaboradas no percurso da pesquisa. Para Kastrup e Passos (2013), a tradução dialoga com a dimensão afetiva, que é intensa, intuída e não verbal no texto. Os autores demonstram que uma boa tradução envolve audição e leitura do original para, em seguida, trazer sentidos e significações que expressem a dimensão apreciada em novo discurso. A tradução remete à observação daquilo que por vezes não se vê, mas que pode estar presente no corpo, nos movimentos, nas sensações sentidas e descritas ou não. Traduzir, para Kastrup e Passos (2013), é uma via dupla do tornar sensível, ou seja, é tornar e se tornar sensível, é ampliar o sentido e como ele é experimentado por cada um.

Ademais, a sensibilidade ao que nos aproximamos permitiu o encontro com os mais diversos e heterogêneos atravessamentos que foram por nós cartografados com afeto e compromisso ético. Refletir sobre possibilidades pode fazer das narrativas de vida mundos individuais e fazer disparar aprendizagens potentes acerca da compreensão de si e do outro, numa recursividade narrativa que expõe percepções sobre a existência e a complexidade da construção do humano. Logo, a interpretação torna possível o aflorar de sentimentos corporificados, traduzidos em palavras, seja enquanto ausência ou presença, afetos ou experiências.

Para Medina Filho (2013), a incorporação de dimensões linguísticas variadas possibilita abrir horizontes no percurso metodológico. A produção de conteúdos pelos sujeitos fortalece os caminhos comunicacionais e pode revelar textos, imagens e sons carregados de subjetividade e afecções. Para o autor, o texto verbal diz o que quer dizer, enquanto as imagens possuem significados infinitos e múltiplos, por isso se justifica o seu uso acompanhadas de texto que as esclareça. Nessa relação linguajante, há as emoções e as relações sociais pré e estabelecidas, individualizadas e coletivas.

De acordo com Maurente e Diehl (2012), uma fotografia é o resgate de um ser, seu contexto histórico-social e seu discurso individual e coletivo. É como um desenho da realidade vista a partir de um objeteo teórico e suas tecnologias e que conseguem nos mostrar uma dimensão mais íntima, subjetiva, singular e particular de uma individuação e o que mais possa derivar ou tornar claro.

São esses campos transindividuais, que concentram discursos, sujeitos e imagens, um espaço promissor de estudos e investigações para um atendimento não apenas do processo do fotografar, mas de todos os processos nos quais a vida humana está constitutivamente relacionada (MAURENTE; DIEHL, 2012, p. 136).

Assim, as imagens, traduzidas em desenhos ou fotografias, por exemplo, podem registrar aquilo que não é dito. Nesse sentido, interagimos com narrativas, sons, imagens, momentos reflexivos e de criatividade, de encontros e realidades distintas e que se entrelaçaram num só território, como linhas emaranhadas.

Nosso caminhar foi recursivo, em desassossego na busca pela vida, por afetos e por traçados em construção, como cartógrafas em devir. A identificação da tendência usual dos adolescentes foi com base na neuroplasticidade e na autopoiese e a intervenção com perturbações foram norteadoras das observações realizadas. Os marcadores mencionados anteriormente estiveram presentes nessa busca, no decorrer das falas e diálogos que emergiram no percurso dos encontros e das narrativas que foram por nós escritas e traduzidas.

## 5 CAMINHOS PERCORRIDOS NO FLUXO DA PESQUISA (TRATAMENTO DAS EMERGÊNCIAS)

O ser humano tem uma necessidade contínua de auto-criar-se e isso faz com que linguagem e cognição, através de ações efetivas, estejam sempre se constituindo socialmente em redes de conversações que configuram nosso mundo (PELLANDA, 2009, p. 32).

A partir do paradigma da complexidade, com o intuito de juntar o que foi separado e abordar o Transtorno do Espectro do Autismo por essa perspectiva paradigmática, a cartografia emergiu no bojo do processo empírico. Não realizamos captação de dados, assim estaremos calcadas nos seguintes pressupostos teóricos da complexidade: na construção de autopoiese (meta conceito), que nos mostra que o que vem de fora não determina o que acontece com os seres vivos; no acoplamento estrutural, que diz respeito à maneira como nos relacionamos e nos constituímos com o meio; e na complexificação pelo ruído, ou seja, no processo que envolve as perturbações internas e externas do ser humano.

Maturana (2014b) atribui a percepção às descrições que o observador faz relativas às condutas do organismo, além de suas interações estruturais com o meio e da captação da realidade independentemente do observador. O autor entende que estudar fenômenos perceptivos seja um olhar para os fenômenos cognitivos, ou seja, para o “fluir estrutural do organismo acoplado ao fluir estrutural do meio” (MATURANA, 2014b, p. 85), de maneira que as interações sejam conservadas na história dos indivíduos e do meio no qual se estrutura e se acopla.

Para Maturana (2014b, p. 219), “[...] o que um observador vê são fenômenos sociais, isto é, fenômenos de coexistência, de vida conjunta em um domínio de coordenações de comportamentos nos quais a vida dos participantes está envolvida como tal”. Com efeito, de acordo com Pellanda e Pinto (2015), a inclusão do observador é indispensável na realidade observada, nos processos e fluxos das investigações, uma vez que consideram inseparáveis o conhecer/subjetivar-se e a figura do observador.

Nesse sentido, a adolescência atravessa o tempo/espço, ritos de iniciação que os lançam ao mundo adulto, enfrentam as mudanças no corpo, entre outros, para então pertencer ao meio social, vive a procurar-se (LE BRETON, 2017). Nossa pesquisa se volta a essa fase da vida cercada por descobertas e dilemas próprios e que no autismo acontece normalmente. Por isso, enfatizamos não a infância, mas um trecho percorrido para se alcançar a fase adulta, simplesmente no fluxo da vida, com a certeza de que não se pode pular etapas.

Dessa maneira, fronteiras invisíveis surgem nos caminhos. A adolescência, singular e afetiva, líquida e duradoura, prolonga e dificulta o cotidiano em meio as transformações sociais e culturais em que vivemos, e sair da infância não deixa de ser simbólico (LE BRETON, 2017). Destacamos que nossos participantes vivem nesse devir, por caminhos novos e, por vezes, turbulentos. Assim, aprender o mundo por meio das experiências é viver (MORIN, 2015a). Com isso, voltamos a Maturana e Varela (2001) e reafirmamos que “viver é conhecer e conhecer é viver”.

Sendo assim, organizamos dois encontros iniciais, um momento com os coordenadores e outro com os pais, seguido de seis oficinas com os participantes. As gravações tais como estão seguirão em anexo. Faremos tudo junto, apresentando as emergências, a perspectiva enquanto observadora e a análise com marco teórico. Logo, aplicamos marcadores a fim de sinalizar o que emerge no fluxo que é dinâmico e não categorias de análise.

Outrossim, durante o encontro com os pais e coordenadores, foi possível obter algumas informações iniciais sobre os adolescentes, um pouco das suas histórias de vida e sua relação com a escola. Esse contato nos preparou para os encontros que estavam por vir.

Ademais, quando fazemos o convite às autonarrativas, liberamos espaço para a liberdade de expressão. Da mesma forma, expandimos as condições para que a consciência flua. De acordo com Damásio (2015), a consciência pode ser considerada um sentimento de conhecer, que é relativo às estruturas cerebrais que se relacionam à consciência. O autor encontra nessa relação o sentido do self. A seguir, relatamos as oficinas com o tratamento das emergências e o entrelaçamento complexo que é possível vislumbrar das conexões que mencionamos no decorrer da escrita.

## **5.1 Me fale do seu dia a dia**

Nosso primeiro encontro foi repleto de muita ansiedade de ambas as partes. Perceptivelmente, estávamos tensos, pois não sabíamos como seria. Apresentamo-nos e iniciamos nossa atividade. Para começar, fizemos juntos a leitura do TALE para posterior concordância e assinatura, o que aconteceu na sequência.

Explicamos que nesse primeiro momento gostaríamos de saber sobre eles, sobre o seu dia a dia, da rotina, e pedimos que fizessem isso por escrito. Poucos minutos depois, os participantes 2 e 3 disseram que haviam acabado a escrita, cuja produção não passava de um parágrafo. Assim, resolvemos fazer perguntas disparadoras para conhecê-los melhor, em forma de autonarrativas orais.

Foi bastante interessante, pois eles nos passaram, a partir dali uma sensação de bem-estar, se soltaram, as expressões faciais eram de tranquilidade e leveza. Nossa conversa fluiu de maneira prazerosa. Explicamos também sobre os demais cinco encontros futuros e que havia sido muito bom compartilhar aquele momento com eles.

De acordo com González Rey (2003), os sentidos subjetivos surgem gradualmente na expressão do sujeito, e o investigador deve transitar em espaços conversacionais e de expressão, na liberdade do sujeito de construir, o que facilitará a emergência dos elementos a serem estudados.

Nesse sentido, essa visão de si mesmo é complexa e fundamental, pois envolve a consciência, seja central, seja autobiográfica, como já comentado no capítulo 3. O fluxo do viver é amplo e atravessa o aprendizado, as memórias, a linguagem e o sensorial, além de outros, que refletem no corpo do sujeito, enquanto organismo vivo, em estado puro de autopoiese.

Outrossim, pensar em si e falar de si pode provocar mudanças instantâneas se imaginarmos que naquele instante estão sendo criadas novas memórias, sentimentos e emoções, verdadeiras afecções que podem ficar gravadas no *self* de um adolescente diagnosticado com autismo.

No encontro com o participante Augusto, nos apresentamos e iniciamos nossa conversa. Ele comentou sobre seu dia a dia, sua rotina, mas não quis escrever, preferiu falar a respeito. Tentamos explorar aspectos sobre a sua vida e o deixamos à vontade para falar o que quisesse, mas em determinado momento ele não quis se manifestar. Ao falar sobre estudo, ele se empolgava.

Augusto é um garoto muito simpático, tem uma maneira peculiar de se expressar. Portanto, esse primeiro momento foi leve, de certa forma. Tivemos que improvisar em alguns momentos, pois as negativas nos deixaram apreensivas, talvez tensas, mas ao mesmo tempo tivemos que seguir na proposta na busca dos objetivos. Sabíamos que teríamos que respeitar o modo de ser de cada um em cada encontro.

Dessa forma, as autonarrativas se constituem como dispositivos metodológicos complexos. A tessitura da realidade não dispensa aquele que observa, que é afetado na própria complexidade do viver. Pellanda e Pinto (2015) explicam que questões de inseparabilidade conhecer/subjetivar-se são fenômenos de segunda ordem que tiveram origem no movimento cibernético e implicam uma lógica de recursividade subjetiva, em que o observador se forja nos processos que lhe acontecem. Dessa maneira, temos no observador também um processo de



auto-organização, que ocorre na complexificação pelo ruído, inspirando autopoiese, numa produção de si mesmo, transformada pela realidade que o afeta.

Os participantes são espontâneos e educados, deixando o momento mais leve. Ao final, a sensação era de agradecimento, o que foi expresso maneira verbal para eles. As expressões de Alfredo e Antônio ao adentrarem a sala era de receio, um certo temor, mas pouco depois de iniciarmos nosso diálogo as feições mudaram e houve um certo relaxamento e entrega. O encontro foi realizado e seguirá na Sala do Núcleo de Assistência Integral (NAI), local com o qual eles já têm familiaridade e no qual se sentem à vontade.

Ademais, a possibilidade de falar de si é reconfiguradora do próprio eu. O potencial de autocriação que as autonarrativas promovem nos permite perceber os pressupostos aqui observados: construção de autopoiese, acoplamento estrutural e os processos de complexificação pelo ruído. Pellanda e Gustsack (2015) reforçam que no paradigma da complexidade as dimensões do humano não se separam. Nessa lógica, as narrativas são produtoras de autoria e autotransformação. Compreender as interações cotidianas e as construções que são disparadas a partir delas é fundamental para o entendimento do pensamento complexo e de seus desdobramentos emergentes, do caos dos ruídos internos para a auto-organização, em movimentos circulares.

“Na perspectiva deste todo integrado, conhecer é ser afetado, é *autoafecção*. Em torno da qual se pode fazer uma analogia com autopoiese. E, por ser interna e estar atravessada de alegria, é pura potência” (PELLANDA; GUSTSACK, 2015, p. 46). E assim, o sentido da nossa pesquisa pode se encontrar nos próprios questionamentos que buscam respostas complexas no fluxo do devir humano que nos cerca. Os processos de cognição e subjetivação se configuram e reconfiguram no decorrer da vida, do viver em si.

Cada sujeito se constitui à sua maneira, com tempos e modos diferentes, de acordo com o que o afeta. Cada um traz em si uma história de vida, memórias, experiências e uma realidade singular.

Entendemos processo de complexificação como os efeitos daqueles mecanismos de autoconstituição com os quais os sujeitos que se movem vão aumentando suas condições de lidar consigo mesmo e com os outros, fazendo mais relações entre os diferentes aspectos do cotidiano, afectando-se ao mesmo tempo (PELLANDA; GUSTSACK, 2015, p. 48).

