

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALDEMAR BALBINO DA COSTA

AMPLIAÇÃO DA COMPREENSÃO DO AUTISMO E CONDIÇÕES ATÍPICAS POR
MEIO DO ESTUDO DE CASO DE UM SURDOAUTISTA À LUZ DO MÉTODO
AFFECTFULLNESS



CURITIBA

2019

ALDEMAR BALBINO DA COSTA

AMPLIAÇÃO DA COMPREENSÃO DO AUTISMO E CONDIÇÕES ATÍPICAS POR
MEIO DO ESTUDO DE CASO DE UM SURDOAUTISTA À LUZ DO MÉTODO
AFFECTFULLNESS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helga Loos-Sant'Ana.

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Costa, Aldemar Balbino da

Ampliação da compreensão do autismo e condições atípicas por meio do estudo de caso de um surdoautista à luz do método *affectfulness*. / Aldemar Balbino da Costa. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Helga Loos-Sant' Ana

1. Surdez e autismo. 2. Adolescentes surdos – Desenvolvimento cognitivo. 3. Adolescentes autistas - Afetividade. 4. Linguagem e educação. I. Loos-Sant' Ana, Helga, 1967- . II. Título.

CDD – 371.912



UFPR 65
ANOS DE CRIAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALDEMAR BALBINO DA COSTA**, intitulada: **BUSCA DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DO ADOLESCENTE SURDOAUTISTA À LUZ DA AFETIVIDADE AMPLIADA**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 07 de Março de 2019.

Helga Lóos - Sant'Ana
HELGA LÓOS-SANTANA

Presidente da Banca Examinadora

Angela MR Virgolim
ANGELA MAGDA RODRIGUES VIRGOLIM
Avaliador Externo (UNB)

Neire Correia da Silva
NEYRE CORREIA DA SILVA
Avaliador Externo (UniDomBosco)



UFPR 175
ANOS DE BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA N° 1346

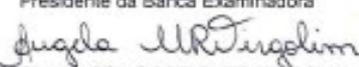
ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

No dia sete de março de dois mil e dezenove às 09:00 horas, na sala 232-B, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição do Mestrando **ALDEMAR BALBINO DA COSTA** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **BUSCA DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DO ADOLESCENTE SURDOAUTISTA À LUZ DA AFETIVIDADE AMPLIADA**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: HELGA LOOS-SANTANA (UFPR), NEYRE CORREIA DA SILVA (UniDomBosco), ANGELA MAGDA RODRIGUES VIRGOLIM (UNB). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação do aluno. O Mestrando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **HELGA LOOS-SANTANA**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: A BANCA RECOMENDA A ALTERAÇÃO DO TÍTULO, QUE NA VERSÃO FINAL DEVE CONSTAR: "AMPLIAÇÃO DE COMPREENSÃO DO AUTISMO E CONDIÇÕES ATÍPICAS POR MEIO DO ESTUDO DE CASO DE UM SURDOAUTISTA À LUZ DO MÉTODO AFFECTFULLNESS."

Curitiba, 07 de Março de 2019.


HELGA LOOS-SANTANA
Presidente da Banca Examinadora


ANGELA MAGDA RODRIGUES VIRGOLIM
Avaliador Externo (UNB)


NEYRE CORREIA DA SILVA
Avaliador Externo (UniDomBosco)

Dedico esta Dissertação de Mestrado ao meu pai Senhor Balbino (“o Peixeiro”) e à Dona Doralice (Dona Dorinha), porque eles me indicaram um caminho. Ele mantinha em casa pilhas de livros e ela sempre me dizia: Estude! E na escolha da Psicologia como profissão, pela oportunidade de conhecer tantos exemplos de psicoterapeutas com quem tive contato pessoal, por informações ou pela literatura.

AGRADECIMENTOS

Há tanto o que agradecer!

Primariamente a Deus.

Agradeço ao adolescente surdoautista participante da pesquisa e à sua família, que inspiraram e possibilitaram construir este “objeto” de estudo.

Agradeço o esforço, em prol de mim, de várias pessoas desde o início da minha existência até aqui, inclusive para me ajudar a encontrar caminhos para o amadurecimento, e buscar novas possibilidades.

Agradeço a toda a minha família, representada na pessoa de minha irmã Cida.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela oportunidade e experiências acadêmicas.

Em especial, agradeço à Profa. Dra. Helga Loos-Sant’Ana, minha orientadora, e ao Dr. René Simonato Sant’Ana-Loos, que prestou fundamental assessoria teórico-epistemológica, pela partilha de conhecimentos, paciência, apoio e amizade. A Profa. Dra. Helga Loos-Sant’Ana e seu esposo, Dr. René Simonato Sant’Ana-Loos, são criadores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) – que deu origem ao Método *Affectfulness* – referencial que me acompanhou ao longo da produção desta dissertação.

Agradeço à Profa. Dra. Kelly Loddo, pela boa vontade e coleguismo.

Agradeço às Profa. Dra. Angela Magda Rodrigues Virgolim e à Profa. Dra. Neyre Correia da Silva, pelas contribuições no Exame de Qualificação e na Defesa desta Dissertação.

Obrigado Alex, Priscila e André, parceiros de trabalho. Angélica, por me ajudar no que foi possível. Algumas coisas acontecem para nos ajudar a perceber que os ruídos na comunicação são um chamado à reflexão quanto à nossa forma de agir e de pensar. Temos de dar atenção a isso para podermos crescer.

Para pesquisar o tema da dissertação, tive também a colaboração de duas instituições escolares localizadas no Estado do Paraná. A estas e aos profissionais que confiaram na minha proposta de pesquisa, tornando-se participantes do estudo, meu muito obrigado!

Aos professores e colegas das disciplinas cursadas. Obrigado aos colegas de sala que leram meus rascunhos e ouviram minhas elucubrações a respeito do surdoautismo.

Ao Vinagre (Cléber), pela parceria, afeto, cuidado, alguém com quem pude contar também nas horas difíceis!

Ao amigo Derivan, que generosamente doou seu tempo e habilidades acadêmicas. Que a amizade dure para sempre!

Finalizo os agradecimentos com uma frase que ouvi várias vezes durante as orientações e reuniões de estudos: “pare de escrever e olhe pra mim!” Era preciso aprender a acompanhar o raciocínio relativo ao que estava sendo estudado e recriá-lo em minha própria mente, em vez de querer registrar tudo no caderno, *ipsis litteris*, com medo de esquecer. Era preciso uma mudança de hábitos, aprender uma nova forma de ampliar o meu conhecimento, deixando velhos vícios e lentamente redescobrimo o surdoautismo (e tantas outras coisas...) antes não percebidas. Ocorreu um embate entre mim mesmo e as limitações que me impus ao longo da vida, minhas prisões mentais que vocês, Helga e René, persistiram em destrancar as portas. Agora vejo que os muros que criamos são feitos com base no medo e que eles turvam nossa visão, tanto do que somos e quanto do que podemos ser no mundo. Eles precisam ser repensados se almejamos uma atitude reflexiva em relação ao mundo. A vida humana se apresenta como um processo, como uma caminhada, desafios como dragões que podemos escolher enfrentar... ou não...

A indissociabilidade entre emoção e razão: um caminho para escutar e se relacionar com o mundo.

RESUMO

Experiências com crianças/adolescentes surdoautistas conduziram à observação da existência de diagnósticos imprecisos, falta de estimulação apropriada por parte das famílias, encaminhamentos terapêuticos e educativos inadequados, bem como prejuízos cognitivos e afetivo-emocionais no desenvolvimento de tais indivíduos. Tais situações decorrem, em parte, de lacunas nos conhecimentos provenientes da literatura científica acerca do autismo, da surdez, e, sobretudo, do surdoautismo. O presente trabalho parte da premissa de que o “Eu” se constitui nas relações sociais e naturais, e que, por isso, a realidade deve ser entendida a partir do sentido que se estabelece nessas interações. Nesse sentido, defendemos que um paradigma interacional deve ser ponto de partida para se alcançar um entendimento mais pleno da condição do autismo associado a disfunções da linguagem. Assim, adotamos os pressupostos defendidos pelo *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA) como base teórico-metodológica principal, com a finalidade de desenvolver um novo olhar que contribua para ampliar a compreensão deste fenômeno. O STAA apresenta e explica várias dimensões do ser humano e de suas interações por meio do conceito de Célula Psíquica, dimensões estas representadas pelas categorias Identidade (base da Dimensão Configurativa), *Self* (base da Dimensão Recursiva), Resiliência (ampliada) (base da Dimensão Criativa) e Alteridade (base da Dimensão Moduladora), sendo que as mesmas se organizam orientadas por uma perspectiva monista, objetivando o alcance da Dimensão Totalizante (“Verdadeiro Eu”). Este trabalho propõe-se a investigar tais categorias constituintes da psique articuladamente no surdoautismo. Desse modo, busca aliar teoria e prática, tanto por meio de uma discussão crítica da literatura pesquisada, como da análise de um caso clínico real. O enfoque qualitativo para a pesquisa empírica foi escolhido por este adequar-se ao paradigma interacionista aqui defendido. Utilizando-se o Método *Affectfullness*, um Estudo de Caso foi conduzido com vistas a uma análise pormenorizada da condição de um adolescente surdoautista atendido em clínica especializada, englobando: (1) estudo biográfico-documental (*ex-post facto*) dos registros clínicos; (2) aplicação de técnicas clínicas inspiradas no Método *Affectfullness* para uma abordagem socioafetiva diferenciada; (3) sondagem dos ambientes familiar e educacional frequentado pelo adolescente; (4) realização de entrevista semiestruturada com o professor e membros da família. Os resultados e o alcance explicativo do trabalho advieram da triangulação metodológica entre os eixos de análise orientados pelo STAA, as categorias e subcategorias emergentes, e a exploração descritivo-inferencial dos significados das narrativas e ações contidas nos episódios interacionais analisados. Os resultados apontam que a tendência patologizante comumente presente em nossa sociedade afeta a percepção de outras possibilidades acerca do significado do autismo. Comprometimentos na linguagem podem estar ligados à falta de confiança presente nas interações, como uma ação reativa à desarmonia e à falta de afetividade, possíveis de serem observados em um sistema social com pouco respeito à heterogeneidade. Explorando outras alternativas de comunicação, observaram-se criatividade,

afetividade e desejo de interagir no adolescente analisado. Espera-se contribuir para uma melhor compreensão da condição autista associada a disfunções da linguagem, e que o trabalho possa inspirar delineamentos terapêuticos e educacionais mais adequados.

Palavras-chave: Surdoautismo. Autismo. Linguagem. Surdez. Desenvolvimento socioafetivo. Afetividade Ampliada. Método Affectfullness.

ABSTRACT

Experience with deaf-autist children and adolescents has led to realizing the existence of imprecise diagnoses, lack of appropriate stimulation by families, inadequate educational and therapeutic intervention, as well as cognitive and affective-emotional impairment in such individuals. Such situations arise, in part, due to blanks in knowledge from scientific literature regarding autism, deafness, and especially the association of autism and deafness. This work begins considering the premise that the “I” emerges in the natural and social relations; and, therefore, reality is to be understood from the sense established in such interactions. Thus, we suggest that an interactional paradigm should be the first step towards a better understanding of autism associated with language dysfunctions. Hence, we adopt the *Theoretical System of Affectfulness* (TSA) as main theoretical-methodological basis in order to develop a new approach to deal with social-affective area in deaf-autism. TSA presents and explains several dimensions of human beings and its interactions through the concept of Psychic Cell. The dimensions are represented by the following categories: Identity (basis of the Configurative Dimension), Self (basis of the Recursive Dimension), Resilience (expanded) (basis of the Creative Dimension), and Alterity (basis of the Modulative Dimension). These four dimensions are organized in a Monist perspective, seeking the Totalizing Dimension (“True I”). This work intends to investigate these psyche-constituting categories in deafness-autism by articulating theory and practice, this is, by discussing critically evidence found in literature as well as analyzing a real clinical case. The empirical research follows a qualitative focus, appropriate to the interactional paradigm we support here. Through a case study, we performed a thorough analysis of the condition of a deaf-autist teenager consulted in a specialized clinic, spanning: (1) biographic-documental study of clinical records (*ex-post facto*); (2) clinical techniques inspired by *Affectfulness* Method aiming at an innovative social-affective approach; (3) assessment of the patient’s familial and educational environments; (4) conduction of semi-structured interviews of the patient’s teacher and family members. The results and their explanatory scope emerged from a methodological triangulation involving the axes of analysis (as guided by TSA), categories and subcategories obtained by means of inferential-descriptive exploration of the narratives and actions observed in the interactional episodes. Results suggest that the pathologizing stigma recurrent in our society affects the perception of alternative possibilities regarding the meaning of autism. Language shortfalls may result in low confidence in interactions, as an action reactive to disharmony and lack of affectivity, easily observed in a social system with little respect towards heterogeneity. By exploring alternate means of communication, we observed the participant of this study to have creativity, affectivity, and desire towards interaction. We hope to contribute towards a better comprehension of autism associated with language dysfunctions, and that this work may inspire therapeutic and educational interventions more appropriate.