Nesse ínterim, o narrar-se é como compor uma música ou criar um artefato à mão livre. Falar de si pode ser desafiador, ao mesmo tempo que libertador, e mais: complexificador do eu. A existência humana está diretamente atrelada à natureza, ao cosmos, ao sagrado, a tudo o que envolve a vida e sua grande teia complexa, já fragmentada pelo cartesianismo, mas que

trazemos aqui de maneira a demonstrar a não fragmentação do todo. Entendemos que a realidade segue em uma lógica não linear, capaz de fazer emergir emoções que são potentes de transformação e reconfiguração.

Nesse sentido, o agir humano interage e constrói à medida que se desenha, se inventa, se permite ser autor de si mesmo. A perspectiva da complexidade, como já referido anteriormente, faz um convite à mudança de percepção da vida, do conhecimento, da cultura, da própria historicidade biológica humana, tomando como base fundante o amor.

Quando evocamos as memórias que criamos de objetos e ações e quando recriamos os sentimentos que as acompanham, as lembranças e recriações também vêm em forma de imagens. Produzir memórias significa, em grande medida, gravar imagens sob alguma forma codificada para que posteriormente possamos recuperar algo próximo do original. E quanto às traduções que fazemos de objetos, ações e sentimentos nas linguagens que conhecemos (línguas verbais, em sua maioria, mas também nas linguagens da matemática e da música)? As traduções também se manifestam sob a forma imagética (DAMÁSIO, 2022, p. 47).

Segundo o autor supracitado, existem três estágios evolucionários: o ser, o sentir e o saber, cuja coordenação desses processamentos no organismo é que permite que haja conexões capazes de fazer emergir a experiência. O autor explica que à medida que as experiências são gravadas na memória, surgem histórias de interações com os outros e com os ambientes, revelando o viver de cada indivíduo e desenhando a individualidade.

De acordo com Lahn-Vieira, Boeckel e Rava (2011), ao comentarem o pensamento de Oscar Gonçalves acerca das práticas narrativas, explicam que este entende que há uma construção interligada em relação ao desenvolvimento em diversas áreas e, segundo a teoria cognitiva narrativa, a linguagem é a chave para alcançar os significados que estruturam o funcionamento do humano, criando possibilidades de expansão e compreensão do devir e da realidade interna. “Na perspectiva cognitiva narrativa, o processo psicoterapêutico visa modelar o trabalho de recordação [...] realização de exercício de imaginação guiada através da vida [...] registro de narrativas diárias [...] recordação através da vida” (LAHN-VIEIRA; BOECKEL; RAVA, 2011, p. 107).

Desse modo, ressalta-se a autoria de si como fator preponderante diante da vida e das experiências vividas. O sujeito é singular em suas vivências e os processos enfrentados também o são. Cada um é livre para guardar suas recordações e fazer comparações como considerar melhor. Assim, os sentidos e os significados produzidos são experimentados de maneira

peculiar, em processos únicos e contextos diferentes à medida que se acoplam com as realidades, com o outro e consigo mesmo.

Nessa experiência, que inclui o sujeito, o meio ambiente e a sociedade, Carvalho e Steil (2008) destacam a ecologia da mente, de Gregory Bateson, como o encontro com o sagrado, uma vez que permite uma conexão maior entre um sistema real, que perpassa o cuidado de si e se aproxima da preocupação ecológica, do ponto de vista da sobrevivência na natureza planetária. “Ou seja, a natureza e a questão ambiental como sagrados, parte do “eu”, parte do todo. Bateson projetou o conceito de mente para fora, em direção ao mundo e ao ambiente”. (CARVALHO; STEIL, 2008, p. 300).

A mente ecológica nos remete ao sagrado, numa condição em que o sujeito pode viver uma experiência harmoniosa no que se refere às sutis barreiras entre processos que ocorrem, por exemplo, no corpo e na mente, dentro e fora, sujeito e meio ambiente, e tudo mais que o cerca, seja material ou imaterial, seja visível ou invisível. As incertezas vivenciadas nas experiências implicam em enfrentá-las, em confrontar o desconhecido (MORIN, 2015b).

Seguiremos nesse caminho que nos mostra ao longo do percurso afecções cognitivas e subjetivas outras capazes de transformações nos adolescentes diagnosticados com autismo, numa dimensão transdisciplinar que nos rege desde o início da nossa trajetória até aqui. Nesse norte, avançamos para a segunda oficina.

## **5.2 Música – o que te diz?**

Segundo Rocha e Boggio (2013), as percepções rítmica e melódica são processadas pelo cérebro em diversos níveis hierárquicos e envolvem inúmeras estruturas cerebrais. Os autores destacam ainda que música e linguagem são processadas pelo cérebro em hemisférios distintos: música no hemisfério direito e linguagem no esquerdo.

Rocha e Boggio (2013) citam estudos que foram realizados com pacientes com afasia (perda total ou parcial da comunicação verbal) que apontam, entre outros, que apesar da dificuldade de fala, os pacientes preservam a capacidade de cantar e de reconhecer músicas, e que tratamentos intensivos em casos de afasia moderada a severa em que foram realizadas ressonâncias magnéticas antes e depois apresentaram melhora significativa da fala, além de outras reconfigurações nas estruturas cerebrais de maneira positiva.

Desse modo, a música é amplamente reconhecida como uma ferramenta valiosa para pessoas com autismo e pode melhorar as habilidades de comunicação e de linguagem, bem como promover a conexão emocional com outras pessoas. Além disso, a música é

frequentemente utilizada como uma forma de terapia, como a musicoterapia, para melhorar habilidades sociais, emocionais e comportamentais.

Logo, a proposta para o nosso segundo encontro teve como foco a música. Apresentamos um vídeo que falava sobre sons, melodias e outros mais relacionados à música. Em seguida, iniciamos um diálogo. Augusto disse, imediatamente, que não estava com vontade de falar sobre suas músicas preferidas. Disse que não tem música especial e demonstrou não ter interesse em música. Apesar de não querer falar sobre ela, disse que a maioria das que escuta provocam sentimento de felicidade.

Quando perguntado se teria algo que gosta de fazer enquanto houve música, ele disse que até tem, mas não iria dizer. Estava bem fechado, parecia não ter vontade de estar ali. Esse encontro foi bem difícil, porque a cada recusa de tínhamos que pensar rápido o que fazer e de que maneira seguir adiante, respeitando a sua vontade e, ao mesmo tempo, seguindo a organização inicial para aquele momento.

Para Sacks (2006), não devemos centralizar o olhar apenas nos transtornos, doenças ou distúrbios do desenvolvimento, podemos ver além e nos aproximar do lado criativo, colaborando assim com o sistema nervoso na busca por maneiras diferentes de crescer e evoluir. O autor relata que é isso que vê em seus pacientes, o potencial para o desenvolvimento.

Sabemos que as interações provocam perturbações no fluir das experiências e somam-se às fases da vida, como um turbilhão de sensações coexistentes no viver humano. O recursivo acoplamento estrutural do dia a dia se conecta à autopoiese como condição para existência e seguimos no fluxo proporcionado também pelos sons, pelas músicas que ouvimos, como complexificadoras pelo ruído.

Assim, sentimo-nos constrangidas, por vezes, ao ter que falar sobre algo para o qual ele não demonstrava abertura, nem esboçava muita reação a respeito. Contudo, seguimos adiante, buscando agir com naturalidade diante das suas recusas em falar sobre o assunto proposto. Sabemos que nem sempre somos convidados a falar daquilo ou sobre aquilo que gostamos ou nos agrada, e esse foi um dia em que Augusto não queria dialogar muito.

Nesse sentido, Rocha e Boggio (2013) enfatizam que indivíduos diagnosticados com autismo e que apresentam dificuldades linguísticas graves podem ser beneficiados com pesquisas e terapias, uma vez que muitos têm interesse por música e se identificam com ela. Podemos imaginar um estado autopoietico em ação ininterrupta que abre espaço para a criação e regeneração cerebral (neuroplasticidade).

A situação de cada sujeito é única, o que torna suas experiências e sensações próprias do seu mundo, em que segue vivendo ao seu modo. Essa realidade não pode ser entendida pela observação apenas do lado externo, do comportamento (SACKS, 2006).

Segundo Maturana (2014b), as transformações ocorrem concomitantemente no organismo e no meio, numa sequência que desencadeia estados de mudanças contínuos de conservação que permitem a existência enquanto ser vivo.

Já Alfredo possui um gosto pelos sons, pelas batidas e ritmos das músicas. É isso que mais o aproxima delas, pois não reconhece o que dizem as letras, na maior parte das vezes, em inglês, apenas se deixa levar pelos ritmos, que na sua preferência é o rock. Sempre repete as músicas que ouve, gosta de estudar ouvindo-as e até se perde nas horas. Disse que nenhuma música lhe traz memórias. Por outro lado, tem o som do mar como tranquilizante. Cada um traz uma experiência, um modo de ver o mundo, um tempo diferente de resposta, de querer e de entrega. Alfredo se entregou bem ao momento, ao seu modo.

Dessa maneira, a música também pode ser uma maneira de ajudar as pessoas com autismo a se sentirem mais confortáveis e seguras em situações sociais, aliviando o estresse e a ansiedade. No entanto, é importante destacar que cada indivíduo com autismo tem suas próprias necessidades e preferências, e a escolha da música e sua utilização deve ser baseada nas necessidades individuais.

Sacks (2006) comenta que percebia que seus pacientes com autismo eram afetados pelos sons, pelas cores, pelos cheiros, mas que era difícil descrever o que de fato estavam sentindo. O médico conta ainda que, por vezes, tinha a esperança de atravessar seus pacientes numa profundidade maior, revelando o seu eu, o que fazia constantemente, principalmente, fora do seu consultório, acompanhando de perto a rotina deles.

Nesse sentido, a dinâmica da vida molda o organismo e seus acoplamentos, em coordenações de coordenações consensuais de conduta, na linguagem, como explica Maturana (2014b). Ademais, é na conversa que os espaços relacionais se diversificam e nos mostram diferentes modos de viver e conviver. Convivemos em redes que se conflitam, se afastam e se aproximam em dimensões que afetam e entrelaçam o sujeito linguajante, e a música faz parte do meio.

Além disso, é porque existimos na linguagem que nosso operar como seres conscientes na reflexão pertence também a nosso espaço psíquico, e são elementos desse espaço o *eu* e a *consciência* como modos relacionais que vivemos como conversações que constituem nosso ser individual (MATURANA, 2014b, p. 139).

Desse modo, trata-se de uma constituição recursiva do entender a própria existência, apreciando e interagindo com e nela o que for possível, incluindo o sensorial e o emocional como partes essenciais por compor o todo vivo.

Com relação a Antônio, ele teve dificuldade de assistir ao vídeo proposto até o final, demonstrando certa impaciência. Quando partimos para as músicas preferidas, ele se soltou um pouco mais. Como foi o segundo momento juntos, ele ainda não estava totalmente à vontade. O fato de tomar medicação que causa sonolência pode ter relação com a apatia inicial. Tive a impressão de que ele é influenciado pelo gosto musical de pessoas que o cercam, acredito que talvez sejam os pais, pois comenta sobre músicas mais antigas, diferentes da sua época. Ele também apresentou gosto por música de filme a que jovens da sua idade assistem e outros modos mais alternativos e modernos de sons.

A relação com o mundo social está conectada ao corpo, às ações sobre si mesmo e ao que o cerca. Ouvir uma música ou dançá-la, movendo apenas as pernas, cantá-la em pensamento ou deixar tocar no modo de repetição são maneiras de experimentá-la. São inúmeras as possibilidades de se deixar levar por um som, por batidas e melodias que ganham significado e podem revelar traços e/ou quererres, além de embalar corpo e mente.

Quando uso a expressão ponto de vista, falo de algo mais geral: a relação que *eu* tenho não apenas com o que *eu* vejo, mas também com o que ouço ou toco e, mais importante, até com o que *eu* percebo no meu corpo. A perspectiva de quem falo é a do “proprietário” da mente consciente (DAMÁSIO, 2022, p. 102).

Ademais, a utilização da música pode melhorar as habilidades de comunicação, conexão emocional e terapia comportamental. Segundo Doidge (2021), o cérebro é neuroplástico e tem sua maneira própria de se curar durante o processo de aprendizado nas conexões entre as células nervosas que tendem a aumentar, podendo alterar a estrutura neural. Dessa forma, o autor explica que as formas de energia, que são entradas naturais para o cérebro, passam pelos sentidos e pelo corpo: “Luz, sons, vibração, eletricidade e movimento” (DOIDGE, 2021, p. 17).

Uma das leis fundamentais da neuroplasticidade é que os neurônios que disparam juntos se conectam entre si. O que significa que a repetição de uma experiência mental leva a mudanças estruturais nos neurônios cerebrais que processam essa experiência, fortalecendo as conexões sinápticas entre eles (DOIDGE, 2021, p. 31).

Assim, quando nos tornamos inertes diante da vida, ou seja, quando vemos ou ouvimos menos, por exemplo, o cérebro inicia um processo de atrofiamento, pois os sistemas

neuroplásticos precisam de movimentos físicos para se manter em atividade (DOIDGE, 2021). Dessa maneira, propomos a música como forma de conhecer um pouco mais sobre o eu de cada um dos participantes e saber dos seus movimentos diante da vida. Para tanto, seguimos com intervenções no intuito de alcançar as subjetividades e os marcadores já mencionados.

### 5.3 Vamos exercitar a criatividade?

Segundo Damásio (2015), a criatividade seria a habilidade de gerar novos artefatos e ideias, exigindo além da consciência, memória sofisticada, raciocínio e linguagem, deixando claro que o processo de criatividade ocorre na presença da consciência, pois considera que esta seja a luz que guia, em maior ou menor intensidade, o processo de criação.

A criatividade, ela sim, é um mistério! Pode ser simulada ou desencadeada por interações não elucidadas entre nosso nível de realidade física e o nível de realidade quântica, e essas interações são de natureza a provocar a criatividade tanto na evolução biológica quanto na criatividade humana do espírito/cérebro (MORIN, 2020, p. 96).

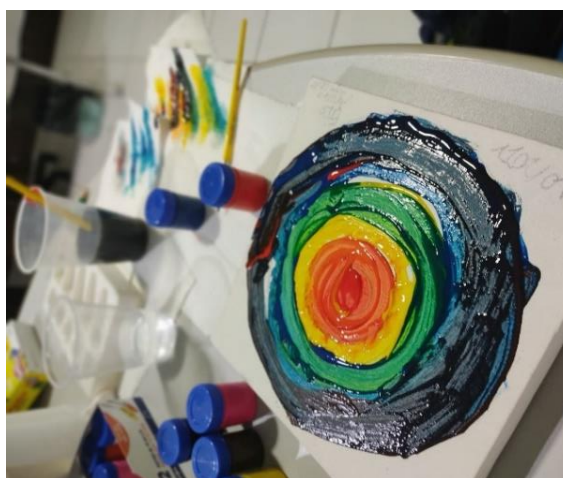
Desse modo, a criatividade é provocadora do eu e das diversas interações do homem com o meio. Com isso, as habilidades e capacidades podem surgir ao longo da vida, em saltos novos e inesperados, criativos e ousados (SACKS, 2006). Desse modo, acerca da função dos símbolos, Jung *et al.* (2016) explicam que os arquétipos são imagens e emoções relacionadas ao indivíduo e considera que são partes da vida do sujeito por inteiro. Segundo o autor supracitado, o homem trava uma luta para alcançar seus objetivos, e essa luta é representada pelos “símbolos de transcendência”, que podem ser considerados “a plena realização das potencialidades do seu *self* (ou ser)” (JUNG *et al.*, 2016, p. 197). Os autores destacam que o *self* é entendido como o núcleo mais profundo no que se refere à psique.

Como símbolo do *self*, Jung *et al.* (2016) esclarecem que esse é o círculo (ou esfera) que representa a totalidade em todos os seus aspectos relacionados à psique, incluindo a ligação homem e natureza, num movimento integral que envolve a consciência e suas funções (pensamento, sentimento, intuição e sensação) capazes de preparar o indivíduo para impressões que vêm de dentro e de fora de si mesmo.

Nesse sentido, nossa proposta para a terceira oficina foi desenhar e pintar uma mandala. Para tanto, os participantes receberam tela, lápis, tintas e pincéis para exercitar a criatividade. Trouxemos um vídeo com uma breve apresentação sobre a mandala e seus significados e fizemos a provocação para a atividade.

Ao assistir ao vídeo, Augusto, poucos minutos depois do início, tomou a iniciativa de abrir o plástico da tela e se apropriou rapidamente da ideia criativa. Chamou-nos a atenção o fato de ele não ter tido dúvida sobre o que fazer, foi como se tivesse seguido um impulso naquele instante e se deixou levar por ele. Fez movimentos circulares, como em espiral, e logo iniciou a pintura; foi do centro, com o vermelho, às outras camadas circulares, à medida que ouvia o vídeo explicativo sobre as mandalas terapêuticas. De alguma forma, a maneira como ele dominou a situação nos emocionou profundamente. Foi rápido e objetivo, porém assertivo.

Figura 1 – Foto da mandala produzida em oficina por Augusto



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

No lamaísmo, particularmente no dos tibetanos, mandalas ricamente ornamentadas representam um importante papel: o cosmos na sua relação com os poderes divinos (JUNG *et al.*, 2016, p. 323). Os círculos são contemplados também em imagens religiosas, que por sua vez, são instrumentos de meditação, presente da nossa pesquisa. O cosmos aqui representado no self (círculo/ mandala) nos remete ao funcionamento autopoietico do ser humano com suas questões mais íntimas.

A serenidade do Augusto e o seu envolvimento com a mandala foram como despertadores de algo diferente. Ele ficou completamente à vontade. Ao final, disse se sentir feliz ao fazer a mandala e fez para quem gosta de todas as cores, assim como ele. As expressões faciais dele nos comoveram e também nos trouxeram alegria no processo da pesquisa.

Nesse sentido, “o pensamento que nos religa ao cosmo não nos reduz ao estado físico. É um pensamento que nos mostra nossas origens físicas e cósmicas, mas mostra, também, que somos emergências” (MORIN, 2015, p. 133). Assim, podemos extrair que carregamos em nós todo o sentido do mundo.



Nessa lógica, Alfredo teve certa dificuldade em se entregar ao momento de criatividade. De repente, parecia saber o que fazer; de repente, parecia perdido. Parecia não conseguir se sentir livre para fazer o que quisesse, sem medo de julgamento ou de impressões alheias. Sentimos que ele precisava de uma palavra impulsionando a sua ação, pois era como se quisesse parar no meio do caminho, talvez fosse uma recusa à atividade proposta e, ao mesmo tempo, não queria dizer o não. Foi difícil concluir a mandala, mas ao final deu certo.

Figura 2 – Foto da mandala produzida em oficina pelo Alfredo.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

É possível que houvesse uma recusa em se expressar de dentro para fora. Sua expressão era de negação, e a sensação era como se estivesse fazendo algo que fosse doloroso, forçado, sem vontade de fazer. Pegou várias vezes no cabelo, demonstrando certa ansiedade em terminar a pintura. Sempre preocupado com a estética, foi bem objetivo no que desenhou, uma tabela de basquete (que ele treina no colégio), um controle de videogame, uma caixa de jogos de videogame com que ele joga, uma bola de basquete e um notebook. Ele destacou o vermelho e o roxo como preferências.

A criatividade, como costuma ser entendida, acarreta não somente um “o que”, um talento, mas “quem” – fortes características pessoais, uma identidade forte, uma sensibilidade e um estilos próprios que escoam para o talento, fundem-se com ele, dando-lhe corpo e forma pessoais. A criatividade, neste sentido, envolve a capacidade de originar, de romper com as maneiras existentes de olhar as coisas, mover-se livremente no domínio da imaginação, criar e recriar mundos inteiros na cabeça da pessoa – enquanto supervisiona tudo isso como um olho crítico interior. A criatividade tem a ver com a vida interior – com o fluxo de novas ideias e sentimentos fortes (SACKS, 2006, p. 166).

Podemos observar a circularidade da vida de cada participante expressa em suas mandalas, repletas de simbolismo e conexão com o que há de mais sagrado, o próprio eu e sua relação com o universo que habita. De acordo com Morin (2020), temos potencial criativo adormecido, e quando este é desafiado, desperta; no entanto, a criatividade está presente desde a fase embrionária e segue no desenvolvimento e formação do sujeito. Morin (2020) nos ensina ainda que não somos só filhos da Terra, mas do cosmos, que carrega em nós a história do universo.

Ademais, trazemos à reflexão questões profundas que remetem ao íntimo, à historicidade, ao misticismo, ao zen, à cultura oriental, entre outros, no intuito de expandir nossa visão acerca das afecções cognitivas e subjetivas e das maneiras como elas podem ser representadas no fluxo do viver de adolescentes diagnosticados com TEA.

Figura 3 – Foto da mandala produzida em oficina pelo Antônio



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Já Antônio estava um pouco disperso, como se estivesse ansioso e sem demonstrar inicialmente tanto interesse na atividade, mas seguiu bem, chamou sua mandala de “*fusão de uma estrela com um arco-íris*” e utilizou suas cores favoritas. Isso é muito importante, pois remete à questão do juntar, que é o coração do paradigma da complexidade, cujo simbolismo demonstra o juntar às suas dimensões subjetivas e cognitivas. Antônio cumpriu a atividade e estava disposto a conversar, estava comunicativo, mas sem muita concentração na mandala. Ele seguiu as orientações, desenhou e pintou, com certa dispersão, como se não estivesse tão entregue à ação proposta.

Assim, há que se falar da mandala na pintura, na arquitetura, no planejamento de cidades, nas suas significações religiosas, na sua relação com o homem, com o *self* e a

construção de autopoiese, bem como na complexificação pelo ruído e no acoplamento estrutural vigente com o mundo que nos cerca.

Desse modo, as imagens produzidas carregam simbolismo e pontes para o eu, que caminham de dentro para fora, com cognição e subjetividade, em movimentos importantes que se reconfiguram a todo instante.

Os alquimistas ocuparam lugar especialmente importante. Exaltaram os mistérios da matéria e colocaram-nos no mesmo plano daqueles de espírito “celeste” do cristianismo. O que buscavam era a totalidade humana que abrangesse corpo e mente, e para representá-la inventaram inúmeros nomes e símbolos. Um dos símbolos principais foi a *quadrantura circuli* (a quadrantura do círculo), que nada mais é que uma mandala (JUNG *et al.*, 2016, p. 331).

Com isso, seguimos as pistas cartográficas que nos aproximam dos nossos marcadores e nos conectam a eles de maneira recursiva. As mandalas produzidas nessa oficina nos proporcionaram reflexões valiosas sobre como o ser se revela e como podemos transcender as interpretações e alcances da complexidade experimentada no autismo e suas afecções cognitivas e subjetivas.

#### 5.4 Um convite à fotografia

Em entrevista feita a Nora Bateson (2013), Demarchi *et al.* (2013) nos colocam diante da visão dos passos da ecologia da mente, de Gregory Bateson, grande colaborador da cibernética e da antropologia visual, entre outros:

A fotografia é um modo de começar a usar uma linguagem, a linguagem visual, um caminho que a linguagem verbal realmente não pode percorrer, não pode, não funciona. Em termos de poesia, às vezes, podemos chegar àquelas inter-relações. [...] Certamente é verdade que quando você aponta sua câmera para algum lugar, isto representa trezentos e cinquenta outros lugares para os quais você não apontou a câmera (DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 278).

Outrossim, fotografar é um ato de liberdade, de subjetivação e conhecimento, que não possui regras duras a sua produção. As imagens expressam o cotidiano, repleto de detalhes visíveis e invisíveis, com variação que segue o olhar do observador que faz o registro. Para Tittoni *et al.* (2010), a fotografia traduz-se pelos sentidos numa relação direta entre o fotografar, o que ou quem é fotografado e a própria fotografia:

A fotografia é, ao mesmo tempo imagem, modos de ver, recursos técnicos trazidos pelos equipamentos e pelo conhecimento de quem o manipula, possibilidades do olhar e mais uma multiplicidade de fatores que tornam impossível reduzi-la a condições de registro ou de criação. (TITTONI *et al*, 2010, p. 61)

Assim, os recortes feitos no momento da escolha denotam particularidades subjetivas ligadas aos acoplamentos estruturais existentes, bem como à complexificação pelos ruídos, que pode expressar diferentes maneiras de ver e interpretar a realidade. Dessa forma, nossa proposta traz essa singularidade presente em cada indivíduo, em cada olhar. “Imagens, de todos os tipos – visuais, auditivas, táteis, verbais etc. –, individualmente ou em combinação são veículos naturais de conhecimento, *transportam conhecimento*, significam, de forma explícita, conhecimento” (DAMÁSIO, 2022, p. 101).

Desse modo, Augusto estava tranquilo e me apresentou as capturas fotográficas que fez com delicadeza. Começou pela imagem que mais gostou de fazer, que lhe provocou felicidade. Era a luz solar entre galhos das árvores e o céu. Ele a descreveu como um dia ensolarado e complementou dizendo que muitas pessoas gostam do verão. Outro registro traz a sala de aula vazia de que ele gosta, gosta de ficar sozinho, pois traz calma e felicidade; o lixeiro é como se fosse um “gostar e não gostar”, deixar para lá; os guarda-chuvas coloridos trazem felicidade; uma foto em que aparece o pé dele, ele se sente feliz, diz que ficou estranho, mas gostou.