Keywords: Deaf-autism. Autism. Language. Deafness. Social-affective development. Affectfulness Method.

LISTA DE SIGLAS

AASI	- Aparelhos de Amplificação Sonora
ABA	- Análise Aplicada do Comportamento
ADI-R	- Entrevista Diagnóstico do Autismo Revisada
ADOS	- Programa de Observação Diagnóstica do Autismo
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APA	- American Psychiatric Association
APAS	- Associação de Pais e Amigos do Surdo
AS	- Síndrome de Asperger
CAA	- Comunicação Aumentativa e Alternativa Correlatos da Comunicação
DSM	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EECERA	- European Early Childhood Education Research Association
EUA	- Estados Unidos da América
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
HCV	- Habilidade Comunicativa Verbal
INES	- Instituto de Educação dos Surdos
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
MP	- Material Particulado
MP	- Material Particulado
ONU	- Organização das Nações Unidas
PR	- Paraná
RDI	- Intervenção e Desenvolvimento de Relacionamento
RU	- Restaurante Universitário
SD	- Superdotação
STAA	- Sistema Teórico de Afetividade Ampliada
STS	- Sulcos Temporais Superiores
TAA	- Terapia Assistida por Animais
TANV	- Transtorno na Aprendizagem Não Verbal
TANV	- Transtorno na Aprendizagem Não Verbal
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	- Tratamento e Educação para Criança Autista e com Distúrbios

- TID - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UTI - Unidade de Terapia Intensiva

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	SÍNTESE DA REVISÃO DE LITERATURA COM BUSCA SISTEMATIZADA.....	26
QUADRO 2	SÍNTESE DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM TOM DURANTE AS SESSÕES CLÍNICAS.....	166
QUADRO 3	EIXOS, CATEGORIAS E CAMPOS DE ANÁLISE.....	186

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	FLUXOGRAMA DOS MOMENTOS INVESTIGATIVOS DO TRABALHO.....	23
FIGURA 2	IMAGEM ESQUEMÁTICA DA CÉLULA PSÍQUICA CONFORME O STAA.....	98
FIGURA 3	ESTRUTURA DE UMA CÉLULA BIOLÓGICA.....	101
FIGURA 4	ESTRUTURA DA CÉLULA PSÍQUICA PARA O STAA...102	
FIGURA 5	FATORES FUNCIONAIS DA ALTERIDADE - OS TRÊS TIPOS DE EMPATIA, SEGUNDO O STAA.....	139
FIGURA 6	CONFIGURAÇÃO BÁSICA DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PROPOSTA PELO STAA.....	145
FIGURA 7	BUSCA DE ALTERNATIVAS.....	189
FIGURA 8	JOGO DE MONTAR.....	196
FIGURA 9	TRABALHO EM <i>SANDPLAY</i>	197
FIGURA 10	ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS.....	198
FIGURA 11	LIMPEZA DO AMBIENTE.....	198
FIGURA 12	SINALIZANDO LIBRAS.....	201
FIGURA 13	JOGO DE PAREAMENTO DE NÚMEROS.....	203
FIGURA 14	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	207
FIGURA 15	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	208
FIGURA 16	AULA DE LIBRAS.....	210
FIGURA 17	ATIVIDADE	

	<i>OUTDOOR</i>	214
FIGURA 18	SINALIZANDO LIBRAS.....	215
FIGURA 19	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	215
FIGURA 20	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	216
FIGURA 21	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	216
FIGURA 22	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	217
FIGURA 23	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	218
FIGURA 24	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	219
FIGURA 25	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	220
FIGURA 26	ATIVIDADE <i>OUTDOOR</i>	221

SUMÁRIO

PARTE I

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
1.2	JUSTIFICATIVA.....	19
1.3	PRESSUPOSTOS.....	21
1.4	ABORDAGEM	AO
	PROBLEMA.....	21
1.5	OBJETIVOS.....	22
1.5.1	Objetivo geral.....	22
1.5.2	Objetivos específicos.....	22
1.6	ESTRUTURAÇÃO	DA
	DISSERTAÇÃO.....	23

PARTE II

2	REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1	PROCEDIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM BUSCA SISTEMATIZADA.....	25
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	28
2.3	CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ.....	40
2.4	CARACTERIZAÇÃO SURDOAUTISMO.....	45
3	DISCUSSÃO CRÍTICA DA REVISÃO DE LITERATURA: DUALISMO E “AUTISMO” NA NOÇÃO DE AUTISMO - UM DESAFIO EPISTEMOLÓGICO A PARTIR DO MÉTODO <i>AFFECTFULLNESS</i>	50
4	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA PROPOSIÇÃO DE REVISÃO DA CONCEPÇÃO DE AUTISMO: <i>AFETIVIDADE AMPLIADA</i>, MÉTODO <i>AFFECTFULLNESS</i> E A “DESPATOLOGIZAÇÃO” DA PATOLOGIZAÇÃO	66

4.1	TUDO SE INICIA NA INTERAÇÃO, LOGO NA AFETIVIDADE (EM ACEPÇÃO AMPLIADA)?.....	71
4.2	<i>AFETIVIDADE AMPLIADA</i> : UMA SISTEMATIZAÇÃO TEÓRICA PARA A “DESPATOLOGIZAÇÃO” DA PATOLOGIZAÇÃO.....	76
4.3	MÉTODO <i>AFFECTFULLNESS</i> : BASES PARA A CONTRUÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE E REVISÃO DA NOÇÃO DE AUTISMO.....	82
4.4	<i>CÉLULA PSÍQUICA</i> E OS EIXOS DE ANÁLISE: A “DESPATOLOGIZAÇÃO” DA PSIQUE E UMA ESTRUTURA METODOLÓGICA PARA A REVISÃO DO AUTISMO.....	99
4.4.1	<i>Self</i>	102
4.4.1.1	Dimensão Recursiva: Eixo Ontogenético e Subjetividade.....	104
4.2.2	<i>Identidade</i>	109
4.2.2.1	Dimensão Configurativa: Eixo Sociogenético e Objetividade.....	110
4.4.3	<i>Resiliência</i> (Fractal, Processual e Ampliada).....	113
4.4.3.1	Dimensão Criativa: Eixo Filogenético e Simbólico.....	118
4.4.4	<i>Alteridade</i>	132
4.4.4.1	Dimensão Moduladora: Eixo Interacional (ou Microgenético) e Afetividade.....	136
4.4.5	<i>Linguagem Plena</i> (Verdadeiro Eu).....	139
4.5	Dimensão Homeostática: Eixo Cosmogenético (ou Macrogenético) e Ecologia/Monismo.....	144
5	TOUCH : UMA ILUSTRAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS DO MUNDO CIRCUNDANTE.....	148
5.1	<i>AFFECTFULLNESS</i> NA ANÁLISE DA ILUSTRAÇÃO <i>TOUCH</i>	150
5.2	EVOLUÇÃO DO PERSONAGEM AUTISTA E	

	<i>AFFECTFULNESS</i>	156
--	----------------------------	-----

PARTE III

6	METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA	159
6.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	159
6.1.1	Enfoque Qualitativo.....	160
6.1.2	Pesquisa <i>Ex-Post-Facto</i>	162
6.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	164
6.3	CAMPO EMPÍRICO E INSTRUMENTOS.....	165
6.3.1	Ludoterapia, <i>Sandplay</i> e Atividades <i>Outdoor</i>	168

PARTE IV

7	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	172
7.1	PERFIL DE TOM.....	174
7.1.1	Contexto e Evolução.....	174
7.1.1.1	Interação Social.....	175
7.1.1.2	Desenvolvimento da Linguagem Oral ou de Sinais.....	178
7.1.1.3	Padrões Repetitivos de Comportamento.....	180
7.1.1.4	Condições para “Afetar e Ser Afetado”.....	181
7.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS COM BASE NAS DIMENSÕES DA CÉLULA PSÍQUICA.....	185

7.2.1	Eixo 1:	Dimensão
	Configurativa.....	187
7.2.2	Eixo 2: Dimensão Recursiva.....	195
7.2.3	Eixo 3:	Dimensão
	Criativa.....	204
7.2.4	Eixo 4: Dimensão Moduladora.....	212
7.2.5	Eixo 5: Dimensão Totalizante.....	224

CONSIDERAÇÕES

FINAIS.....228

REFERÊNCIAS.....237

APÊNDICES.....253

ANEXO.....263

PARTE I

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Observa-se que tanto os indivíduos acometidos pelo autismo¹ quanto aqueles que possuem surdez² – ou a associação de ambas as condições – sofreram no decorrer da história e, atualmente, ainda sofrem prejuízos de diversas ordens. Observam-se desde dificuldades decorrentes de sua condição até a falta de conhecimento acerca do que de fato ocorre, além do excesso de preconceito da sociedade como um todo. Assim, não sabemos quais tiveram mais perdas; porém é certo que ambas as situações não são bem compreendidas e, certamente, tampouco lidadas adequadamente.

Percebe-se que do ponto de vista assistencial, as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo passaram a maior parte do Século XX fora do campo da saúde. “Pode-se afirmar que só recentemente o Transtorno do Espectro do Autismo passou a aparecer oficialmente na agenda política da saúde mental.” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p. 24). Abordadas inicialmente como pessoas com psicose infantil, crianças com autismo sofreram com o desconhecimento e conseqüentemente com a forma como eram tratadas. Segundo Fernandes (2009),

A evolução do termo idiotia também derivou o termo esquizofrenia infantil. O paciente Dick, que hoje em dia poderia ser classificado como autista segundo Klein, sua psicanalista, era portador de esquizofrenia infantil. (FERNANDES, 2009, p. 3).

Em relação à evolução do conceito diagnóstico do autismo, tivemos em 1980 com o DSM-III a denominação Autismo Infantil. Já em 1987 com o DSM-III-R, o nome passou para Distúrbio Autista e em 1994 com o DSM-V não houve alteração (NOTA, 2011).

¹ *Autismo*: um dos transtornos que integram o quadro de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual será melhor detalhado do decorrer deste trabalho.

² *Surdez*: é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por meio da audição.

Atualmente o autismo é apenas um dos transtornos³ que integram o Transtorno do Espectro Autista⁴. Esse engloba também, por exemplo, a Síndrome⁵ de Asperger⁶.

Com tratamento desigual, também são verificados na história preconceitos em relação aos indivíduos com surdez. Silva (2009, p. 1) aponta que os Gregos percebiam os surdos como animais, pois para eles o pensamento se daria mediante a fala. Sem a audição os surdos, na época, ficavam fora dos ensinamentos e, com isso, não adquiriam o conhecimento”. Estendendo o alcance de tal situação, vale destacar que “[...] os Romanos privavam os surdos de direitos legais, pois eles não se casavam, não herdavam os bens da família e, diante da religião, a Igreja Católica considerava os surdos sem salvação, ou seja, não iriam para o reino de Deus após a morte.” (SILVA, 2009, p. 1).