Figura 4 – Foto da luz solar entre os galhos das árvores e o céu



Fonte: Augusto (2022)

Pela imagem capturada, sentimos que ele se divertiu fazendo as fotografias. Percebemos nele abertura para aquela atividade, como se tivesse sentido algo diferente, uma certa liberdade, talvez. Pensamos que ele se divertiu mesmo e tentou trazer aspectos importantes seus, ainda que com imagens feitas dentro da escola (acoplamento estrutural). Sentimos nas suas palavras, de fato, felicidade ao descrever as imagens feitas por ele, do seu jeito e do seu ponto de vista (autopoiese). As suas expressões ao longo desse momento nos emocionaram. Cada sorriso de canto quebrava a seriedade que ele carrega como defesa. A sensação percebida em Augusto foi de paz, o que talvez tenha sido recíproco.

Só o consciente é competente o bastante para determinar o significado das imagens e reconhecer o seu sentido para o homem, aqui e agora, na realidade concreta do seu presente. É apenas na interação do consciente com o inconsciente que este último pode provar o seu valor e, talvez mesmo, revelar uma maneira de vencer a melancolia do vazio (JUNG *et al.*, 2016, p. 347).

Para Morin (2020), nosso “eu” é absoluto e relativo, é tudo para si, mas nada para o todo. Cada um traz sua subjetividade, sua singularidade e autonomia que se separa do meio exterior pela pele e se mistura como parte da sociedade pelos genes e pela cultura. “A analogia é essencial na vida cotidiana, sob a forma de metáfora ou imagem para expressar um sentimento ou uma ideia” (MORIN, 2020, p. 79).

Nesse sentido, poder expressar os sentimentos através de imagens é também um ato de liberdade, de construção do eu (autopoiese) e reconfiguração daquilo que já existe. Dessa maneira, as imagens registradas pelos três adolescentes nos trouxeram uma infinidade de possibilidades, e de certa forma, um esboço do que lhe toca. Temos o acoplamento estrutural com o *smartphone* e incontáveis ruídos facilitadores ou não do ato de fotografar.

Por diversos momentos foi possível perceber o estado de felicidade, que seria a concretude do estado poético (MORIN, 2020). Morin (2020, p. 91) entende que “os estados poéticos vão da emoção estética ao entusiasmo, da admiração ao maravilhamento [...]”. Além de ser uma forma de expressão artística, a fotografia pode desempenhar um papel importante na comunicação e no desenvolvimento emocional.

Sales (2017) ressalta o quanto a fotografia lhe faz bem, o quanto ele se sente valorizado pelo seu trabalho. Ele conta da emoção que foi a primeira exposição e o fato de ter vendido boa parte das suas fotografias naquele dia. O autor foi diagnosticado com autismo na infância e com uma condição não verbal. Com apoio e dedicação familiar, ele evoluiu em sua autonomia até o nível 2 de suporte. Ele escreve sobre tudo que pode ser, sobre seus gostos, do que não gosta,

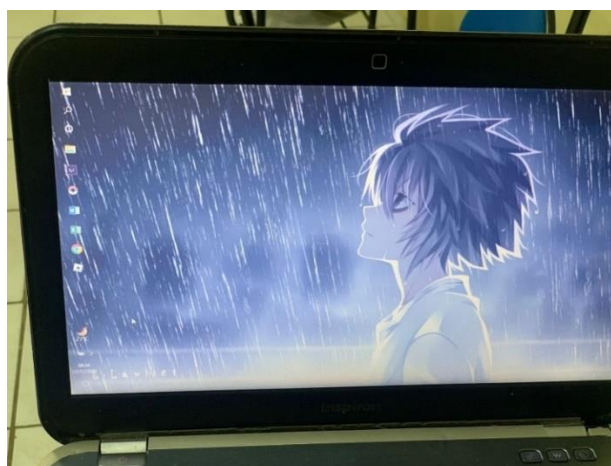
entre outros, da sua paixão pelo ato de fotografar e do sonho de ainda fazer vários cursos e se profissionalizar cada vez mais.

Além disso, o estímulo a tudo o que se pode ser é auto-organizador, criador de autopoiese e ao longo da vida se complexifica pelos ruídos, pelas perturbações dos acoplamentos estruturais, que inclusive, permeiam toda nossa pesquisa. Com isso, buscamos tornar o mais evidente possível.

Outrossim, Alfredo chegou assertivo sobre o sentimento das imagens que capturou. Cada uma com seu significado para ele. Sentimos que ele conseguiu pôr para fora as palavras de que gostaria, que pensou antes e veio sabendo o que diria, como se, de fato, tivesse parado para refletir sobre as fotografias ao tirá-las.

A primeira imagem que ele nos apresentou foi a do seu computador, pois como deseja ser programador, vê nele o futuro e acredita que se se esforçar alcançará seu objetivo. A segunda imagem trouxe o céu durante o dia, mas na verdade ele disse que gostaria de ter feito o registro durante a noite, porém não conseguiu. Ele imagina que o mundo e os planetas sejam muito além do que já foi descoberto pelo homem, e por isso gosta de apreciar o céu como sendo o universo. Por fim, registrou alunos no pátio do colégio e disse que aquela movimentação o incomoda.

Figura 5 – Foto do notebook do Alfredo



Fonte: Alfredo (2022)

Foi interessante a maneira como Alfredo trouxe os aspectos que ressaltou nas imagens, se soltou para falar, sem meios termos ou dúvidas. Nesse dia, ele estava mais à vontade e tranquilo, como se estivesse um pouco mais entregue ao momento, mais conectado. A fotografia pode ajudar as pessoas com autismo a expressar seus pensamentos, emoções e sentimentos de uma forma não verbal, ajudando-as a superar barreiras de comunicação.

Ensinamos nossas crianças a conhecer os objetos, separando-os, isolando-os, mas é necessário, também, recolocá-los em seu meio para conhecê-los, ensinar que um ser vivo só pode ser conhecido em sua relação com seu meio, de onde extrai a energia e a organização (MORIN, 2015b).

Segundo Secco (2021), a linguagem fotográfica que se materializa na imagem carrega simbolismos implícitos e pode resultar em interpretações diversas que variam com as experiências de quem fotografa e quem observa: “As imagens transitam entre o implícito e o explícito, entre o material e o imaterial, podendo evocar memórias pessoais e visões de mundo, moldar comportamentos e opiniões [...]” (SECCO, 2021, p. 1).

Uma imagem fotográfica vai além do que se pode ver com os olhos, traz aspectos profundos que incluem todo o viver de quem a registrou. Há que se considerar o contexto e a realidade daquele que a registra. Para Secco (2021), a fotografia pode ser entendida como produtora de realidades subjetivas que agregam também o cultural e o histórico, além de outros aspectos que dizem respeito, como já mencionados, ao fotógrafo e à fotografia.

Assim, Antônio chegou tranquilo, mais à vontade, pois acreditamos que nos familiarizamos ao longo dos encontros. Ele explanou de forma interessada sobre as imagens que fez. Trouxe a imagem de uma tela que fez em 2018 e de que gosta muito, guardada junto com porta-retratos com registros da sua infância. Depois, o seu videogame que utiliza para entretenimento e lazer, seguido da imagem de uma escola que fica próxima à sua casa, pois lhe faz pensar no futuro. Ele trouxe ainda a imagem de uma farmácia que também fica no caminho para o colégio, que para ele representa saúde, bem-estar, a solução quando estamos doentes. Por fim, uma imagem do colégio em que estuda, que para ele é o seu lugar do futuro, que guarda os melhores momentos da sua infância e onde ele se sente feliz.



Figura 6 – Foto de uma escola próxima ao local da residência de Antônio



Fonte: Antônio (2022)

Antônio foi bem objetivo e não se estendeu nas descrições, mas fez uma análise pertinente e bem pessoal, seguindo o ritmo dele no decorrer das oficinas. Parecia disposto a participar, apesar de estar um pouco sonolento. Por isso, a prática da fotografia pode facilitar o processo de compreensão das próprias experiências, fornecendo uma forma de ordenar e interpretar informações sensoriais, aumentando a autoconscientização e a regulação emocional.

Em um mundo repleto de imagens, o corpo é a única imagem que conhecemos não apenas de fora, por meio da percepção, mas também de dentro, por meio de afecções (LIMA, 2020). Essa imagem a que o autor se refere seria equivalente à matéria e mais que uma representação. O mundo estaria em torno do corpo, o que torna possível que as imagens ao seu redor reflitam possíveis ações do corpo sobre elas. Assim, as imagens têm relação com as experiências passadas, guardadas na memória (LIMA, 2020).

Nesse sentido, o corpo como centro do passado e do futuro e elemento que representa o presente é aquele que age e realiza os movimentos (LIMA, 2020). Se imaginarmos essa realidade voltada ao campo da fotografia, não é difícil entender a relação direta mente e corpo, ação e emoção, experiência e memória. Logo, percebemos que os três participantes trouxeram suas vivências para as imagens capturadas, como reflexo do seu mundo corporal, daquilo que os afeta de dentro para fora. Dessa maneira, avançamos e provocamos ainda mais a subjetividade de cada participante.



## 5.5 Vamos meditar?

De acordo com Damásio (2015), quanto mais a consciência se expande, maior a abertura para conhecer o que está ao redor, mais naturalidade e facilidade para conhecer e ser sob a luz que ilumina o self. A meditação é amplamente reconhecida como uma prática eficaz para o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal. Ela permite que as pessoas explorem suas emoções, pensamentos e comportamentos, ajudando-as a compreender melhor a si mesmas e ao mundo ao seu redor.

“A extensão daquilo que um organismo pode fazer é determinada pela sua organização e sua estrutura, e tudo o que um organismo pode fazer constitui seu domínio cognitivo” (MATURANA, 2014b, p. 193). Voltamos à máxima que “viver é conhecer e conhecer é viver”. Nesse sentido, trouxemos o convite para a meditação. Os processos que envolvem o autoconhecimento trazem o amor, o diálogo, a abertura para conhecer a si mesmo numa disposição de ações conscientes que envolvem sentimento de pertença, de amor próprio. A dificuldade de ver a si mesmo, de se encontrar consigo mesmo, requer pausas e a busca por espaços/momentos que proporcionem paz.

Augusto se entregou ao momento da meditação. Suas expressões faciais e corporais demonstravam serenidade. Ele, de fato, se entregou àquele instante de paz. Disse que se sentiu bem, que gostou. Sentimos que para ele foi interessante, fez bem. Suas sensações eram perceptíveis e nos transmitiram bem-estar e leveza.

Nossa exploração do cosmo interior certamente nos desilude de nossas concepções iniciais, descomplicadas e intuitivas de conhecer a nós mesmos. Vemos que o autoconhecimento requer tanto trabalho de fora (na forma da ciência) como de dentro (introspecção). Não quero dizer com isto que não podemos melhorar na introspecção. Afinal, podemos aprender a prestar atenção ao que realmente estamos vendo lá fora, como faz um pintor, e podemos atentar mais a nossos sinais interiores, como faz um iogue (EAGLEMAN, 2012, p. 213).

A agitação interna constante faz com que nossos corpos reajam de maneira incontrolável, por vezes exaustivas e inquietantes. Quando paramos, conseguimos sentir o ar à nossa volta, o canto dos pássaros, da água, dos carros, o silêncio do quarto ou as batidas do próprio coração. A meditação proporciona o autoencontro, a autoprodução e é facilitadora na dificuldade de ver a si mesmo.

Alfredo se entregou ao momento de parada, mesmo tendo ansiedade, como ele mesmo disse antes de fechar os olhos. Foram alguns minutos em que tentamos levá-lo a uma busca

interna em que pudesse se perceber. Ele disse ter tido sensações normais quanto à respiração e ao fato de parar, que faz isso todos os dias. Quando abrimos nossa pasta, percebemos que havíamos esquecido o tablet com o vídeo da meditação, então improvisamos. Foram alguns minutos em que tentamos induzi-lo a um instante de calma, apesar do barulho externo na escola, que especialmente naquele dia estava bem agitada, movimentada mesmo. Ele estava mais à vontade e tranquilo, como se estivesse um pouco mais entregue ao momento.

Maturana (2014b) ensina que os processos do linguajar nos unem, nos completam, nos complexificam enquanto seres vivos. Acerca da compreensão das experiências de consciência e autoconsciência que podemos vivenciar, Maturana (2014b, p. 285) explica:

Podemos na verdade projetar sistemas artificiais que experenciam a autoconsciência e a consciência, se nós os construirmos com uma estrutura plástica e um domínio de interações no qual eles possam penetrar em coordenações consensuais recursivas de coordenações de conduta.

Além disso, cada novo dia nos permite uma renovação, seja celular, seja de autoafirmação enquanto ser social, em constante busca por autonomia e paz interior. A singularidade nos proporciona compor a totalidade do universo numa religação plena com o cosmo (MORIN, 2015b). Nessa lógica, toda a complexidade experimentada em vida traduz a mudança de paradigma e a religação, de tal modo a estabelecer conexão direta com o pensamento complexo e a reforma pertinente e necessária. Pensamento complexo é aquele que ultrapassa quaisquer barreiras na forma de pensar com um pensamento que auxilie, que separe e religue (MORIN, 2015b).