Seja no autismo ou na surdez, ou ainda nos quadros associados, como é o caso do *surdoautismo*, observam-se ainda atualmente grandes dificuldades nos diagnósticos e prognósticos, além de situações no mínimo duvidosas nos cuidados da família e das instituições para com estes indivíduos.

A audição alterada no autismo é um elemento bastante presente. Porém observa-se que a surdez isolada pode ser confundida com o autismo e vice-versa, dificultando o diagnóstico e encaminhamentos terapêuticos e educacionais.

Há um gradual crescimento da prevalência dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), o que vem sendo motivo de atenção na área da saúde. O *Center for Disease Control and Prevention* mostrou que nos Estados Unidos, em 2014, a prevalência do autismo chegava a 1 caso em cada 68 crianças, enquanto que em 2002 tínhamos aproximadamente 1 caso em cada 150 crianças (CENTER FOR

³*Transtorno*: alterações mentais que afetam a saúde cognitiva, causando sofrimento ou comprometimento das ações ou personalidade.

⁴*Transtorno do Espectro Autista*: Transtorno do Neurodesenvolvimento de origem neurobiológica, caracterizado pela dificuldade de comunicação e socialização pela falta de flexibilidade que levam a comportamentos repetitivos - engloba diferentes síndromes marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico.

⁵*Síndrome*: conjunto de vários e diferentes sintomas. Condição patológica que ainda não possui causa definida.

⁶ *Síndrome de Asperger*: é um transtorno neurobiológico enquadrado dentro do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Distingue-se do autismo porque o diagnóstico é mais tardio, pois os atrasos só se manifestam mais tarde. As crianças com Síndrome de Asperger normalmente não apresentam déficit cognitivo, possuindo menos dificuldades ao nível da linguagem e da socialização.

DISEASE CONTROL PREVENTION, 2014). Esse índice aponta que a prevalência dobrou em apenas doze anos. Trata-se de uma informação alarmante, que nos instiga a pensar: o que vem causando esse quadro?

Outros estudos acrescentam prejuízos também na integração da percepção sensorial, hipersensibilidade a estímulos sensoriais, agitação psicomotora ou tranquilidade excessiva, dificuldade na coordenação motora e problemas na alimentação e no sono. A área auditiva se apresenta como a alteração mais afetada dentre os déficits no processamento das informações sensoriais (CENTERS FOR DISEASE CONTROL PREVENTION, 2014).

Sobre as dificuldades que envolvem esses diagnósticos, Barbaro (2009) e Daley (2004) (citados por ZANON; BACKES; BOSA (2014, p. 1) observam que até o momento as bases biológicas que buscam explicar a complexidade do transtorno são apenas parcialmente conhecidas e, assim, a identificação e o diagnóstico do transtorno baseiam-se nos comportamentos apresentados e na história do desenvolvimento de cada indivíduo.

Zwaigenbaum et al. (2009), Magliaro et al. (2010) e Kostyuk et al. (2010) (citados por MACHADO et al., 2016, p. 2) explicam que queixas em relação ao atraso no desenvolvimento da linguagem, ausência de resposta/orientação à fala, ausência de resposta da criança quando chamada pelo nome são as que levam os pais e profissionais de saúde a questionarem as habilidades auditivas dessas crianças que, somadas às alterações perceptuais, de atenção e memória, tendem a ser, erroneamente, interpretadas como problemas exclusivos da audição. Shield (2014 citado por Ornelas, 2016, p. 26) observa que “[...] o diagnóstico de Transtorno de Espectro de Autista em crianças surdas é possível quando se observam atrasos e dificuldades de linguagem, deficiente quociente, falta de resposta ao seu nome”. Ornelas (2016, p. 26) ainda aponta que as crianças surdas com pais ouvintes/surdos podem mostrar deficiência intelectual, porém se o atraso não for significativo ou persistente, não poderão ser considerados autistas, sendo então muito importante identificar e distinguir as especificidades de desenvolvimento das crianças surdas que possam ser associadas com TEA.

Tanto no autismo quanto no surdoautismo verificam-se o isolamento social; mas, por outro lado, a proximidade a certos tipos de objetos. As interações sociais são geralmente limitadas, o que tende a gerar grande prejuízo no desenvolvimento desses indivíduos.

Existem diferentes fatores necessários de serem integrados para se falar de um desenvolvimento humano equilibrado – entre eles a interação social de qualidade. A ação de se dispor em relação ao outro pode variar de forma equilibrada (positiva) ou desequilibrada (não-harmônica), modulando para cada qual a construção de sua identidade e dos fenômenos decorrentes dessa conectividade. Assim, o indivíduo que consegue se relacionar com seus semelhantes de forma dinamicamente equilibrada se apresenta como um “verdadeiro ser humano” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013).

Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos, autores do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA), buscam resgatar o papel da sensibilidade humana e de sua afetividade, não entendida apenas como emoções e sentimentos, mas envolvendo todo o ‘afetar’ e ‘ser afetado’ presente em toda e qualquer interação. O STAA tem o foco na ação, defendendo a ideia de que a realidade deve ser investigada a partir do sentido das interações. Afinal, a dinamicidade do universo se dá, justamente, por meio das interações entre os diversos elementos. A ideia mais básica da *Afetividade Ampliada* é que deve haver um equilíbrio dinâmico na análise entre como um ser é afetado pelo mundo e como ele mesmo afeta a este.

A instabilidade observada no Transtorno do Espectro Autista (TEA), que pode ser exemplificada pelo comportamento de ficar “trancado em seu mundo”, pode ser entendida, a partir dessa visão mais abrangente, como a consequência de um desajuste no funcionamento harmônico entre as perspectivas que unificam sua psique. Ou seja, há prejuízo na habilidade de ser afetado, logo, no nível relacional; e por isso o indivíduo apresenta dificuldades de se coordenar com o mundo à sua volta e, muitas vezes, de entender a si mesmo nesse jogo que parece descoordenado. Uma possível busca de estabilidade estaria ligada à tentativa de “desequilibrar equilibrando”, ou seja, de desconstruir os muros que estão em torno de seu psiquismo e permeá-lo de possibilidades através das interações.

Com o propósito de oferecer indicadores de compreensão sobre o desenvolvimento socioafetivo no surdoautismo, os pressupostos teórico-metodológicos do STAA (*Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*) pretendem auxiliar e fornecer um fio condutor ao presente trabalho. Além disso, contamos com a criação do *Método Affectfullness*, abordagem desenvolvida a partir do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) por seus próprios autores, o qual inspirou procedimentos clínicos de caráter diferenciado e especialmente sensível no que se

refere ao entendimento do âmbito socioemocional humano. Um exercício dessa forma de olhar foi realizado aqui, com o adolescente surdoautista participante do estudo, bem como nas análises de sua evolução e de seu contexto familiar e escolar.

Desta forma, o tema ao qual o presente trabalho está dedicado é de suma importância devido aos grandes problemas no diagnóstico e no prognóstico do surdoautista, os quais podem ser verificados no dia a dia na experiência profissional em clínica e em contextos educacionais. Esperamos poder contribuir com nossos apontamentos para que algo evolua nesse sentido.

1.2 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho justifica-se principalmente pelo interesse na produção de um conhecimento original em relação à atual pesquisa científica que busca compreensão do desenvolvimento socioafetivo do adolescente surdoautista. Um dos diferenciais do presente trabalho relaciona-se com a possibilidade de promover, por meio do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), a construção de um conhecimento baseado em uma meta-teoria de cunho monista que possibilita reorientar e congregar resultados de diferentes pesquisas, visando à reparação de lacunas na forma como se vêm abordando diferentes tópicos tanto na Psicologia quanto na Educação.

As questões pessoais deste pesquisador que despertaram o interesse pela elaboração do presente trabalho foram a curiosidade sobre a comunicação em sinais bem como os treze anos de experiência no atendimento de surdos (adultos, adolescentes e crianças) com a cognição ao menos parcialmente preservada, e surdos com outras condições associadas (surdoautista, surdocego, surdo-psicótico). Estas experiências conduziram à observação da existência de diagnósticos imprecisos, falta de estimulação adequada por parte das famílias, encaminhamentos terapêuticos e educativos inadequados, prejuízos cognitivos e afetivo-emocionais nas crianças/adolescentes surdoautistas, e muitas lacunas nos conhecimentos provenientes da literatura científica acerca do tema que deveriam fornecer subsídios aos profissionais para lidarem com tais crianças/adolescentes.

Diante das questões apontadas, verifica-se a necessidade de um trabalho com o surdoautista pautado em uma perspectiva mais ampla, mais completa e que

ofereça melhores e maiores entendimentos sobre aspectos que podem estar englobados nesse tema. Assim, optou-se pela oportunidade de trabalhar com o STAA por se considerar a perspectiva interacional mais apropriada para a compreensão dos fenômenos humanos, valorizando a afetividade e seu impacto na ressignificação das condições psíquicas consideradas patológicas. Ainda por oferecer, por meio do Método *Affectfulness*, indicadores de como lidar com maior atenção e acuidade com o âmbito afetivo-emocional, buscando compreender a magnitude das relações deste com os demais aspectos humanos.

A palavra “interação” corresponde à inter (entre) + ação (disposição para agir); assim, pressupõe ação entre pessoas, animais, coisas, ideias, em sentido estendido. *Interação*, assim, pode ser observada como uma influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados, ou seja, ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou indivíduos (HOUAISS, 2009). Kloeppel (2014) afirma que a “importância das interações para o desenvolvimento humano e social é reconhecida por diversos autores [...] por diferentes correntes pedagógicas e/ou psicológicas que se debruçam sobre o conhecimento do Ser, suas relações e seu desenvolvimento” (KLOEPPEL, 2014, p. 15).

Oliveira (1993), por exemplo, apoia-se no sociointeracionismo Vygotskiano para apontar a importância das interações, apontando que uma perspectiva sociointeracionista considera o desenvolvimento do indivíduo estreitamente ligado às suas interações com o ambiente sociocultural, bem como à sua situação de organismo que se apresenta como dependente do suporte de outros indivíduos de sua espécie para seu desenvolvimento pleno (OLIVEIRA, 1993).

Sendo o conhecimento humano o resultado das diversas possibilidades de interação, da compreensão de como as coisas se afetam mutuamente, o conhecimento está fundido na compreensão da qualidade dos afetos ligados a um determinado contexto que demande aprendizagem (SANT’ANA; CEBULSKI; LOOS, 2013). No mesmo sentido e completando, Kloeppel (2014) observa que a visão ampliada do mundo, do Ser e das relações que corresponde a uma das premissas fundamentais do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), possuindo uma visão de homem que é multidimensional, ou seja, é biológico, psíquico, social, afetivo, racional e universal. Considerando que tudo *afeta* é *afetado*, e que pretendemos observar o ser humano nessa multidimensionalidade, escolhemos o STAA como base para nosso trabalho.

1.3 PRESSUPOSTOS

Neste estudo partimos de quatro pressupostos, a saber:

- a) a afetividade propicia o desenvolvimento humano;
- b) o desenvolvimento socioafetivo de um indivíduo depende das interações vivenciadas com o seu entorno;
- c) a Célula Psíquica (unidade básica da psique de acordo com o STAA) é a própria organicidade de cada indivíduo e de sua necessidade interacional;
- d) o paradigma interacional, inerentemente aliado ao entendimento e definição ampliados do que (ou quem) interage, é o mais adequado para se compreender o desenvolvimento humano, inclusive nas condições atípicas.

1.4 ABORDAGEM AO PROBLEMA

Observa-se a grande dificuldade nos diagnósticos e encaminhamentos envolvendo os surdoautistas, como também o problema em encontrar locais especializados em atendê-los; e como se não bastasse, ainda temos recursos científicos limitados sobre o tema, o que praticamente impossibilita avanços na compreensão sobre o surdoautismo.

Os comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo que caracterizam o autismo muitas vezes são confundidos com a presença ou não da surdez, o que dificulta o diagnóstico e o prognóstico, seja pela escassez de trabalhos científicos sobre essa população, seja pela complexidade de que se trata esse transtorno e suas associações. O que se sabe é que todas as dificuldades encontradas limitam as ações necessárias nessa área.

Partindo do pressuposto que as interações são a base da existência, buscamos mostrar que o caso do indivíduo surdoautista não é diferente; ou seja, o mesmo princípio interacional deve ser aplicado quando do estudo científico desta condição. Nesse sentido, esperamos que a partir daqui e para além desse trabalho possam surgir novas ações e construções de ferramentas que venham a contribuir para diagnósticos mais precisos e intervenções mais efetivas referentes ao

surdoautismo. Ainda, orientações pautadas em um paradigma interacional podem diminuir a dificuldade de pais e professores em relação à identificação dos sinais que configuram essa condição, auxiliando também na comunicação cotidiana e na ampliação de locais especializados (clínicas e escolas) para receber essa população. Esperamos colaborar, desta forma, para uma melhor compreensão do desenvolvimento socioafetivo do surdoautista e, assim, de seu desenvolvimento psíquico como um todo.

Considerando-se o exposto até aqui, a pergunta que motiva a presente pesquisa pode ser assim formulada:

Como a busca de uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento socioafetivo em condições psíquicas tradicionalmente vistas como patológicas pode, à luz do método Affectfullness, colaborar para a evolução afetivo-emocional, interacional e cognitiva de indivíduos autistas ou mesmo surdoautistas?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral

Identificar e analisar indicadores do desenvolvimento socioafetivo do adolescente surdoautista a partir do paradigma interacional proposto pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) que contribuam para uma melhor compreensão desta condição, apontando alternativas de intervenção inspiradas no Método *Affectfullness* potencialmente úteis para uma evolução positiva.

1.5.2 Objetivos específicos

A presente pesquisa tem por objetivos específicos:

- a) Investigar como a literatura especializada tem reportado aspectos do desenvolvimento socioafetivo de adolescentes autistas;
- b) Investigar como a literatura especializada tem reportado aspectos do desenvolvimento socioafetivo de adolescentes surdos;
- c) Investigar especificidades do desenvolvimento socioafetivo de adolescentes surdoautistas, conforme a literatura especializada;

d) Discutir criticamente as informações coletadas por meio da revisão de literatura com base nos pressupostos do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA), referencial teórico-metodológico para este trabalho;

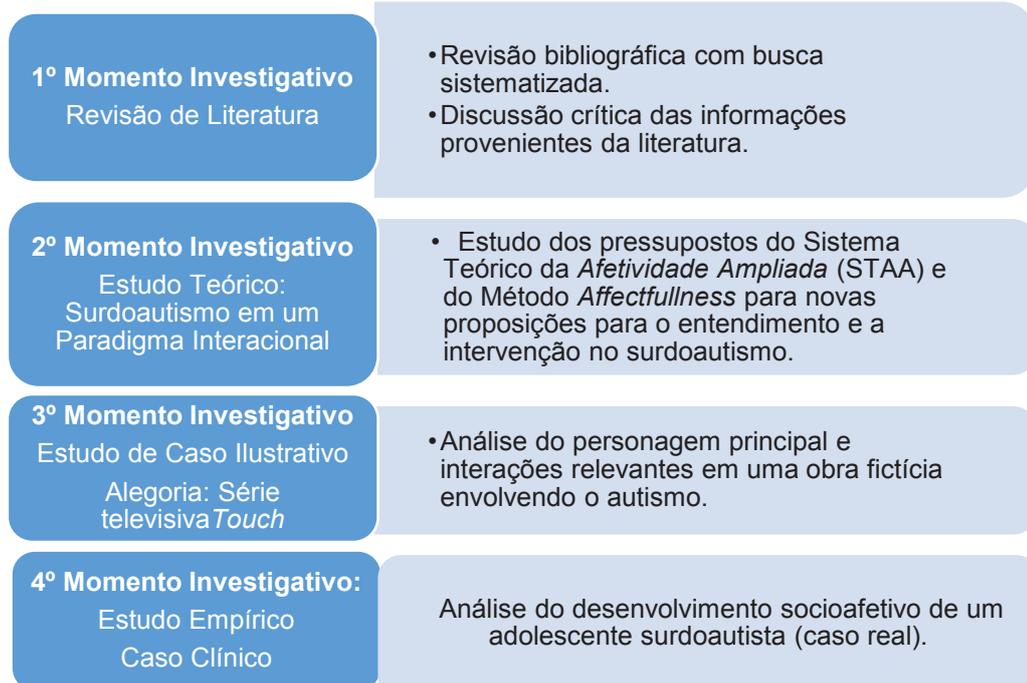
e) Conduzir estudo empírico na forma de Estudo de Caso utilizando pressupostos do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA) para as análises e procedimentos de intervenção clínica inspirados no Método *Affectfullness*;

f) Reunir elementos de potencial contribuição para diagnósticos mais assertivos de indivíduos surdoautistas, auxiliando a minimizar confusões e desvios nos encaminhamentos terapêutico e educacional.

1.6 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O delineamento da pesquisa com um todo conta com quatro grandes Momentos Investigativos. Para um melhor entendimento dos principais momentos investigativos do trabalho, os mesmos são representados no fluxograma a seguir:

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA DOS MOMENTOS INVESTIGATIVOS DO TRABALHO



Fonte: O autor (2019).

A seguir explana-se sobre a estrutura escrita da dissertação, que está dividida em partes que articulam os momentos investigativos há pouco apresentados. Assim sendo, a dissertação divide-se em quatro partes, a saber: Parte I: *Introdução*; Parte II: *Fundamentação Teórica*; Parte III: *Metodologia da Pesquisa Empírica*; e Parte IV: *Análise e Discussão dos Resultados*.

Na Parte I, a partir da introdução são expostas as considerações iniciais, abordando os assuntos que envolvem o tema: justificativa, pressupostos, abordagem ao problema e objetivos. Trata-se da apresentação geral do trabalho.

A Parte II integra cinco subpartes. Inicia-se pela revisão bibliográfica com busca sistematizada – que é o primeiro momento investigativo da pesquisa –, a qual tem o objetivo de tratar acerca das caracterizações cientificamente aceitas sobre surdez, autismo e surdoautismo. Segue-se uma análise crítica da revisão de literatura, integrando os resultados principais no que se refere à literatura examinada, principalmente no tocante ao autismo. Nesse âmbito, eventuais fragilidades nestas abordagens são discutidas a partir da perspectiva da *Afetividade Ampliada*.

Na seção a seguir são apresentados conceitos e teorizações que estruturam a *Afetividade Ampliada* e sua potencial contribuição para uma perspectiva diferenciada – um referencial interacional – acerca do autismo. O estudo de premissas do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) e do Método *Affectfullness* visa ao surgimento de proposições inovadoras para o entendimento do autismo e do surdoautismo, bem como de técnicas alternativas para intervenção, configurando o segundo momento investigativo do trabalho.

A última seção desta parte tratará de uma alegoria em que exercitamos nosso olhar inovador na análise de uma perspectiva interacional do autismo: baseia-se na série televisiva *Touch*, focando o personagem principal da série e suas interações mais relevantes. A análise dessa obra ficcional, construída em um contexto artístico, mas que traz referências bastante significativas para a compreensão da temática em questão, configura o quarto momento investigativo do trabalho.

A Parte III da dissertação, por sua vez, será a respeito da metodologia adotada para a pesquisa empírica. Optou-se no presente trabalho pela pesquisa predominantemente qualitativa, priorizando a técnica de Estudo de Caso. Nesta seção, portanto, descreveremos as bases metodológicas – ou seja, o propósito do estudo, os participantes (o adolescente surdoautista e pessoas de seu entorno imediato), a caracterização dos instrumentos e seu embasamento, bem como os procedimentos incluídos no processo da pesquisa que possibilitaram a observação de padrões de comportamento, análises de produções, bem como de outros elementos relevantes no que concerne ao desenvolvimento interacional e afetivo-emocional do indivíduo surdoautista em questão e repercussões para seu desenvolvimento cognitivo.

A Parte IV da dissertação apresenta e discute os resultados do estudo empírico. São apresentados dados oriundos da aplicação dos diversos instrumentos, integrados em eixos

e categorias que organizam a análise de episódios interacionais que compõem o universo do indivíduo surdoautista participante da pesquisa. Implicações dos achados de pesquisa também são discutidos. As partes III e IV do trabalho descrevem o que se constituiu como o quarto momento investigativo da pesquisa.

Apresentada a estrutura do trabalho e seus quatro principais momentos investigativos, podemos dar início à segunda parte desta dissertação, que contempla a fundamentação teórica.

PARTE II

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PROCEDIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM BUSCA SISTEMATIZADA

Uma revisão sistemática, tal como outras formas de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de informações a literatura científica sobre determinado assunto, demarcando-se um tempo-espaço em que se foca o objeto de estudo no sentido da problemática investigada a seu respeito. Por isso, tal investigação deve disponibilizar um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2007). As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada ação terapêutica/intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações em foco.

Ao viabilizarem, de forma clara e explícita, um resumo dos estudos publicados sobre determinada intervenção, as revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, em vez de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos. Outras vantagens incluem a possibilidade de avaliação da consistência e a generalização dos resultados entre populações ou grupos clínicos, bem como especificidades e variações de protocolos de tratamento (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

É importante destacar que esse é um tipo de estudo retrospectivo e secundário, isto é, a revisão é usualmente desenhada e conduzida após a publicação de muitos estudos sobre um tema. Dessa forma, uma revisão sistemática depende da qualidade da fonte primária (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 2). Os referidos autores ainda acrescentam que, anteriormente ao início de uma revisão sistemática, há três etapas necessárias que precisam ser consideradas: definir o objetivo da revisão, identificar a literatura e selecionar os estudos possíveis de serem incluídos. As etapas citadas auxiliam os pesquisadores na adequação da

pergunta norteadora da revisão com base nas informações disponíveis (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Brunello et al. (2010, p. 3) observam também que “[...] a revisão sistematizada da literatura consiste em sintetizar as informações disponíveis em um dado momento sobre um tema específico, de forma objetiva e reproduzível.”. Abaixo apresentamos, assim, o quadro que sintetiza as buscas nas bases de dados para a revisão de literatura com busca sistematizada realizada no presente trabalho (Quadro 1). Foram priorizadas dissertações, teses e revistas científicas disponíveis online.

QUADRO 1: SÍNTESE DA REVISÃO DE LITERATURA COM BUSCA SISTEMATIZADA

DESCRITORES	Artigos encontrados	SiBi UFPR	SiBi USP	Scielo	Pub Med	Google Acadêmico	Artigos selecionados
Autismo	22.986	6.844	1.285	9	48	4.800	16
Surdez	17.256	1.272	846	10	28	15.100	6
Surdoautismo	110	109				1	1
Autismo (and) Afetividade	12.277	77				2.200	1
Surdez (and) Afetividade	16.125	25				6.100	
Surdoautismo (and) Afetividade	125	124				0	
Afetividade	28.527	6.078	696	52		21.700	23
Total	97.406	14.529	2.827	71	8	79.901	47

Fonte: O autor (2019).

Para a seleção do material relevante para a presente pesquisa dentre as produções encontradas foram definidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- a) Critérios de inclusão:
- texto completo disponível;
 - trabalhos que apontam aspectos relevantes na caracterização da condição de autismo, surdez e surdoautismo;

- trabalhos que tratam de aspectos afetivo-emocionais e/ou sociointeracionais dos indivíduos autistas, surdos e surdoautistas.

b) Critério de exclusão:

- artigos repetidos.

Dessa forma, a partir da leitura do material selecionado (de cada publicação foi analisado pelo menos o resumo), serão apresentados a seguir as principais definições e aspectos considerados relevantes encontrados na literatura consultada.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Explanaremos sobre o TEA (Transtorno do Espectro Autista) neste tópico com o objetivo de expor, de maneira razoavelmente sucinta, como a literatura caracteriza o referido fenômeno. No presente trabalho usamos, por vezes, o termo “autismo” ou “autista”; estamos nos referindo, porém, ao mesmo fenômeno.