Com relação a Antônio, ele se permitiu meditar, mesmo impaciente, com dificuldade para parar o corpo. Fez as respirações e manteve os olhos fechados, com foco na respiração. Ao final, quando fomos encerrar a gravação, percebemos que não estava mais gravando. Por causa disso, perdemos cerca de dez minutos de imagem, o período da meditação. Pedimos que ele repetisse ao menos o que sentiu durante a meditação. Ficamos tristes pelo que aconteceu, mas foi por uma falha. O celular usado para a gravação ficou cheio e parou de gravar. Temos o áudio, pois estava sendo gravado no microfone, direto no notebook. Ele parou e seguiu a meditação.

Na sequência, Antônio compartilhou os sons que gosta de ouvir para dormir: ASMR (significa Autonomous Sensory Meridian Response, Resposta Sensorial Autônoma dos Meridianos). O fenômeno é caracterizado pela sensação de relaxamento que muitos que acompanham os vídeos alegam sentir. Refere-se a uma sensação agradável de parestesia ou

formigamento, geralmente sentida na região do couro cabeludo, na parte de trás da cabeça ou do pescoço, em resposta a algum estímulo sensorial. O fenômeno foi comparado à sinestesia auditiva-tátil.).

Ele comentou que percebeu seu corpo, um relaxamento dentro de si, como se o corpo estivesse dormindo e sua alma tivesse saído para passear, para ver o mundo dos sonhos, o mundo espiritual, e se sentiu em harmonia. Aqui notamos a reflexão e enfatizamos a importância do pensar sobre o pensar, no quanto essa ação nos potencializa. Durante a meditação, as pessoas podem se concentrar em sua respiração, sensações corporais ou em objetos mentais, o que pode ajudá-las a se tornarem mais conscientes de suas experiências internas. Isso pode ser especialmente útil para aqueles que buscam autoconhecimento, pois permite que eles observem seus pensamentos e emoções sem julgamento ou reação, o que pode ajudá-los a compreender melhor suas motivações e padrões de comportamento.

Além disso, a meditação também pode ajudar a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão, melhorando a saúde mental e emocional. A prática regular de meditação pode melhorar a regulação emocional, aumentar a autoconscientização e aumentar a resiliência emocional. No entanto, é importante lembrar que a meditação é uma jornada individual e que cada pessoa pode ter uma relação diferente com a prática. Algumas pessoas podem encontrar benefícios imediatos na meditação, enquanto outras podem precisar de mais tempo e paciência para experimentar seus efeitos positivos. De qualquer forma, a meditação é uma ferramenta para aqueles que buscam autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e pode ser incorporada à rotina diária como uma prática regular.

É necessário saber se distanciar, se objetivar, se aceitar, meditar e refletir (MORIN, 2015a). A prática da meditação proporciona esse instante para pensar no eu, para se compreender, se conectar com a respiração, com a natureza, com os próprios pensamentos e reflexões. Nosso intuito foi propiciar essa pausa, mesmo que de maneira singela, para seguir na direção e na busca do que há de mais sagrado.

## **5.6 Uma carta para si mesmo**

Refletir sobre sua biografia, sobre se conhecer no percurso e se permitir objeto de conhecimento e subjetivação sustenta e reforça o eu, um indivíduo único, particular, como ressalta Damásio (2015, p. 115): “É fascinante pensar que a constância do meio interno é essencial para manter a vida e que ela pode ser uma diretriz e uma âncora para o que, na mente, finalmente virá a ser um self”.

Com efeito, escrever para si mesmo é um estado autopoiético, de acoplamento estrutural e de complexificação pelos ruídos com estruturas das mais delicadas e sutis composições. Mais uma vez, corpo e mente num compasso vivo, que traduz o existir, em homeostase infinita (reações fisiológicas coordenadas mantenedoras do corpo e característica de um organismo vivo).

Nesse sentido, “a vida faz com que os neurônios se comportem de modo diferente ao alterar, por exemplo, o modo como eles se conectam a outros. Nenhum componente permanece o mesmo por muito tempo [...]” (DAMÁSIO, 2015, p. 121). O autor explica que o cérebro cumpre seu papel e regula a consciência do ser humano, que se expande de dentro para fora, em ações e reações faciais e corporais, expressas ou implícitas, de acordo com a condição de cada organismo.

Segundo Morin (2020), a vida é e está em recomeço constante, o retorno é o movimento (Tao), seja de dentro para fora ou o inverso, num caminho dialógico entre invariância e transformação que são essenciais para a vida. Assim, Augusto se sentiu tranquilo ao escrever um pouco sobre ele no bloco de anotações que entregamos nos nossos encontros iniciais. Trabalhamos a carta numa conversa, pois ele já havia escrito algo, então sugerimos um diálogo. Disse que, para ele, os nossos encontros foram ótimos. A atividade que mais gostou foi o momento de fazer a mandala, e para ele, participar da pesquisa foi normal, ao mesmo tempo que foi interessante. Disse que não tem certeza se participaria de outras pesquisas.

Na sequência, acabamos voltando ao convite da escrita e ele aceitou. Ficamos surpresas como ele seguiu na ideia. Augusto tem uma energia boa, sem dúvida foi um bom encontro, um encontro de muita alegria. Conseguimos nos comunicar, inclusive com os olhares e os sorrisos que surgiram em nosso percurso, o que nos trouxe muita emoção a cada encontro. Ao final, ele se permitiu escrever uma carta e, acreditamos que tenha sido desafiador e prazeroso, pois ele disse sim para si mesmo. Agradecemos a sua participação e nos despedimos com o convite e aceite futuro para tomarmos um café.

*Eu gosto muito de desenhar muitas coisas, porque eu sinto artístico. [...] Quando eu crescer eu queria ser um explorador, porque eu sinto como um aventureiro e explorar muitas coisas. Eu gosto de aprender coisas novas só porque eu, só gosto. [...] Mas o que eu gosto muito mais é ficar um tempo com a minha família (Augusto, 2022).*

A vontade de ser explorador nos traz infinitas possibilidades para Augusto. Ele gosta de desenhar, de jogar xadrez e de aprender coisas novas. Dessa maneira, estável e ao mesmo tempo em contínua mudança, o organismo se renova, se restabelece, num processo que se desenha a

todo momento, em constante remodelação, uma vez que o cérebro reconstrói a si, também o faz com o self. Para Damásio (2015), as experiências colaboram no aprimoramento dos organismos dotados de capacidade cognitiva e, do ponto de vista do paradigma da complexidade, as experiências formam o indivíduo, seja social ou culturalmente, seja individual ou coletivamente. São muitas vertentes envolvidas na percepção do sujeito enquanto ser vivo e ser social.

Ademais, são inúmeras dimensões abordadas em nossa pesquisa na busca das tramas que circulam o conhecer e o subjetivar-se, com base no amor fundante de Maturana (2001) e na ética de Espinosa (2020). Verificamos a autopoiese em ação, o acoplamento estrutural presente e a complexificação pelo ruído demonstrada nas reações de cada um.

Na sequência, Alfredo, assim que entendeu a ideia, iniciou sua escrita. Em poucos minutos disse ter encerrado, estava pronta a sua carta para si mesmo. Sobre o bloco de anotações, ele nem chegou a levá-lo para casa, deixou-o em cima da mesa no encontro em que lhe entregamos. Disse que gostou dos nossos encontros, pois conseguiu se abrir um pouco mais e que a oficina de que mais gostou foi justamente a de escrever a carta, que diz respeito ao que ele quer agora.

*E aí, como está a vida? Está morando com seus pais? [...] Olha, independente das respostas de todas as perguntas, a única coisa que desejo que você tenha é somente dessa vida sem arrependimento! Curta, chore, diga o que você deseja, não fique só no “e se eu tivesse feito aquilo”, “e se fosse daquele jeito”, apenas viva sua vida sem pensar muito (Alfredo, 2022).*

Não parece ter sido uma tarefa difícil a de escrever algo para si mesmo, imaginando o futuro. Alfredo nos mostra o quanto reflete sobre a vida e que faz projeções para o futuro com interrogações pertinentes. Essa reflexão constrói autopoiese, remete aos acoplamentos estruturais com os quais ele interage no seu dia a dia e faz parte de um processo de complexificação pelo ruído. Agradecemos sua participação e encerramos por aqui com uma sensação de leveza e bem-estar. Nesse dia, ele estava mais à vontade e tranquilo, como se estivesse um pouco mais entregue ao momento.

A consequência dessa complexa operação de aprendizado é o desenvolvimento da memória autobiográfica, um agregado de registros dispositivos sobre quem temos sido fisicamente e que em geral temos sido na esfera comportamental, juntamente com registros sobre o que planejamos ser no futuro (DAMÁSIO, 2015, p. 143).

Segundo o autor supracitado, o self autobiográfico pode mudar de acordo com as experiências, por isso é passível de remodelação durante toda a vida. Dessa perspectiva, as experiências e as memórias são parte fundamental no desenvolvimento autobiográfico, pois mobilizam neurônios e despertam também a consciência, necessária para o conhecimento da realidade.

Uma carta para si coloca em relação os aspectos supracitados, confronta a realidade com os pensamentos, o que de fato é e os quereres existentes. Utilizamos as autonarrativas como instrumento de produção e reinvenção de si, numa possibilidade de se autorregular, de se perceber no cotidiano e de ser simplesmente, de maneira livre.

Toda a construção do conhecimento, do simples ao complexo, do imagético não verbal ao literário verbal, depende da capacidade de mapear o que ocorre ao longo do tempo, *dentro* de nosso organismo, ao *redor* de nosso organismo, *para* e *com* o nosso organismo, uma coisa seguindo-se a outra, causando uma outra, infinitamente (DAMÁSIO, 2015, p. 156).

Sendo assim, a individualidade segue os registros da memória que constituem a identidade de cada sujeito. Acreditamos na neuroplasticidade como condutora de reconfigurações permanentes e na possibilidade de remodelação da pessoa diagnosticada com autismo. Os estudos avançaram e nos deixam cada vez mais próximos dessa realidade.

A ideia que cada um de nós forma de si mesmo, a imagem que aos poucos construímos de quem somos física e mentalmente, ou de como nos inserimos na sociedade, baseia-se na memória autobiográfica, em anos de experiência, e está sujeita a contínua remodelação (DAMÁSIO, 2015, p. 183).

Para o autor, essas transformações podem ocorrer de maneira consciente ou não, no decorrer da vida, numa junção de passado e futuro que está por vir. A complexificação pelo ruído integra todo esse processo, e cada momento experimentado traz junto o acoplamento estrutural. “[...] as memórias de alguns eventos autobiográficos podem não ser reconstruídos integralmente, podem ser reconstruídos de maneiras que diferem do original ou podem nunca mais vir à luz da consciência” (DAMÁSIO, 2015, p. 185).

Brito (2018) ressalta como a adolescência foi uma fase difícil em sua vida, o quanto suas diferenças ficaram mais evidentes com o passar dos anos e como sofria com a não aceitação na escola e na sua própria casa. Ele relata que sem diagnóstico (década de 1980), as pessoas o consideravam estranho. Suas motivações e interesses restritos destoavam da maioria, seu jeito de ser e o fato de não ser compreendido causavam sofrimento. Após o diagnóstico, mesmo que

tardio, Brito (2018) revela um autoencontro que só foi possível com esse entendimento de ser quem se é, do jeito que é.

O autor resolveu escrever para ajudar outras pessoas que passaram ou passam por momentos semelhantes aos descritos, para familiares e amigos que conhecem alguém com o diagnóstico de autismo, para que possam ajudar e fazer parte dessa rede de apoio tão necessária.

Mendonça (2019) relata que a sua adolescência foi um período complicado, que tentava, mas que tinha dificuldades em se comunicar com o mundo, e por isso resolveu começar a escrever sobre ser autista, sobre as relações interpessoais e toda a complexidade à sua volta.

Nesse sentido, percebemos isso quando Antônio segurou a caneta e ficou pensativo, com dificuldade para sair da primeira linha. Apesar de comunicativo, tem travas para se expressar completamente, para falar de si mesmo. Sabíamos que ele não queria escrever, então não insistimos, tentamos deixá-lo o mais à vontade possível: *“Hoje eu sou uma pessoa com um desenvolvimento humano muito alto e com uma inteligência muito grande, tenho meus problemas e minhas dificuldades, mas eu vou chegar lá, tenho o sonho de estudar medicina e cinema e eu vou chegar lá”* (Antônio, 2022).

Ele foi sucinto e disse que não tinha o que dizer, respeitamos e encerramos. Apesar de breve, podemos entender o quanto ele nos diz em poucas palavras. É notório o pensamento recursivo sobre si mesmo, sobre suas capacidades, sobre seus sonhos. Ele não trouxe o bloco de anotações, contou que o perdeu em casa. Agradecemos a sua participação nas oficinas e na pesquisa e falamos que sua colaboração e dos demais foi muito valiosa para nosso estudo. Ele não queria escrever sobre si mesmo, estava realmente incomodado, então seu corpo também nos dava esses sinais de ansiedade e desconforto. Para Maturana (2014b, p. 201), “o fluir de suas mudanças corporais, posturas e emoções tem a ver com o conteúdo de seu linguajar”.

Quando nos referimos ao self pensando na dignidade única de um ser humano, pensando nos lugares e nas pessoas que moldaram nossas vidas e que afirmamos nos pertencer e viver em nós, estamos falando, evidentemente, do self autobiográfico. Ele é o estado cerebral para o qual a história cultural da humanidade tem maior importância (DAMÁSIO, 2015, p. 187).

Dessa maneira, podemos entender que o ato de refletir nos proporciona experiência capaz de transformação em nosso eu interior. Trazer à tona perspectivas em pensamentos através de palavras escritas ou faladas pode provocar pequenas revoluções autopoiéticas, ao mesmo passo que atravessa com complexificações pelos ruídos, tornando consciente o sujeito: “Quando refletimos sobre nós mesmos, nos encontramos em nossa reflexão e surgimos nela” (MATURANA, 2014b, p. 253).

Outrossim, a busca pela compreensão do outro é parte na construção das relações, e viver também requer ser compreendido, ainda que num mundo repleto de incompreensão humana (MORIN, 2015a). Compreender o outro e sua maneira de ver a realidade, ou seja, aceitar as diferenças que possam existir, pode expandir horizontes no sentido do viver em plenitude consigo e com o outro. A compreensão pacífica e promove processos sociais, culturais e históricos capazes de realizar grandes revoluções na sociedade (MORIN, 2015a).

Morin (2015a, p. 78) ensina que “é a mensagem da compreensão antropológica que traz consigo a consciência da complexidade humana”. O autor ressalta que a compreensão humana da vida envolve sobretudo o outro, além do contexto, do ambiente e outros. Logo, a complexidade está presente na própria compreensão.

Assim, a experiência faz emergir a consciência e a compreensão de si, do outro e do mundo à sua volta. A dinâmica natural proporciona recursividade nos afazeres, nas relações, na linguagem e no autopercebimento. O acoplamento opera constantemente, num mecanismo que envolve toda a existência, ou seja, é um processo intrínseco ao ser vivo. Falamos em fenômenos biológicos e sócio-históricos culturais que perpassam o tempo em sua totalidade, em interações afetivas que desencadeiam emoções e despertam o sentido do devir.

Para González Rey (2003), alcançar os núcleos mais internos pressupõe uma certa profundidade na história do indivíduo, nos diferentes espaços da vida social, das práticas sociais do participante da pesquisa, individual e socialmente. A subjetividade individual é representada pelo momento vivo da história do sujeito e está presente em espaços diversos, pois se compõe de processos e de maneiras de organização subjetiva.

Com efeito, os participantes da pesquisa se entregaram em processos interativos, de afetos e de construção de si mesmos. Permitiram-se perceber e se autoconstituir no fluir dos nossos encontros, numa conexão mais profunda, sensível e sistêmica, de acordo com o meio e as afecções emergentes a cada momento vivido.

Com efeito, a história desenha o meio, traça a cultura e torna possíveis proximidades com e do homem. O ser humano e a própria existência dialogam entre si num campo repleto de detalhes. Essa mesma história envolve os campos e os contextos, diferenciando-os. Sigardo (2000, p. 51) afirma que

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.



Para o autor, a singularidade do ser permeia o seu “eu”. A transformação acompanha a história e a humanidade, o devir natural, seja atividade da natureza ou do homem. O novo é significação dada pelo homem à medida que realiza novas formas e técnicas de execução de quaisquer atividades. À medida que o signo representa para quem observa, revela-se também para quem o emite ou produz, pois é consciencial. A interpretação que nasce a partir dos sinais oriundos dos objetos, dos signos e dos sujeitos faz surgir uma realidade simbólica, repleta de significados e novidades.

O que transforma não é material, mas sim, as significações das relações para as pessoas. O que provoca significação é o outro, é o conhecer/viver. Para Sigardo (2000), o movimento de internalização é duplo, do eu para o outro, numa relação mútua, de complexidade e subjetividade relacional profundas. Desse modo, nesse percurso em movimento, o eu e o outro convivem em sintonia social e cultural que tornam as significações internalizadas funções psicológicas que compõem o ser enquanto integrante da sociedade e do mundo num devir constante de relações pessoais que formam a existência de si.

Pellanda, Boettcher e Pinto (2017) assinalam que pesquisas no campo da neurobiologia têm aprofundado estudos sobre a dinâmica das redes neuronais com foco nos neurotransmissores e que elas destacam a aprendizagem e suas relações com a atenção e os hábitos, incluindo a capacidade do cérebro de se exercitar. As autoras reforçam a ideia de que, quanto mais o cérebro for desafiado, mais ele tende a se transformar. São as reconfigurações do cérebro presentes no conhecer/viver, guiadas pelas emoções e sentimentos.

A compreensão de que mente e consciência não são coisas, e sim, processos foi um avanço decisivo quanto à visão sistêmica da vida, da mente e da consciência, e que impulsionou o campo da ciência cognitiva e o processo do conhecer (CAPRA; LUISI; 2014). Outrossim, cá estamos ao encontro do paradigma da complexidade, da Biologia do Conhecer, do Transtorno do Espectro Autista e da ontoepistemogênese como caminhos para alcançarmos como acontecem e se transformam as afecções em adolescentes diagnosticados com TEA a partir de autonarrativas.

Seguimos a circularidade da vida e respeitamos os processos também pelos quais passaram esta pesquisa. Dessa maneira, o pensamento complexo nos remonta à diversidade dos sujeitos, à pluralidade das possibilidades, aos laços possíveis com diversas ciências ao mesmo tempo e aos campos de estudo presentes em nossa pesquisa. Assim, recordamos que, para Morin (2007, p. 62), “tudo que está separado em nosso universo é ao mesmo tempo inseparável”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos leva a considerações que transcendem a realidade observada de fora, traz um percurso de subjetividade e autopoiese recursiva, acompanhado o tempo inteiro por acoplamentos estruturais nas interações do cotidiano, complexificado pelos ruídos no decorrer de todo o processo, pautado na Complexidade de Morin, na Biologia do Conhecer, de Maturana e Varela e na Teoria da Ontoepistemogênese, cunhada no Grupo GAIA.

Durante o percurso, estivemos lado a lado com inúmeras áreas do conhecimento, como: Biologia, Filosofia, Cibernética, Física Quântica, Medicina (Neurociência e Psiquiatria), Educação, Psicologia, Direito, Antropologia, Sociologia, História, entre outras. O paradigma da complexidade nos permitiu aproximação com áreas restritas da subjetividade e amplas do conhecimento científico, com afecções das mais puras e simples, ao mesmo tempo, densas e repletas de saber, de conhecimento, de vida.

Tivemos a oportunidade de perceber as transformações cognitivo-afetivas como respostas às provocações realizadas. Foram semanas com encontros significativos e revolucionários da realidade vivida. A cada oficina as mudanças corporais davam sinais de empatia e desprendimento, de reconfiguração das experiências propostas e de acolhimento em relação à pesquisadora.

No tocante aos afetos, vale salientar ainda a energia afirmativa presente em cada reencontro. Foi como se já nos conhecêssemos, pois as barreiras foram desaparecendo aos poucos e nossa relação se tornou leve e agradável, mesmo nos instantes em que tivemos alguma dúvida sobre como agir ou sobre como falar. Conseguimos alcançar uma comunicação satisfatória por meio das palavras escritas ou faladas, dos olhares, das cores, das imagens e das expressões corporais compartilhados durante as oficinas, sem interferências que nos impedissem de seguir adiante. Os adolescentes com TEA demonstraram sensibilidade e afeto com facilidade e precisam que sejam dadas as condições para que se desenvolvam naquilo que lhes atrai, naquilo que lhes fascina, seja na prática da escrita, na música, na fotografia ou na prática de uma atividade relaxante, de autoencontro.

Nesse ínterim, propomos um pensamento aberto, com alcance superior aos métodos utilizados como padrões nas terapias voltadas ao autismo. Demonstramos a possibilidade de mudanças internas com a prática de ações palpáveis, regeneradoras de si. Apresentamos o ato de falar de si como capaz de provocar perturbações disparadoras de reflexões com potencial diante da capacidade do cérebro de se autorregenerar (neuroplasticidade) e avançamos nas apostas quando vamos além da fala.

Desse modo, trouxemos para eles questões: como é o seu dia a dia? Vamos falar de música? Música é movimento. Experimentar a criatividade desenhando e pintando uma mandala? Eles responderam a essas questões. As fotografias falam por si só e cada um teve sua oportunidade de capturar as imagens que quis. Meditar? Será que um adolescente com TEA consegue meditar? Constatamos que eles conseguem, que podem, que são capazes de realizar atividades autorreguladoras, de autoconhecimento, de conexão consigo mesmo. E escrever sobre si, para si? De uma maneira ou de outra, as conexões neurais funcionam e se restabelecem diariamente, tornando possível mudanças inimagináveis na vida de uma pessoa com TEA. Todos precisamos desse momento de falar de si, de expressar o que sentimos, pois é próprio do ser humano e não seria diferente no Espectro.

Assim, foram notórias as diferentes maneiras de reagir que cada um dos participantes apresentou às propostas recebidas, diante de cada convite. As autonarrativas são ricas em expressão e conteúdo com potencial reconfigurante. Cada encontro nos permitiu acessar áreas diversas e trouxe à reflexão o quanto os processos físicos e psíquicos nos conduzem na corporalidade, no social, no dever ser ou não. Transformamo-nos ao refletir sobre os aspectos aparentemente simples que se complexificam no ser e no viver.

As oficinas realizadas nos proporcionaram encontros além de espaços de interações, verdadeiros momentos de poder ser, de liberdade existencial, de entrelaçamento do linguajar e do emocionar. Cada participante compartilhou a sua realidade vivida e experimentada de maneira singela e singular, no espaço-tempo pertencente unicamente a cada um deles, de modo particular.

Dessa maneira, a organização autopoietica é fundamental para o funcionamento do sistema vivo, pois permite que ele exista. As perturbações presentes no cotidiano de cada um de nós compõem o acoplamento estrutural no contexto da história de vida dos indivíduos e no emocionar que acontece individual e coletivamente. Nessa lógica, a realidade é determinada pelas limitações ou não das interações, ou seja, pelo que vivemos ou deixamos de viver com o outro, através do amor.

Expor nossas emoções é dar voz ao nosso eu, é conversar com o outro de modo a compartilhar gostos, pensamentos, sentimentos, angústias. As palavras e as formas de expressão podem ajudar no processo de complexificação pelo ruído, na constituição do eu, das condutas e na ética do viver.

As oficinas puderam evidenciar o quanto os participantes foram afetados pelas experiências, modificando e ampliando seus horizontes no sentido do conhecer/viver, das descobertas vivenciadas, das afecções sentidas ou não. Os encontros foram únicos, e cada um

teve uma emoção diferente, um sentimento ou emoção contrários, porém ambos foram impactados pela potência de poder ser quem é, do jeito que é, sem exigências ou fórmulas prontas.

Outrossim, os movimentos de aproximação com a cognição e a subjetivação se fizeram presentes, ressignificando existências e modos de ser, respeitando as necessidades e os tempos de fazer, avançando na direção do outro, do íntimo, do subjetivo. Lembramos Espinosa (2020) e o afeto como causa de diminuição ou aumento da potência para agir. Dessa maneira, consideramos que essa experiência possa servir de inspiração para outras pesquisas envolvendo adolescentes diagnosticados com autismo, bem como na busca pelo sagrado, pelo que há de mais valioso em cada um de nós.

Sendo a universidade lugar de renovação dos saberes, ideias, valores e cultura, seu papel é histórico, e nossa tarefa é torná-la cada vez mais transdisciplinar. Pretendemos divulgar os resultados deste estudo em eventos científicos, revistas nacionais e internacionais, além de compartilhar com os participantes da pesquisa e instituição envolvida.

Portanto, resta claro que a abordagem complexa tem consequências constitutivas nos sujeitos diagnosticados com autismo. Navegamos por diversas áreas do conhecimento, nos permitimos fazer conexões as mais distintas, juntamos as partes do todo, exploramos todos os sentidos dos participantes durante as oficinas, e nos complexificamos de maneira tal que nos entrelaçamos no devir da pesquisa com a sensação de que podemos avançar cada vez mais.

Sendo assim, o que propomos são ações práticas apoiadas em autonarrativas que podem modificar estruturas e conexões neurais, sem modelo pronto ou acabado, mas atividades que tenham um olhar transdisciplinar, livre de preconceitos ou quaisquer impedimentos. Dar espaço, vez e voz aos adolescentes diagnosticados com TEA é apostar na vida com dignidade, no presente/futuro com autonomia e felicidade, ancorados no Amor.