O médico austríaco Leo Kanner descreveu pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos, algumas das características da pessoa com autismo. Um ano depois, em 1944, outro médico austríaco, Hans Asperger, descreveu os sintomas do autismo de maneira muito semelhante à de Kanner, mesmo sem ter havido nenhum contato entre eles (SOUZA, 2011). Hoje, a denominada Síndrome de Asperger e o Autismo fazem parte do mesmo grupo, o TEA.

Derivado do grego *autos*, que significa ‘em si mesmo’ (*autos* = si mesmo + *ismo* = disposição/orientação), Bosa (2002) explica que foi emprestado de Bleuler. Este, por sua vez, subtraiu o “Eros” da expressão autoerotismos, cunhada por Ellis, para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia.

Mais recentemente, Wing (1998) concebe o autismo como um complexo sintomatológico que ocorre em um *continuum*, dependendo do comprometimento cognitivo. Este autor propõe a existência de uma “tríade de transtornos da interação social”, associadas ou não a outros transtornos. Apontou que as descrições se referem a pontos selecionados dentro deste *continuum* e que, na prática, são encontradas todas as formas intermediárias possíveis. Essa perspectiva reforça a tendência a abordar o autismo não mais como uma entidade única, mas sim como um grupo de doenças (WING, 1998).

No mesmo sentido, é possível definir autismo como uma “síndrome comportamental com etiologias diferentes, na qual o processo de desenvolvimento infantil encontra-se profundamente distorcido” (GILLBERT, 1990 citado por Goldberg 2005, p. 4). Wing (1997) fez uma descrição detalhada dos comprometimentos nas principais áreas do desenvolvimento – a tríade de transtornos da interação social – as quais podem ser sumarizadas como transtornos no *reconhecimento social*, na *comunicação social* e na *imaginação e compreensão social*, conforme pontua a autora:

Os transtornos no reconhecimento social referem-se aos comprometimentos na habilidade de reconhecer os outros seres humanos como tendo características mais interessantes e, potencialmente, mais gratificantes do que o ambiente físico em geral. A forma de apresentação varia desde o mais grave isolamento, com tentativas de evitar e ignorar o contato físico ou social com outros, até formas mais brandas em que as pessoas procuram ativamente o contato social, porém de forma unilateral e inadequada. Já as alterações na comunicação social dizem respeito a dificuldades de emissão e de compreensão de sinais sociais não-verbais, pré-verbais e verbais, à diminuição do prazer de conversar e, num nível mais complexo, à diminuição do desejo de falar sobre sentimentos e de trocar experiências. Quanto às deficiências na habilidade da imaginação e compreensão social [...], estas estariam relacionadas à inabilidade de identificar o sentido e objetivo dos comportamentos dos outros. Conseqüentemente, a imitação dos comportamentos sociais, quando ocorre, tende a ser mecânica e extremamente associada ao contexto no qual ocorre. Tal comprometimento interferiria também na capacidade de engajar-se na brincadeira de faz-de-conta, pois esta implica o ato de imaginar-se em lugares e papéis diferentes, de vivenciar pensamentos e sentimentos existentes, apenas em um plano imaginário. Devido a essas dificuldades, a brincadeira de faz-de-conta da criança com autismo assume padrões estereotipados e repetitivos. (WING, 1997, apud GOLDBERG, 2005, p. 6).

São considerados autistas aqueles que possuem dificuldades na comunicação, socialização, e que apresentam interesses restritos e comportamentos estereotipados, tendo iniciado com essas dificuldades antes dos três anos e as fixado até a idade adulta (HOCCHMAN, 2009).

É muito comum a observação de respostas sensoriais e perceptuais em crianças autistas. Entre essas respostas estão a hiper ou hipossensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos (CHARMAN; BAIRD 2002, apud SILVA; MULICK 2009, p. 5).

Silva e Mulick (2009) frisam que, segundo os critérios do DSM-IV-TR⁷, para que a criança se enquadre no transtorno autista ela precisa apresentar: “pelo menos

⁷DSM-IV-TR: é a versão revisada do DSM-IV.

seis da lista de doze sintomas [...], sendo que pelo menos dois dos sintomas devem ser na área de interação social, pelo menos um na área de comunicação, e pelo menos um na área de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados” (p. 3).

Kwee, Sampaio e Atherino (2009), a partir das ideias de Fernandes (2003), Probst e Leppert (2008), Williams e Goldstein (2006) e Mesibov (2006), destacam que se a comunicação surge da interação, pode-se imaginar porque a linguagem está bastante prejudicada no Transtorno do Espectro Autista, sendo os prejuízos na linguagem quase uma consequência das dificuldades que esse indivíduo tem nas capacidades de interação social e comportamento.

Explicam os autores consultados que essas dificuldades fazem inúmeras alterações na forma de estabelecer contato com o mundo, criando em torno do indivíduo um universo repleto de estereotípias, ecolalias, comportamentos rotineiros e hiperativos, dificuldades graves de generalizações, reações inusitadas às mudanças de rotina, além de uma comunicação verbal e não-verbal sem contexto. Facion (2005, apud PELIN, 2013) descreve que “os autistas não se interessam pelas outras pessoas, dispensam o contato humano, apresentando também dificuldades no desenvolvimento de outras habilidades sociais, principalmente na linguagem verbal e na corpórea [...]” (p. 20).

Para Silva e Mulick (2009), o autismo infantil está inserido em um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento. Esses transtornos dividem-se em três áreas específicas. São elas: déficits de habilidades sociais, déficits de habilidades comunicativas (verbais e não verbais), e presença de comportamentos, interesses e ou atividades restritos, repetitivos e inalteráveis.

Zanon, Backes e Bosa (2014), com base em Barbaro (2009), Yoder, Stone, Walden e Malesa (2009), relatam a antiga classificação que servia de base para o uso do termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas publicações Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais – Texto Revisado (DSM-IV-TR). Segundo o DSM-IV-TR, o TEA pertence a uma classe de condições neurodesenvolvimentais incluindo o transtorno autístico, o de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico.

Hartmann (2015), em seu trabalho sobre transtornos do neurodesenvolvimento, aponta que no Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais - 5 (DSM-5) o TEA passou a incluir o transtorno de autismo, a síndrome de

Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado. O transtorno de Rett e transtorno desintegrativo da infância foram removidos da seção. Zanon, Backes e Bosa (2014) explanam sobre a modificação:

Reconhecendo a natureza dimensional desse conjunto de condições que fazem parte do espectro e as controvérsias em relação ao diagnóstico diferencial entre elas, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (*American Psychiatric Association* - APA, 2013), [...], propõe a classificação do TEA em substituição a de Transtornos Globais do Desenvolvimento, adotada no DSM-IV-TR (APA, 2003). (ZANON; BACKES; BOSA, 2014, p. 1).

A *American Psychiatric Association*- APA (2018) explica um pouco mais sobre a nova versão do manual, observando que as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, como também a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, uma vez que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo. Ainda sobre a nova versão do manual e suas mudanças, a APA (2014) explica:

No DSM-5, o transtorno de Asperger, o transtorno invasivo do desenvolvimento (sem outra especificação) e o transtorno desintegrativo da infância foram consolidados dentro da categoria abrangente de TEA. A mudança sinaliza como os sintomas desses distúrbios representam um continuum de leve a grave, em vez de distúrbios distintos. Espera-se que a nova categoria ajude os médicos a diagnosticar com mais precisão as pessoas com sintomas e comportamentos relevantes, reconhecendo as diferenças de pessoa para pessoa, em vez de fornecer rótulos gerais que tendem a não ser aplicados de forma consistente em diferentes clínicas e centros. (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* – APA, 2013).

Além dessas mudanças no DSM-5, Machado et al (2015) observaram que “os critérios de diagnóstico para o TEA foram reduzidos de três para dois domínios de sintomas centrais: déficits de comunicação social e interação social; comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos”. Os referidos autores também explicam, a respeito das principais mudanças nos transtornos de crianças e adolescentes no DSM-5, que:

Transtornos do Espectro Autista (TEA) são uma nova categoria no DSM5 no entendimento de que três distúrbios anteriormente listados separados sob a rubrica Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) no DSM-IV são mais bem-conceituados como diferentes níveis de gravidade de uma

condição única. Assim, o DSM-5 introduziu aqui o conceito de espectro, reforçando a relevância da dimensionalidade. O TEA inclui o transtorno de autismo, a síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado. Transtorno de Rett e transtorno desintegrativo da infância foram removidos da seção. (MACHADO et al, 2015, p. 6).

No documento oficial brasileiro, no âmbito do Ministério da Saúde, consta que as alterações do desenvolvimento normalmente são percebidas em torno dos seis meses de vida. Descreve alguns dos primeiros sinais de autismo, sendo que entre eles estão as alterações do sono, indiferença em relação aos cuidadores, ausência de sorriso social, desconforto quando acolhido no colo e desinteresse pelos estímulos oferecidos, por exemplo, os brinquedos. Observam-se ainda: ausência de atenção compartilhada (não compartilham o foco de atenção com outra pessoa) e de contato visual (não estabelecem contato "olho no olho"); comportamentos inalteráveis; ausência de resposta ao ser chamado pelos pais ou cuidadores, aparentando surdez; ausência de reação de surpresa ou dificuldade para brincar de "faz de conta"; hipersensibilidade a determinados tipos de sons; autoagressão; interesses circunscritos; e comportamento de girar objetos (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

Kolb e Whishaw (2002), acerca das características do autismo, também fazem menção às falhas na interação social, verificando-se que os vínculos das crianças autistas são com objetos inanimados e não com seres humanos; também "apresentam insistência na uniformidade – os objetos devem sempre ser colocados no mesmo local e as tarefas precisam ser realizadas precisamente da mesma forma" (p. 362). Os autores consultados mencionam que vários dos comportamentos listados acima se dão pelo fato dos autistas não conseguirem lidar com situações novas, e dessa forma que os autores interpretam o gosto pela rotina por parte dos autistas.

Essas particularidades estão presentes antes dos três anos de idade, abarcando 0,6% da população, e sendo quatro vezes mais comuns em meninos do que em meninas. De acordo com Coll *et al* (2004, citado por PELIN, 2013):

O autismo é mais comum em meninos, mas quando a menina é acometida geralmente os sinais são mais intensos [...], podendo demonstrar alteração de uma criança para outra, e essa alteração pode colaborar para que se torne mais complexo caracterizar um perfil único e específico." (p. 20).

Sobre as dificuldades sociais do autista, Bagarollo e Panhoca (2010) observam que:

As crianças autistas vivenciam experiências sociais restritas, ocasionados por um distúrbio que altera as relações sociais e pessoais, provocando isolamento, falta de empenho pelo próximo, déficits no desenvolvimento na linguagem, na conduta, relacionam-se apenas com o meio familiar próximo, pessoas de escolas especiais e terapeutas. (BAGAROLLO; PANHOCA, 2010).

Kolb e Whishaw (2002, p. 362), ao se referirem às diferenças existentes entre pessoas autistas, apontam que algumas “[...] são gravemente comprometidas, enquanto outras podem aprender a atuar relativamente bem. Ainda podem ter habilidades excepcionais em algumas áreas, incluindo música, arte e matemática”. Os referidos autores ainda afirmam que alguns desses indivíduos conseguem se sair bem, apresentando como exemplo o caso de Chris Slater, que mesmo com um alto nível de comprometimento autístico, aprendeu a se socializar dentro de um espaço de interação com não autistas. Apesar de algumas exceções, dados de diversos estudos da literatura sobre o autismo têm destacado que esta síndrome é uma doença que não tem um diagnóstico fechado, e que não tem cura. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), acredita-se que devem haver mais de 70 milhões de pessoas com autismo no mundo (BRASIL, 2013).

Afirma Pelin (2013, p. 27) que “[...] não é possível determinar com precisão as causas do transtorno autista, mas existem certos aspectos reconhecidos como fatores de predisposição.”. Entre eles são citados os seguintes: história familiar paterna ou materna, doença crônica materna, infecções congênita e respiratória na gestação, sangramento e ou hemorragia pré-natais, pré-eclâmpsia e eclâmpsia, trabalho de parto prematuro, entre outros. No mesmo sentido, Aquilles (2000, citado por ROCHA, 2016) cita que o autismo não é uma doença e sim um conjunto de sintomas derivado de uma anomalia cerebral que pode ter origem em várias coisas, entre elas: malformação do feto, herança genética, várias doenças, acidentes cerebrais, etc.

Ainda no que diz respeito às origens do autismo, Neumann et al (2016, p. 1-2) descreve que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) “[...] é uma desordem ainda sem etiologia e causas definidas, e sua compreensão permanece complexa devido à falta de uniformidade clínica apresentada por indivíduos com essa condição.”. Este

autor completa: “Este transtorno é marcado por déficits no desenvolvimento que ocasionam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.”.

Conforme Bosa (2001), Happé e Frit (1996), a neuropsicologia do TEA se fortaleceu nas últimas décadas, por razão de fortes evidências de prejuízos neuropsicológicos nessa condição, justamente por se tratar de uma abordagem que propõe uma investigação de prejuízos cognitivos e também de competências do indivíduo (funções preservadas).

A hipótese de comprometimento das funções executivas surgiu devido à constatação de semelhanças entre o comportamento de indivíduos com disfunção cortical pré-frontal e aqueles com TEA. Porém, segundo Zilbovicius et al (2006) (citados por NEUMANN et al, 2016, p. 3), exames de imagem cerebral realizadas em indivíduos autistas mostram diferenças localizadas principalmente nos sulcos frontais e temporais. O estudo encontrou anormalidades da anatomia e do funcionamento do lobo temporal de indivíduos autistas.

Essas alterações estão localizadas bilateralmente nos Sulcos Temporais Superiores (STS). O STS é uma região importante para a percepção de estímulos sociais e na condição autista demonstram hipoativação na percepção da face e na cognição social (direção do olhar, expressões gestuais e faciais de emoção). O STS está significativamente ligado a outras partes do “cérebro social”, tais como o Giro Fusiforme e a Amígdala. Segundo Frith e Cohen (2013, citado por NEUMANN et al, 2016, p. 3), ao se referir à principal anormalidade do autismo aponta para a ausência de “capacidade de construir elaborações sobre a mente alheia. E esse circuito neuronal especializado – que envolve os neurônios-espelho, localizados no lobo frontal – é que permite pensarmos sobre nós mesmos e sobre o outro.”.

Em relação às alterações das funções atribuídas aos neurônios-espelho em autistas, temos comprometimento nos seguintes aspectos: o entendimento de ações (essencial para a tomada de atitude em situações de perigo), a imitação (extremamente importante para os processos de aprendizagem) e a empatia (a tendência em sentir o mesmo que uma pessoa em determinada situação sente), a qual é fundamental na construção dos relacionamentos.

Barbaresi et al (2006), Curatolo, Porfirio, Manzi e Seri (2004), Filipek et al (1999), Nash e Coury (2003, citados por SILVA; MULICK, 2009, p. 10-11) concordam que, apesar de o diagnóstico de autismo ser realizado com base em critérios comportamentais, as avaliações médicas são bastante necessárias como

parte do diagnóstico diferencial e na investigação de comorbidades. Os fatores médicos investigados incluem distúrbios de ordem neurológica (como epilepsia, convulsões, esclerose tuberosa), metabólica (como erros inatos em aminoácidos, carboidratos, peptídeos, metabolismo mitocondrial, intoxicação por chumbo) e genética (como a síndrome do X frágil e outras mutações genéticas, especialmente nos cromossomos 7 e 15).

Kolb e Whishaw (2002), em seu livro “Neurociência do Comportamento”, trazem algumas informações adicionais que vão ao encontro dos autores anteriormente citados. Destacam que “[...] análises anatômicas revelam estruturas e células anormais em várias regiões do cérebro, incluindo o sistema límbico e o cerebelo [...] Varreduras no cérebro indicam que o cerebelo pode ser menor em pessoas com autismo que em indivíduos controle.” (p. 363).

Os mesmo autores apresentam ainda alguns fatores causais da síndrome, apontando para indícios de influências genéticas, em que membros de gêmeos idênticos têm maior chance de desenvolver o autismo do que os gêmeos fraternos; evidências de que um vírus possa desencadear a doença, já que as mulheres apresentam maior risco de dar a vida a crianças autistas se forem expostas a rubéola no primeiro trimestre de gravidez; e a suspeita de que o autismo possa ser causado por toxinas industriais, embora essa teoria seja incerta até o momento (KOLB; WHISHAW, 2002, p. 363).

Anos mais tarde, Kolb e Whishaw (2002) trouxeram mais dados acerca das toxinas industriais. Volk et al (2013) recuperam essa teoria, concordando com o papel etiopatogênico da exposição a poluentes atmosféricos, principalmente metais pesados e material particulado (MP), especialmente durante os períodos pré-, peri- e pós-natal. Tal suposição foi seriamente considerada na literatura, embora não existam conclusões definitivas acerca disso. Assim, Volk et al (2013) observaram a possível associação entre a poluição atmosférica e o autismo. Os autores descreveram o seguinte estudo nos EUA:

[...] na Califórnia (EUA), um estudo caso-controle de base populacional que incluiu 279 crianças em idade pré-escolar com autismo (de acordo com o Programa de Observação Diagnóstica do Autismo [ADOS] e a Entrevista Diagnóstica de Autismo Revisada [ADI-R]) e 245 controles normais, pareados por sexo, idade e ampla área geográfica. As razões de chance para autismo foram ajustadas pelo sexo e etnia da criança, nível de escolaridade dos pais, idade materna e tabagismo pré-natal. As crianças com autismo, durante a gestação e no primeiro ano de vida, mostraram-se

mais suscetíveis a morar em casas com o quartil mais alto de exposição à poluição atmosférica relacionada ao tráfego em comparação aos controles. Nos mesmos períodos, a exposição também a dióxido de nitrogênio, MP_{2,5} e MP₁₀ (MP com um diâmetro aerodinâmico inferior a 10m) foi associada ao autismo. Os autores concluíram que, durante a gravidez e no primeiro ano de vida, a exposição à poluição atmosférica relacionada ao tráfego, dióxido de nitrogênio, MP_{2,5} e MP₁₀ está associada ao autismo. (VOLK et al, 2013 apud POSAR; VISCONTI, 2016, p. 3).

Posar e Visconti (2016, p. 7) observam que “[...] apesar da falta de dados conclusivos, o possível impacto dos poluentes ambientais sobre a saúde pública deve ser lembrado e, assim, o princípio da precaução deve ser aplicado para proteger as crianças de possíveis fatores patogênicos.”

Em relação às associações ligadas ao TEA, encontrou-se nos resultados da pesquisa de Pelin (2013, p. 27) que crianças com alguns problemas de saúde específicos tendem a ter mais riscos de desenvolver autismo do que outras crianças. Nesse sentido, o autismo, em razão de toda complexidade que o envolve, precisa ter espaços e ferramentas específicas para cada caso. Acerca do diagnóstico do transtorno, Visani e Rabelo (2012) afirmam que:

Trata-se, portanto, de criar um espaço de diálogo entre tais profissionais e instituições de saúde, de um lado, e os locais de tratamento especializado ao autista e ao psicótico. Assim, seria necessário disseminar, junto a esses profissionais e instituições, conhecimentos relativos à detecção precoce de patologias graves, colaborando, portanto, para o desenvolvimento da segurança e autonomia nos encaminhamentos a atendimentos especializados. (VISANI; RABELO, 2012, p. 12).

Aponta Pelin (2013, p. 17), no que se refere à investigação clínica e laboratorial com crianças com quadro de autismo, que é extremamente importante a realização de exames e vários indícios importantes podem também ser identificados na anamnese (entrevista) com os familiares. Como instrumento nos diagnósticos, Neumann et al (2016) apresentam que:

A avaliação neuropsicológica auxilia na constatação e também serve para descartar a suspeita. Pois uma vez que o diagnóstico de autismo tenha sido confirmado ou desconfirmado, os profissionais precisam determinar se algum encaminhamento ainda se faz necessário. Isso inclui encaminhamentos para diversos profissionais. (SILVA; MULICK, 2009 apud NEUMANN et al, 2016, p. 4-5).

Completando informações acerca dos instrumentos diagnósticos e acompanhamentos, Carniel, Saldanha e Fensterseifer (2011) referem-se ao

atendimento por parte de uma equipe multiprofissional para se alcançar uma resposta mais efetiva da criança autista, de modo que todos estejam completamente envolvidos em uma mesma linha de cuidados. O diálogo entre os profissionais da área de saúde e educação é de grande importância, tanto para se avaliar a evolução da criança, quanto para se planejar intervenções mais eficazes de tratamento.

Pelin (2013, p. 21) observa ainda que a pessoa com autismo é frequentemente vista como “surda, por não atender ao estímulo auditivo”. O mesmo autor aponta para inexistência de “medicação para o transtorno autista, busca-se monitorar as reações exacerbadas quando estas não são determinadas por outros métodos alternativos”. Mello, Ho e Andrade (2013) também demonstram, em seu trabalho, que não há medicamentos específicos ou comprobatórios para o autismo. Os medicamentos são receitados somente quando ocorrem outros sintomas paralelos ao autismo, como hiperatividade, epilepsia e outros.

Parece haver concordância na literatura acerca da suposição de que o autismo não possui cura. Contudo, para Pelin (2013, p. 21) “[...] as crianças com autismo sempre apresentam avanços com ou sem tratamentos, mas tratar o autismo é ter como meta principal minimizar sua dependência, garantindo assim sua autonomia, e isso a criança não consegue sozinha.”. Vários autores explanam sobre técnicas e métodos para o tratamento autista visando melhorar a qualidade de vida para os que sofrem dessa síndrome e seus familiares. Por exemplo, Borges e Boeckel (2010) falam das “[...] terapias comportamentais, que são um marco para a reintrodução do indivíduo autista à sociedade, porque muitos autistas tornaram-se independentes e passaram a ter uma nova perspectiva de vida.”.

Já Herrera (2009) aponta que uma forma de tratamento comportamental é o método indutivo conhecido como Análise Aplicada do Comportamento (ABA), sendo até o momento o único modelo de intervenção estudado com exatidão e comprovado em termos de resultados, uma vez que objetiva ensinar por etapas habilidades que a criança não possui. Entretanto, conforme Mello e Silva (2009), o método ABA é também criticado pela suposta “robotização” das crianças. Semelhante à ABA, Drummond (2013) aponta para a existência de um programa de Intervenção e Desenvolvimento de Relacionamento (RDI), em que os pais recebem treinamento para realizar atividades repetidamente durante o decorrer do dia, oportunizando a aproximação com a criança.

Já o modelo de intervenção denominado Habilidade Comunicativa Verbal (HCV) possui etapas e sessões que tendem a desenvolver a criança por métodos de interação, atividades lúdicas, jogos com regras e contação de histórias. Utiliza o sistema temporal, em que as sessões vão diminuindo sistematicamente à medida que os resultados aparecem. Ávila, Passerino e Reategui (2011), por sua vez, falam que um dos métodos utilizados como alternativa para crianças que não desenvolvem a linguagem oral é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Aplicado com a estratégia de fala sinalizada, que dispensa o uso de recursos externos, é também indicada para estimular a oralidade, através de variadas combinações.

Pessim e Hafner (2011), ainda, citam o método denominado Tratamento e Educação para Criança Autista e com Distúrbios Correlatos da Comunicação (TEACCH), que consiste na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistema de trabalho de forma a adaptar o ambiente, tornando mais fácil para a criança compreendê-lo. Defendem que através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH é muito eficaz, uma vez que ajuda a desenvolver a independência da criança de modo que, mesmo ela necessitando do professor para o aprendizado, possa também passar grande parte do seu tempo ocupando-se de forma independente.