## REFERÊNCIAS

- ACADEMIA MÉDICA. **Deficiências ocultas ganham visibilidade.** Conheça o Cordão Girassol! Disponível em: <https://academiamedica.com.br/blog/deficiencias-ocultas-ganham-visibilidade-conheca-o-cordao-girassol>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, Virgínia; E., L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2020.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- BARON-COHEN, S. Autismo e a mente técnica. **Scientific American Brasil**, n. 54, ago./set. 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/214522/mod\\_resource/content/2/Autismo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/214522/mod_resource/content/2/Autismo.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.
- BOARATI, M. A. *et al.* Intervenção multidisciplinar em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual. **Psiquiatria da infância e adolescência: cuidado multidisciplinar.** Barueri, SP: Manole, 2016.
- BOARATI, M. A; PANTANO, T. Transtorno do neurodesenvolvimento. **Psiquiatria da infância e adolescência: cuidado multidisciplinar.** Barueri, SP: Manole, 2016.
- BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João W. G. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2021.
- BRASIL. **Uma pergunta que abre portas: questão sobre autismo no Censo 2022 possibilita avanços para a comunidade TEA.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/36346-uma-pergunta-que-abre-portas-questao-sobre-autismo-no-censo-2022-possibilita-avancos-para-a-comunidade-tea>. Acesso em: 1º mar. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento**. 1986. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14624-17-julho-2023-794443-publicacaooriginal-168489-pl.html>. Acesso em: 18 Jul 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm). Acesso em: 20 Jul 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014, 86p.

BRASIL. **Linhas de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156p.

BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar o Desenvolvimento Sustentável no Brasil.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 Nov 2021.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRITO, A. C. **O direito de ser estranho.** Edição Anita Brito. São Paulo: Edição do Autor, 2018.

CAPRA, F. LUISI, P. L. **A visão sistêmica da vida:** uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução Mayra T. E. e Newton R. E. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. A sacralização da natureza e a ‘naturalização’ do sagrado: aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade. **Ambiente & Sociedade**, Campinas v. XI, n. 2, p. 289-305, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/pTPF5DVZQ8qWnGPf4pWBYGg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2023.

CENTERS FOR Disease Control and Prevention. Autism Spectrum Disorder (ASD). **Autism spectrum disorder in teenagers & adults.** Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/autism-spectrum-disorder-in-teenagers-adults.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

COLÉGIO MATER Christi. **Conheça Colégio Mater Christi.** Disponível em: <https://colegiomaterchristi.com.br/conheca/conheca-nossa-proposta-pedagogica/> Acesso em: 9 maio 2022.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta. Revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DAMÁSIO, A. **Sentir e saber:** As origens da consciência. Tradução Laura Teixeira Motta. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 1ª Edição - 1995, 2ª Reimpressão – 2000.

DEMARCHI, A.; LIMA, M. R. P.; MORIM, A. G.; OMIM, S. Uma conversa sobre ecologia da mente: entrevista com Nora Bateson. **Enfoques** - Revista dos Alunos do PPGSA-UFRJ, v.12(1), junho 2013. [on-line]. p. 266-283. Disponível em: [http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12\\_1](http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12_1). Acesso em: 3 jan. 2023.

DOIDGE, N. **O cérebro que cura**: como a neuroplasticidade pode revolucionar o tratamento de lesões e doenças cerebrais. Tradução Clóvis Marques. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

DUPUY, J. P. **Na origem das ciências cognitivas**. São Paulo: UNESP, 1996.

EAGLEMAN, D. **Incógnito**: as vidas secretas do cérebro. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

ESPINOSA, B. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ESPINOSA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FRANCES, A. **Fundamentos do diagnóstico psiquiátrico**. Respondendo às mudanças do DSM-5. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Revisão técnica: Neury José Botega. Artmed, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Prefácio Moacir Gadotti; Tradução Lilian Lopes Martin. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, C. R. Livros Infantis em Multiformato: articulações entre educação e desing. **Arcos Desing**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, pp. 280-299, jan. 2023. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesing>. Acesso em: 10 mar. 2023.

**FUNDO DAS Nações Unidas para a Infância. Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GADIA, C. Farmacoterapia no Transtorno do Espectro Autista. In: KERCHES, Deborah (Coord). **Autismo ao longo da vida**. São Paulo, SP: Literare Books International, 2022.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. Revisão Técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1996.

GUSTSACK, F.; PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. Contribuições para uma epistemologia da complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (orgs.) **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade**: experiências de pesquisa. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

HERKENHOFF, J. B. **Direito e utopia**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

JOSSO, M.C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3(63), p. 413-438, set./dez. 2007.



JUNG, C. G. *et al.* [concepção e organização JUNG, C. G]. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 3ª especial. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.

KIMURA, R. *et al.* An epigenetic biomarker for adult high-functioning autism spectrum disorder. **Scientific Reports**. 9:13662, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41598-019-50250-9>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-019-50250-9>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LAHM-VIEIRA, C. R; BOECKEL, M. G; RAVA, P. G. Revisando intervenções narrativas: ferramentas para o contexto terapêutico. **Nova perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 99-114, ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/87/197>. Acesso em: 11 Jan 2023.

LE BRETON, D. **Uma breve história da adolescência**. Tradutores: Andréa Máris Campos Guerra et al. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

LIMA, R. C. A cerebralização do autismo: notas preliminares. In: COUTO, M. C. V; MARTINEZ, R. G. (orgs). **Saúde Mental e Saúde Pública: questões para a agenda da Reforma Psiquiátrica**. NUPPSAM/IPUB/UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

LIMA, R. C. Autismo e memória: neurociência e cognitivismo à luz da filosofia de Henri Bergson. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 23(4), p. 745-768, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/g9LgxB89N8VZjvhXJW4tpNd/?lang=pt#:~:text=A%20partir%20da%20perspectiva%20bergsoniana,para%20iluminar%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20atual>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LIN, J. *et al.* Transtorno do Espectro Autista em Meninas: Características Clínicas e Dificuldades Diagnósticas. **Boletim do Curso de Medicina da UFSC**, v. 8, n. 2, nov. 2022. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/medicina/article/view/5199>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LUGON, R. Os riscos e os autismos: incidências clínicas, reflexões políticas. **V Jornada do Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública (MPASP)**, 7 e 8 abril, Porto Alegre, 2017. Disponível em: [https://appoa.org.br/correio/edicao/266/os\\_riscos\\_e\\_os\\_autismos\\_incidencias\\_clinicas\\_reflexoes\\_politicas/445](https://appoa.org.br/correio/edicao/266/os_riscos_e_os_autismos_incidencias_clinicas_reflexoes_politicas/445). Acesso em: 10 mar. 2023.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveill Summ** 2023, 72 (N. 22-2): 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>. Disponível em:

[https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s\\_cid=ss7202a1\\_w](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w). Acesso em: 25 mar. 2023.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence and characteristics of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2018. **MMWR Surveill Summ** 2021;70, n 11, 1-16. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>. Acesso em: 14 dez. 2021.

**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.] 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade.** MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (orgs.). 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. 1ª ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MATURANA, H. R; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Marioti e Lia Diskin. Ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañes. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAURENTE, V.; DIEHL, R. A individuação fotográfica. **Informática na Educação:** teoria & prática, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 131-137, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/23340>. Acesso em: 25 maio 2022.

MEDINA FILHO, A. L. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, 25 (2), 263-271. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/rTBYnGwZvRYPzDXQ76bgQkw/?format=pdf&lang=pt#:~:text=%C3%89%20o%20acesso%20%C3%A0s%20imagens,de%20um%20determinado%20grupo%20social>. Acesso em: 26 maio 2022.

MENDONÇA, V. A. **Neurodivergentes:** autismo na contemporaneidade. Belo Horizonte: Manduruvá Edições Especiais, 2019.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. A. e Maria A. A. S. D. Ed. revista e modificada pelo autor. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério.** Tradução Clóvis Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Edgar Morin, Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 4 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

MORIN, E. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard Assis Carvalho e Mariza Perassi. Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Tradução Ana Paula de Viveiros. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2002.

MOROSINI, L. Abrace a inclusão. Práticas definidas como capacitismo atuam como barreiras às pessoas com deficiência. *In: Revista Radis*, n. 232, jan. 2022.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana** 14(2): 477-509, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PAIVA JÚNIOR, F. Maior estudo genômico do autismo revela 134 genes ligados ao TEA. **Revista Autismo**, São Paulo, ano IX, n. 19, p. 42, dez. 2022.

PAIVA JÚNIOR, F. Novo estudo indica prevalência: 1 em cada 30 crianças nos EUA é autista. **Canal Autismo**. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/novo-estudo-indica-prevalencia-1-em-cada-30-criancas-nos-eua-e-autista/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PAIVA JÚNIOR, F. STF reafirma o rol exemplificativo da ANS. **Revista Autismo**, São Paulo, ano IX, n. 19, p. 43, dez. 2022.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 27(2), 362-371. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 Out 2022.

PASSEGI, M. C; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. PASSEGI, M. C; SILVA, V. B. (orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSOS, E; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PELLANDA, N. M. C. Um olhar complexo sobre o autismo. Cultura e Autismo. **Autismo Galícia**. nº 23. ano 2019. Número Ordinário. Santiago de Compostela: Editora Autismo Galícia, 2019. Disponível em: <file:///H:/downloads/Um%20olhar%20complexo%20sobre%20o%20autismo%202019.pdf>. Acesso em: 03mar. 2022.

PELLANDA, N. M. C.; GUSTSACK, F. Autônarrativas e invenção de si. In: GORCZEVSKI, Deisimer (org.) **Arte que inventa afetos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15857>. Acesso em: 26 dez. 2022.

PELLANDA, N. M. C.; PINTO, M. M. Autônarrativas no fluxo da pesquisa: operando com operações dos observadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 261-274, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zzD79mGcFyjn4mF8LjLGMRf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2022.

PELLANDA, N. M. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PELLANDA, N. M.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M.M. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa/ organizadoras**:.1. ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PELLANDA, N.; PICCININ, F. Autônarrativas como autoconhecimento: uma experiência didática na perspectiva da complexidade. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 453-472, jan./mar.2020.

PRIGOGINE, I. **El Nacimiento del Tiempo**. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2006.

RIBEIRO, M. A importância do PEI na inclusão escolar. In: MIRANDA, Elaine (Coord). **Educação inclusiva e a parceria da família**. São Paulo, SP: Literare Books International, 2021.

ROCHA, V. V.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 132-140. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/4MYkTmWFfsG4P9jfRMdmh4G/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. Tradução Bernardo Carvalho. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SALES, N. B. **Tudo que eu posso ser**. Edição Anita Brito. 1.ed. São Paulo: Edição do Autor, 2017.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARLET, I. W. **Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 10. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n.2, p. 221-230, abr./jun.2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SECCO, L. Sebastião Salgado: uma fotografia a e múltiplas possibilidades de interpretação. **Diálogo**, Canoas, n. 46, p. 01-11, ago. 2021. ISSN 2238-9024. Disponível em: <file:///H:/downloads/Dialnet-SebastiaoSalgado-8833245.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SIGARDO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 45-78, jul. 2000.

SIMONDON, G. **A individuação à luz das noções de forma e de informação**. Tradução de Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TITTONI, J. *et al.* A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer. **Informática na Educação**: teoria & prática Porto Alegre, v.13, n. 1, jan./jun. 2010. ISSN digital 1982-1654 ISSN impresso 1516-084X. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/10467/12031>. Acesso em: 22 maio 2022.

VIANA, J. T. T. **Uma discussão sobre como as ferramentas de avaliação atuais impactam no subdiagnóstico de autismo em meninas**. 2022. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

VON FOERSTER, H. V. Entrevista a Pessis-Pasternak, G. In: PESSIS-PASTERNAK, Guitta. **Do caos à inteligência artificial**: quando os cientistas se interrogam. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em: 10 Out 2022.