Guilhardi, Romano e Bagaiolo (2015, p. 4) descrevem com mais detalhes o método ABA, elucidando que, diante do autismo, o terapeuta do comportamento precisa analisar funcionalmente os comportamentos-alvos, atuando em duas grandes frentes:

- a) comportamentos deficitários ou inexistentes no repertório (em diferentes áreas: verbal, acadêmica e pré-acadêmica, social, de brincar, profissional, de atividade física, artística); e
- b) comportamentos em excesso caracterizados como inadaptativos, como restrição de interesses e motivação; comportamentos auto-estimulatórios, como as estereotipias motoras e vocais; birras e comportamentos agressivos em relação ao outro e a si mesmo.

Explicam os autores que essas duas frentes precisam caminhar em conjunto, objetivando a construção de um repertório comportamental que se sustente em diferentes ambientes, com diferentes pessoas, gerando uma inclusão social, escolar e profissional para o autista.

Já a psicanálise, diferentemente da linha que sustenta o método ABA, mostra sua forma de tratamento, em que o papel do psicanalista, de acordo com Laznik (2004), “é o de intervir para que se instaurem as estruturas que suportam o funcionamento do inconsciente, pois se esta intervenção não ocorrer precocemente, o sujeito poderá não advir.”. Considera-se, nessa abordagem, a síndrome autística como consequência da falha no estabelecimento do laço entre pais e criança. Assim, há que se intervir nesse laço, conforme defende Vasconcelos (2009, p. 8). A linha Psicanalista trabalha resgatando ou valorizando as interações para o resgate do vínculo entre pais e filhos com a síndrome. Ou seja, tal abordagem deixa claro que é somente no contato com o outro que o organismo vai gradativamente simbolizando uma nova forma de atuar.

Para os autistas sem prejuízo auditivo, a musicoterapia tende a ser vista como facilitadora. Sakuragi e Cunha (2015, p.3) explicam que diversas abordagens terapêuticas alternativas estão surgindo, objetivando o desenvolvimento das pessoas com limitações em suas capacidades de interação social e desempenho cognitivo, habilidades na comunicação verbal e não verbal e na redução das estereotípias. A musicoterapia oferece ao autista a possibilidade de se comunicar de forma não verbal e, assim, pode ajudar o desenvolvimento de sua interação social, com técnicas que visam a facilitar o estabelecimento da comunicação com essas crianças por meio de experiências musicais e do uso dos instrumentos musicais. Figueiredo (2014) e Gattino (2012, citados por SAKURAGI; CUNHA, 2015) observam que, embora para o autismo as dificuldades em estabelecer trocas sociais compartilhadas sejam marcantes no convívio com as pessoas, a literatura consultada mostra que as relações com sons, timbres e melodias chamam sua atenção e despertam algum interesse, pois muitos indivíduos com TEA possuem facilidade para expressar e compreender a comunicação não verbal por meio da interação com a música.

Uma outra proposta foi encontrada em Mendonça et al (2014, p.1), que apresenta a Terapia Assistida por Animais (TAA), a qual tem sido um importante recurso terapêutico, principalmente no tratamento de crianças com deficiência intelectual. Trata-se de uma abordagem que vem trazendo relevantes benefícios aos aspectos emocionais, sociais e cognitivos da criança. Ainda sobre a TAA:

A utilização de animais como alternativa de terapia foi iniciada no século XIX, quando médicos clínicos gerais perceberam, entre os pacientes com algum tipo de deficiência mental, benefícios na socialização após o contato com os animais. Em virtude disso, esta terapia começou a ser mais utilizada e passou a ter mais destaque, sendo a técnica, hoje, identificada como Terapia Assistida por Animais (TAA) cumprindo seu papel terapêutico no auxílio da reestruturação física e emocional de pessoas que, por sua vez, encontram-se distantes do alcance de outras modalidades terapêuticas. (MENDONÇA et al, 2014, p. 2-3).

Considerando especificamente o autismo, Caetano (2010) explica que, em crianças com autismo e síndrome de Down, a terapia pode proporcionar efeitos emocionais e sociais espontâneos que, muitas vezes, só surgem na presença do animal ao longo do processo terapêutico. É com o apoio do cão na terapia que a criança com deficiência intelectual, muitas vezes, encontra a melhoria na afetividade, no convívio social e um alívio emocional imediato (CAETANO, 2010).

Após a exposição das principais linhas de pesquisa sobre o autismo, no tópico a seguir serão apresentadas algumas informações tratadas na literatura sobre a surdez, que poderão colaborar para melhor entendimento quando tratarmos do surdoautismo.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ

Silva, Jr e Cardoso (2007, p. 2) explicam que, como a audição é um dos principais canais de informação do ser humano, deve-se observar como um fator de vital importância para a qualidade de vida em sociedade. Isso porque esta é considerada uma das principais vias responsáveis pela aquisição da linguagem – processo que envolve o desenvolvimento do pensamento, da memória e do raciocínio.

A perda auditiva presente desde o nascimento ou estabelecida na mais tenra infância irá interferir significativamente no processo de desenvolvimento de uma criança, enquanto que a surdez em uma pessoa adulta leva a uma sensação de isolamento, podendo torná-la dissociada de sua comunidade. Percebe-se que é possível que a surdez também a torne mais vulnerável a ameaças externas, uma vez que diminui sua capacidade de atuar com independência e autonomia. A prevenção se torna, desta forma, um caminho a ser construído e compartilhado pelos profissionais de saúde e/ou educação que têm em mente a saúde física e

psíquica dos indivíduos, assim como sua inserção eficaz e profícua na vida societária.

Sobre os indivíduos surdos no contexto da humanidade, Aranha (1995) esclarece que desde a Antiguidade essas pessoas eram consideradas como sujeitos não educáveis, de baixa condição intelectual e menos qualificáveis. Vistas como pessoas não produtivas, a sociedade acreditava que pessoas com deficiência estariam mais “bem cuidadas” se estivessem em um ambiente segregado.

Menezes et al. (2010, p. 4) continuam sua explanação advertindo sobre o atraso no pensamento da sociedade, pois nos séculos XVII e XVIII ainda os indivíduos com deficiência auditiva eram tratados como retardados mentais, e, desta forma, eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais. Ficavam junto de delinquentes, idosos e pobres, indiscriminadamente.

Com a publicação de uma obra escrita pelo espanhol Juan Pablo Bonet, em 1620, foi apresentado um alfabeto digital como metodologia de comunicação com os indivíduos surdos. O método abordava primeiro a leitura, depois a escrita e o alfabeto digital, e, finalizando, iniciava o treino da fala. Nesta obra, Bonet defendia a possibilidade de aprendizado do indivíduo surdo; ele é atualmente considerado um dos precursores do oralismo (ROCHA, 2016, p.10).

No século XVI surgiram os primeiros procedimentos na tentativa de “educar” a pessoa surda. Essas tentativas para o estabelecimento de um “processo educacional” se concentravam na comunicação e no desenvolvimento da fala e da audição. (MENEZES et al, 2010, p. 3).

Segundo Corrêa (2007), no Século XVIII houve um aumento no interesse pela educação de surdos. Afirma-se que próximo de 1704, Wilhelm Keger, um professor alemão, utilizava de todos os recursos como a escrita, a fala e os gestos em sala de aula para que seus alunos aprendessem. Keger defendia a educação dos surdos como sendo obrigatória. Em contrapartida, Jacob Rodrigues Pereira, um professor espanhol, priorizava a fala e proibia o uso de gestos.

Em 1750, na França, o abade Charles Michel de L’Epée começou a educação de duas irmãs surdas, ensinando-as a falar e a escrever. Devido ao seu contínuo contato com alguns surdos, L’Epée teve como objetivo ensinar mais pessoas surdas que viviam nas ruas e, em decorrência disso, aprendeu a língua de sinais e criou os

Sinais Metódicos – uma combinação da gramática da língua oral francesa com a língua de sinais e o alfabeto digital. Com seus esforços e o sucesso de seu método, L'Épée conseguiu fundar a primeira Escola para Surdos-Mudos de Paris, onde conduziu muitos alunos surdos a terem acesso à cidadania, algo inédito até então na cultura ocidental. Com base na educação da fala, na Alemanha, Samuel Heinicke também propôs um método que futuramente ficou conhecido como 'Filosofia Oral' (ROCHA, 2016, p. 10).

De acordo com Lacerda (1990) (citado por ROCHA, 2016), no início do século XVIII houve o rompimento entre os oralistas e os gestualistas, o que os levou a caminhos definitivamente diferentes. Houve um aumento de surdos nas escolas e os professores passaram a trabalhar com a língua de sinais. Graham Bell, influente defensor do oralismo, arguiu no Congresso de Milão em 1880, um evento que definiu o oralismo como a melhor metodologia de ensino para os surdos. Assim, proibiu-se o uso da língua de sinais dentro das salas de aulas. Após esse congresso, o oralismo tomou conta de toda a Europa e permaneceu até o fim dos anos 70 do século XX.

Nessa época, porém, um grupo de pessoas insatisfeitas com os resultados dessa metodologia decidiu propor a adoção da língua de sinais. Esse método começou a ser chamado de 'comunicação total', que significa o uso conjunto da língua de sinais, de gestos naturais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir a linguagem. A comunicação total também ficou conhecida como *bimodalismo*, pois eram usadas duas línguas em um único formato. Porém essa forma de comunicação não teve muitos efeitos e começou a ser questionada, pois não se sabia qual língua estava sendo realmente ensinada.

Registra Rocha (2016, p. 11) que, por volta dos anos 80, os surdos começaram a reivindicar um idioma próprio, a Língua de Sinais. Eles passam a usar a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária do país como segunda língua (L2). Essa prática denomina-se *bilinguismo*.

Referentemente a tal processo no Brasil, Rocha (2016, p. 11) pontua que:

Em 1855 foi fundada a primeira escola para Surdos no Brasil, a Imperial Instituto de Surdos-mudos (atual INES – Instituto de Educação dos Surdos). No Brasil a educação de surdos passa pelos mesmos fenômenos dos outros países [...]. Em 1957, a diretora do INES, Ana Rimola de Faria Doria, proibiu oficialmente o uso da língua de sinais em sala de aula. Em meados

da década de 70 passa a ser usada a comunicação total. Na década de 80, começam os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com base nas pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, chegando ao bilinguismo. Após a criação do INES, vários enfoques educacionais foram utilizados para ensinar os Surdos, até chegar aos dias atuais que defende uma educação bilíngue para os Surdos no Brasil.

Com a Lei 10.436 / 2002 houve o reconhecimento da língua de sinais e a regulamentação desta pelo Decreto 5626/ 2005, em que se reconheceu o sujeito surdo como sujeito de direito ao acesso à língua de sinais como a sua primeira língua (L1) e, posteriormente, ao português como segunda língua (L2). Assim, a língua de sinais passou a ser considerada a língua oficial da comunidade surda.

Desta forma, também, o sujeito surdo começou a ser respeitado como uma pessoa que possui uma cultura própria, uma língua, uma forma de pensar e de agir, e não mais simplesmente como aquela pessoa que não é capaz de escutar – uma vez que a surdez não impossibilita o sujeito de realizar diversas atividades (ROCHA, 2016, p. 11).

Rocha (2016, p. 12-13) explica, ainda, as subdivisões dentro da comunidade surda:

É possível observar que os Surdos-Libras têm a sua comunicação por meio da Língua de Sinais, enquanto que os Surdos Oralizados têm a sua comunicação pautada na Língua Portuguesa, não dependendo da Libras para se comunicar; por outro lado os Surdos bilíngues possuem duas línguas ou mais, a Língua de Sinais e o Português, por exemplo, podendo articular-se de modo eficaz nas duas línguas. O Surdo índio comunica-se através da língua de sinais indígena e o surdo pós-lingual não depende da língua de sinais para sua efetiva comunicação [...].

Observa-se que com a conquista da língua de sinais, os indivíduos surdos passaram a ter acesso a maiores e melhores interações sociais, um maior acesso à sociedade, pode-se dizer, fazendo parte da mesma sem se sentir acuado e limitado, o que antes não era permitido. Desta forma, estar inserido e respeitado como sujeito na sociedade possibilita, a essa parte da população, um melhor desenvolvimento psicossocial.