ZEIDAN, J. *et al.* Global prevalence of autism: A systematic review update. **Autism Res.** 2022 May;15(5):778-790. doi: 10.1002/aur.2696. Epub 2022 Mar 3. PMID: 35238171; PMCID: PMC9310578. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35238171/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ZERBATO, A. P. MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, núm. 2, 2018, abr.-jun. p. 147-155. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611004>. Acesso em 10 mar. 2023.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DOS ENCONTROS**

|                    |                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1º encontro</b> | Visita à unidade escolar para entrega e assinatura de início da pesquisa, momento no qual aproveitamos para apresentar formalmente as ideias iniciais do projeto para a equipe pedagógica e administrativa. |
| <b>2º encontro</b> | Reunião com as famílias para apresentação do projeto, seguido de convite para participação dos seus filhos. Em caso positivo, recolhemos as assinaturas de autorização já citadas.                          |

## APÊNDICE B – ROTEIRO DAS OFICINAS

| <b>Oficinas</b>                                    | <b>Proposição</b>                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Materiais</b>                                                           | <b>Procedimentos para registro</b>                                                |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Oficina 1 – Me fale do seu dia a dia</b>        | Provocar nos adolescentes, reflexões sobre o seu cotidiano, a maneira como ocorre e o que acontece em seus dias que lhe afetam de maneira mais significativa;                                                                                                               | Papel, caneta, lápis de cor, pincéis.                                      | Realizar gravação de áudio e vídeo e colher as produções escritas autonarrativas. |
| <b>Oficina 2 – Música – o que te diz?</b>          | Refletir sobre os sons e seus significados, sobre as palavras e os ritmos, sobre nosso “eu”. A música nos leva para lugares distantes, nos permite viajar pelo tempo/espço, sem contar que estimula o cérebro. O que dizem suas músicas preferidas? Ou não gosta de música? | Tablet                                                                     | Realizar gravação de áudio e vídeo.                                               |
| <b>Oficina 3 – Vamos exercitar a criatividade?</b> | Perturbar com um convite para desenhar e pintar. uma mandala numa tela.                                                                                                                                                                                                     | Tela de pintura em branco, pincéis para pintura, tinta específica, tablet. | Realizar gravação de áudio e vídeo.                                               |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                   |                                                                                   |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Oficina 4 – Um convite à fotografia</b> | Capturar emoções. Cada um de nós tem um olhar diferente sobre determinado objeto observado. As fotografias são capturas importantes do que se passa dentro de nós, do que nos chama à atenção, dos detalhes que nos cercam nos lugares nos quais estamos inseridos. | Aparelhos de celular, câmera fotográfica, tablet. | Realizar gravação de áudio e vídeo; Leitura das imagens fotográficas.             |
| <b>Oficina 5 – Vamos meditar?</b>          | Proporcionar momento de meditação, pois traz paz, acalma o coração e faz desacelerar. A meditação ainda promove, além da autodisciplina, autoconfiança, autoaceitação e autoconsciência.                                                                            | Aparelho de celular ou tablete.                   | Realizar gravação de áudio e vídeo.                                               |
| <b>Oficina 6 – Uma carta para si mesmo</b> | Fazer um convite à autorreflexão por meio da escrita de uma carta.                                                                                                                                                                                                  | Papel e caneta.                                   | Realizar gravação de áudio e vídeo e colher a produção escrita de autonarrativas. |



## APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

P. 1/2



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

### TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, (pesquisadoras) convidamos você a participar do estudo “**AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA**”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação, caso você deseje participar. Pretendemos “Compreender como acontecem as afecções cognitivas/subjetivas de adolescentes diagnosticados com autismo a partir de autonarrativas deles próprios e como essas afecções aparecem como transformações”. Ou seja, buscamos compreender o que lhe afeta a partir das suas falas. Como **objetivos específicos** vamos cartografar as sinalizações de afecções cognitivas/ subjetivas no processo empírico (observar o que lhe afeta nos momentos em que estaremos juntos nas oficinas); Compreender como funcionam os mecanismos de afecções (compreender como você se sente em determinadas situações); Sistematizar as emergências da pesquisa com vistas às aplicações pedagógicas (e por fim, organizar essas observações).

Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros **adolescentes** participantes desta pesquisa têm de entre 14 anos e 17 anos de idade. A pesquisa será feita no seu ambiente escolar, no Colégio Mater Christi, onde os participantes (adolescentes) **participarão de oficinas e produção de autonarrativas escritas e/ou em vídeo, momentos que terão áudio e imagem gravados para transcrição, publicação e/ou divulgação**. Para isso, serão usados materiais simples, como papel e caneta, considerados seguros, mas é possível ocorrer riscos mínimos a que você enquanto participante da pesquisa estará exposto, que são de constrangimento e quebra de privacidade. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante. O benefício desta pesquisa é a possibilidade de proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua

**P. 2/2**

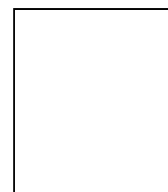
comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa, como prevê a Resolução 466/12 (II.4). As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (adolescentes).

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **“AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA”**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Mossoró/RN, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



IMPRESSÃO  
DATILOSCÓPICA

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

**Catarina Cordeiro Lima Vitorino (Pesquisadora Responsável)** - Aluna do Curso de Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Mossoró, no endereço **Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900** Tel. (84) 9 9917-3209.

**Profa. Dra. Nize Maria Campos Pellanda (Orientadora da Pesquisa)** - Curso de Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Mossoró, no endereço **Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900** Tel. (84) 3317-8200.

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

## APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

P.1/2



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Esclarecimentos

Este é um convite para seu (sua) filho (a) participar da pesquisa “**AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA**”, sob responsabilidade da pesquisadora **Catarina Cordeiro Lima Vitorino**, matrícula UFERSA nº 2021120339 e coordenada pela **Profa. Dra. Nize Maria Campos Pellanda** 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 ele/ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: **participação em oficinas e produção de autonarrativas escritas e/ou em vídeo**, cuja responsabilidade de aplicação é de **Catarina Cordeiro Lima Vitorino**, Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Mossoró.

Essa pesquisa tem como **objetivo geral**: “Compreender como acontecem as afecções cognitivas/subjetivas de adolescentes diagnosticados com autismo a partir de autonarrativas deles próprios e como essas afecções aparecem como transformações”, e como **objetivos específicos**: Cartografar as sinalizações de afecções cognitivas/ subjetivas no processo empírico; Compreender como funcionam os mecanismos de afecções; Sistematizar as emergências da pesquisa com vistas às aplicações pedagógicas.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa, como prevê a Resolução 466/12 (II.4). Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento e quebra de privacidade. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; 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 à vontade para participar das oficinas e Anuência da Instituição de ensino para a realização da pesquisa. (Res. 466/12, IV.3)

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável (Catarina Vitorino) em armário próprio com chave, 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 Catarina Cordeiro Lima

P. 2/2

Vitorino, do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, no endereço **Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900**, CNPJ: 24.529.265/0001-40, em Mossoró/RN. Tel. (84) 9 9917-3209. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

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) Catarina Vitorino.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação pela 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.

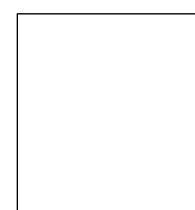
#### Consentimento Livre

Concordo que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa “**AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA**”. 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 e a identificação do (a) meu (minha) filho(a).

Mossoró/RN, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da mãe, pai ou responsável pelo (a) Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável



IMPRESSÃO  
DATILOSCÓPICA

**Catarina Cordeiro Lima Vitorino (Pesquisadora Responsável)** - Aluna do Curso de Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Mossoró, no endereço **Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900** Tel. (84) 3317-8200.

**Profa. Dra. Nize Maria Campos Pellanda (Orientadora da Pesquisa)** - Curso de Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Mossoró, no endereço **Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900** Tel. (84) 3317-8200.

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

## APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM (TAUI)

P. 1/2



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

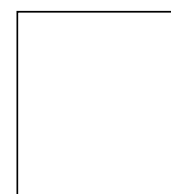
### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_ (nome pai ou responsável pelo menor de idade) \_\_\_\_\_ (nome do adolescente), depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem do (a) meu (minha) filho (a), especificados no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), desde que resguarde a identidade do(a) meu (minha) filho(a), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Profa. Dra. Nize Maria Campos Pellanda (Orientadora da Pesquisa) e Catarina Cordeiro Lima Vitorino (Pesquisadora Responsável)** do projeto de pesquisa intitulado **“AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA”** a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, **resguardando a identidade dos menores**, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Mossoró - RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo (a) Participante



IMPRESSÃO  
DATILOSCÓPICA

**P. 2/2**

---

Assinatura do pesquisador responsável

\_\_(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)\_\_

## APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO (TAUA)

P. 1/2



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

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu, \_\_\_\_\_ (nome pai ou responsável pelo menor de \_\_\_\_\_ idade) \_\_\_\_\_ (nome do adolescente), depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por meu (minha) filho (a) (para transcrição, publicação e/ou divulgação), especificados no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), desde que resguarde a identidade do(a) meu (minha) filho(a), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Profa. Dra. Nize Maria Campos Pellanda (Orientadora da Pesquisa) e Catarina Cordeiro Lima Vitorino (Pesquisadora Responsável)** do projeto de pesquisa intitulado **“AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA”** a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

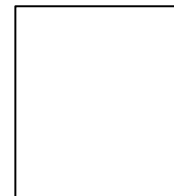
Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, **resguardando a identidade dos menores**, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

**P.2/2**

Mossoró - RN, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo (a) Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável



IMPRESSÃO  
DATILOSCÓPICA

\_\_(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)\_\_



## ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA



## CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, CIRO TENÓRIO DE AZEVEDO (nome),  
 (CPF ou matrícula): 93869703415, representante legal da \_\_\_\_\_ (nome da  
 instituição) COLÉGIO MATER CHRISTI, localizada no endereço:  
RUA FRANCISCO XAVIER, 365, SANTO ANTONIO, MOSSORÓ, RN  
CEP 59611-130 venho através deste

documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada - **AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da Professora **Dra Nize Maria Campos Pellanda**, vinculada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) a ser realizada no(s) local(is) dependências da referida instituição.

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.

Mossoró RN, 15 08 2022

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

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

**Ciro Tenório de Azevedo**  
 Diretor Administrativo  
 CPF: 938.697.034-15  
 CRA/RN 3816

## ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AUTONARRATIVAS DE ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS COM AUTISMO: AFECÇÕES COGNITIVAS E SUBJETIVAS EM UMA ABORDAGEM COMPLEXA

**Pesquisador:** CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 62986922.9.0000.5294

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA

**Patrocinador Principal:** FUNDAÇÃO DE APOIO A PESQUISA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - FAPERN

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.676.701

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa para o PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES para obtenção do grau de mestre. O estudo será qualitativo e o método escolhido foi o cartográfico, com recursos como autonarrativas e oficinas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender como acontecem as afecções cognitivas/subjetivas de adolescentes com autismo a partir de autonarrativas deles próprios e como essas afecções aparecem como transformações.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios bem descritos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo relevante, interessante e de forte impacto no campo da saúde mental dos jovens em condição de diagnóstico de autismo.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados e bem descritos.

#### Recomendações:

Sem recomendações.

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

**Bairro:** Aeroporto

**UF:** RN

**Município:** MOSSORO

**CEP:** 59.607-360

**Telefone:** (84)3312-7032

**E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 5.676.701

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta óbices éticos. O presente protocolo de pesquisa encontra-se de acordo com as normativas éticas vigentes.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Doença por Coronavírus – COVID-19 (decorrente do SARS-CoV-2, novo Coronavírus);

Considerando a forma de priorizar a saúde da comunidade com o distanciamento social, conforme determinado por cada Chefe do Executivo Estadual;

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte recomenda que as particularidades relacionadas a proteção da saúde de todos os envolvidos nos protocolos de pesquisa sejam observadas e que os decretos e resoluções pertinentes a realidade de cada Instituição Proponente, bem como das instituições anuentes, sejam respeitadas. Por fim, recomendamos que caso sua pesquisa passe por alterações em decorrência dessa paralisação uma emenda deve ser enviada ao CEP para apreciação das mesmas.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                           | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1996040.pdf | 21/09/2022<br>13:00:27 |                                 | Aceito   |
| Outros                                                    | Carta_resposta_as_pendencias.pdf              | 21/09/2022<br>12:59:49 | CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO | Aceito   |
| Outros                                                    | TAUA_inserido.pdf                             | 20/09/2022<br>13:49:58 | CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO | Aceito   |
| Outros                                                    | TAUI_inserido.pdf                             | 20/09/2022<br>13:49:29 | CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_inserido.pdf                             | 20/09/2022<br>13:47:40 | CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de          | TALE_alterado.pdf                             | 20/09/2022<br>13:47:26 | CATARINA CORDEIRO LIMA VITORINO | Aceito   |

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 5.676.701

|                                                 |                                            |                        |                                       |        |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------|--------|
| Ausência                                        | TALE_alterado.pdf                          | 20/09/2022<br>13:47:26 | CATARINA<br>CORDEIRO LIMA<br>VITORINO | Aceito |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador | PROJETO_CATARINAVITORINO.pdf               | 20/09/2022<br>13:46:51 | CATARINA<br>CORDEIRO LIMA<br>VITORINO | Aceito |
| Folha de Rosto                                  | FolhadeRostoAssinada.pdf                   | 18/08/2022<br>15:13:38 | CATARINA<br>CORDEIRO LIMA<br>VITORINO | Aceito |
| Outros                                          | APENDICE_B_ROTIREIRO_DAS_OFICIN<br>AS.pdf  | 17/08/2022<br>21:29:26 | CATARINA<br>CORDEIRO LIMA<br>VITORINO | Aceito |
| Outros                                          | APENDICE_A_ROTIREIRO_DOS_ENCO<br>NTROS.pdf | 17/08/2022<br>21:28:59 | CATARINA<br>CORDEIRO LIMA<br>VITORINO | Aceito |
| Declaração de<br>concordância                   | Carta_de_anuencia.pdf                      | 17/08/2022<br>21:27:42 | CATARINA<br>CORDEIRO LIMA<br>VITORINO | Aceito |
| Declaração de<br>Pesquisadores                  | Declaracao_inicio_pesquisa.pdf             | 17/08/2022<br>21:11:24 | CATARINA<br>CORDEIRO LIMA<br>VITORINO | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MOSSORO, 30 de Setembro de 2022

Assinado por:  
Ana Clara Soares Paiva Tôres  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n  
Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360  
UF: RN Município: MOSSORO  
Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uern.br