Os documentos da Política de Inclusão do MEC sinalizam o espaço da escola comum para o aluno surdo com Atendimento Educacional Especial (AEE) no contraturno e em sala de aula comum, com a presença do Intérprete de Libras. O movimento surdo, através da Federação Nacional de Educação e Integração dos

Surdos (FENEIS), passou a requerer um espaço da escola bilíngue, com professores bilíngues, sem a mediação do intérprete (BRASIL/MEC/SECADI, 2014).

As academias de Audiologia, Otorrinolaringologia e Pediatria apontam que 0,1% das crianças no mundo nascem com deficiência auditiva severa e profunda. Em relação às causas, em crianças até dois anos a surdez pode ser estabelecida por meningite bacteriana ou virótica (a maior causa de surdez no Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Educação para Surdos - INES); por trauma na cabeça associado à perda de consciência ou fratura craniana; por medicação ototóxica; e por infecção de ouvido persistente ou com duração por mais de três meses, além da surdez congênita (ROCHA, 2016, p. 15).

Ainda, segundo BERNARDES et al (2006, p. 2) as causas da surdez podem ser entendidas como:

No Brasil, os fatores ambientais (67%) estão entre as principais etiologias da perda auditiva, com predomínio dos casos de rubéola congênita e anóxia neonatal (33,5%), seguindo-se aqueles de etiologia indefinida (18,5%) e os de herança autossômica recessiva (15,5%). Consideram-se neonatos com alto risco para surdez aqueles que têm entre 2-5% de chance de desenvolver perda auditiva se sofrerem um ou mais desses fatores seguintes: asfixia ou anóxia, com referente abaixo de 7,1; meningite bacteriana, principalmente a causada por *Haemophilus influenzae*; infecções congênitas pré-natais (sífilis, toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes); malformações de cabeça e pescoço; bilirrubina elevada (níveis que necessitem transfusão); história familiar de perda auditiva; permanência em UTI neonatal por um período maior que 48 horas; peso de nascimento menor que um quilo e meio e administração de drogas ototóxicas à gestante ou no período neonatal.

Os autores acrescentam que em casos de surdez tardia, ou seja, casos pós-linguais (em que os indivíduos já haviam adquirido a língua materna), podem se dar pelo contato com drogas ototóxicas, história familiar de perda auditiva e, em alguns casos, pode até mesmo ocorrer uma perda auditiva súbita, sem origem definida.

Sobre os instrumentos disponíveis para a reabilitação, Carvalho et al (2012, p. 2) comentam sobre as opções para reabilitação da audição em pacientes com perda auditiva neurosensorial, como os aparelhos de amplificação sonora (AASI), a estimulação elétrica do nervo coclear (implante coclear) e a estimulação elétrica do tronco encefálico (implante de tronco). Aqueles casos com perdas leves ou moderadas podem se beneficiar do uso de AASI, enquanto que o implante coclear tem sido considerado o “padrão-ouro” para reabilitação de disacusia grave e

profunda. O implante de tronco é uma alternativa aos pacientes com contraindicação para o implante coclear.

Bernardes et al (2006, p. 2) também explicam que “[...] o implante coclear é um recurso viável e acessível para indivíduos com perda auditiva bilateral severa e/ou profunda que não se beneficiam do aparelho de amplificação sonora individual (AASI)”. A idade é um dos fatores mais importantes nos casos onde a perda auditiva ocorreu antes da aquisição da linguagem (pré-lingual). Em crianças muito jovens os resultados são melhores do que em crianças maiores. A perda auditiva precoce parece ser congênita, de origem genética, pois não há lesão física do aparelho auditivo, o que favorece o implante coclear (BERNARDES et al, 2006).

Sinnathuray et al (2004) e Green et al (2002, apud BERNARDES et al, 2006) trazem as contribuições de alguns estudos, os quais concluíram que o implante coclear em pacientes com perda auditiva relacionada ao gene GJB2 apresentam igual ou melhor discriminação de fala comparada a crianças surdas pré-linguais, com surdez de etiologia não-esclarecida ou mesmo com surdez congênita, como, por exemplo, por citomegalovírus. Os autores explicam que, no caso da surdez de causa traumática ou infecciosa como a meningite ou a ototoxicidade, estas lesam a estrutura física da cóclea, assim impedindo que um número maior de eletrodos seja introduzido, pelo fato de a cóclea estar calcificada. Quando os danos são genéticos não é comprometida a estrutura física da cóclea, favorecendo um implante com maior sucesso.

A seguir, passa-se a caracterizar, com base no que foi encontrado na literatura consultada, a condição associada de surdoautismo, da qual podem decorrer vários equívocos de diagnóstico e prognóstico.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DO SURDOAUTISMO

Para dar início, faz-se necessário entender que, no diagnóstico diferencial do TEA (Transtorno do Espectro Autista), precisa ser afastada a possibilidade de surdez isolada, juntamente com a identificação de quadros associados, ou seja, quando há associação do transtorno com uma deficiência. Verifica-se que a audição no autismo também pode estar prejudicada, ultrapassando a questão comportamental. Por isso se faz necessário um diagnóstico preciso para diferenciar o que parece (não estar escutando) do real (não escutar) (ROCHA, 2016).

Rimland (1990) (citado por ROCHA, 2016, p.14) observa que cerca de 40% das crianças com autismo têm alguma anormalidade de sensibilidade sensorial. Em um estudo de Souza et al (2009) foi constatado que a alteração severa da linguagem, como ausência de oralidade, pode levar a maior suspeita de perda auditiva em crianças autistas. Verificou-se maior ocorrência de perda auditiva em indivíduos não verbais do que em indivíduos verbais. Esse resultado vai ao encontro do estudo que afirmou que os problemas auditivos podem estar positivamente relacionados à severidade dos sintomas autísticos; portanto, prejuízos auditivos podem acentuar as dificuldades relacionais e comunicativas de indivíduos pertencentes ao espectro autístico.

Ao se comparar os grupos de indivíduos verbais e não-verbais com suspeita de perda auditiva com o grupo de indivíduos não-verbais sem suspeita, a comparação mostra que o detalhamento das informações relatadas pelas famílias sobre o desenvolvimento da criança é fundamental para a precisão do diagnóstico e das condutas multidisciplinares. Já o mesmo tipo de correlação não pôde ser buscado entre os indivíduos verbais com e sem suspeita de perda auditiva, uma vez que estes não apresentaram comprometimento auditivo. O trabalho valorizou a importância da sensibilização dos profissionais que atuam em clínica infantil em relação à busca pelo diagnóstico diferencial entre a deficiência auditiva e os transtornos do espectro autístico (SOUZA et al, 2009).

A maioria dos autores encontrados com trabalhos relacionados à surdez e autismo focaram no diagnóstico diferencial, visando a não confusão entre indivíduos surdos e autistas. A descrição do surdoautismo nesse tópico é permeada por informações que giram em torno do diagnóstico diferencial e dos instrumentos utilizados para a comunicação.

Sobre o diagnóstico no autismo, Barbaresi et al (2006), Nash e Coury (2003) (citados por SILVA e MULICK, 2009, p. 6) pontuam que:

Na avaliação médica aprofundada, outras possíveis condições e alterações são também investigadas, como problemas sensoriais (visão, audição), problemas particulares de linguagem (dispraxia verbal, disartria, apraxia) bem como dificuldades alimentares e de sono.

E, segundo Charmane e Baird (2002) (citados por SILVA; MULICK, 2009, p. 5):

Existem também casos nos quais quadros de autismo foram identificados como coexistentes em indivíduos com outros transtornos, como síndrome de Down, paralisia cerebral e síndrome de Tourette, bem como deficiências visuais e auditivas.

Barbaresi et al (2006), Newsom e Hovanitz (2006) (apud SILVA; MULICK, 2009, p. 5-6) explanam que muitas crianças autistas também apresentam uma história de otite recorrente de problemas auditivos.

Em relação aos instrumentos para a comunicação, Lima (2015, p. 2) inicia seu trabalho a respeito da comunicação alternativa, dizendo que as relações sociais (interpessoais e intrapessoais) são afetadas quando, entre indivíduos, ocorrer redução de comunicação oral face a face devido ao repertório verbal ser limitado, ininteligível ou mesmo quando não se manifesta. Mesmo sabendo-se que a linguagem oral não é a única forma de comunicação, a redução na comunicação irá interferir nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. O mesmo autor aponta:

Quando o indivíduo é totalmente incapaz de se comunicar oralmente ou sua fala não é capaz de promover essa comunicação, é necessário que se faça uso de recursos alternativos a fim de restaurar o processo de interação desse sujeito com o mundo que o cerca. (LIMA, 2015, p. 4).

A língua de sinais pode ser utilizada como instrumento para autistas mesmo na ausência de surdez. Nunes (2008, citado por LIMA, 2015, p. 4), por exemplo, subdivide em três os grupos de comunicações alternativas:

As pessoas que necessitam de formas alternativas de comunicação dividem-se em três grupos: linguagem expressiva, linguagem de apoio e linguagem alternativa. No primeiro grupo (linguagem expressiva) estão as pessoas que compreendem bem a linguagem oral, porém possuem severas dificuldades para se expressarem através da oralidade. São indivíduos portadores de paralisia cerebral, não possuem controle do seu aparelho fonoarticulatório e, portanto, sua linguagem oral é pouco inteligível. A única forma de lhes dar voz é através do sistema alternativo de comunicação. O segundo grupo (linguagem de apoio) constitui-se de paralisados cerebrais com disartria moderada e leve, portadores de Síndrome de Down com atrasos no desenvolvimento da fala, portadores de afasia e crianças com atrasos no desenvolvimento da linguagem oral sem etiologia [...]. No grupo (linguagem alternativa) estão os indivíduos com autismo, portadores de agnosia auditiva e de deficiência mental severa. Este grupo ou não usa a linguagem oral ou raramente usa.

Em seu estudo de caso, Rocha (2016) observa que a comunicação dos surdoautistas e suas interações ocorrem geralmente através da LIBRAS e gestos, o que auxilia na manifestação de suas vontades e necessidades, não dependendo da Língua Portuguesa para sua comunicação. Rocha (2016) afirma, ainda, que no sistema educacional os surdoautistas tendem a passar despercebidos, pois o diagnóstico é recorrentemente confundido (p. 19). Rocha (2016), por sua vez, procura explicar um pouco a confusão na identificação do TEA:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (ROCHA, 2016, p.18).

E, de acordo com Gauderer (1987, citado por ROCHA, 2016, p. 18):

As crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. A criança autista geralmente tem nível de aprendizagem lento e gradativo, portanto, caberá ao professor e a escola adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. Deve-se perceber que o ensino é o principal objetivo do trabalho com essas crianças; a persistência e a sensibilização dos envolvidos são um grande aliado deste objetivo

Segundo Carrisquillo (1990, citado por ROCHA, 2016, p. 20), “[...] para fornecer um contexto educacional apropriado para alunos com deficiências tão distintas, os professores precisam de uma fundamentação metodológica e teórica em Educação Bilíngue bem como em Educação Especial”. Em relação a isso, Rocha (2016) completa:

Filosofias e métodos de ensino a crianças Surdo-autistas requerem conhecimentos sobre estratégias que devem ser incorporadas na sala de aula, por exemplo: agendamento prévio de atividades rotineiras que se direcionem às necessidades dos alunos, implementação de currículos e técnicas de avaliação, abordagens eficazes de lidar com o comportamento das crianças e colaboração com os pais e outros profissionais. (ROCHA, 2016, p. 20).

Parece evidente, conforme consultado, a necessidade de pensar em uma proposta bilíngue para os surdoautistas, regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005, em que o reconhecimento da Língua de Sinais define-se como L1 e a Língua Portuguesa como L2 também para este público. Porém, os critérios de acessibilidade didática para o aluno surdoautista, diferentemente do que preconiza a lei, está distante da realidade.

São discutidas as condições dentro das escolas, em que há uma lacuna de material didático que possibilite o aprendizado desses estudantes e do desenvolvimento de sua autonomia. A formação dos professores também não propicia um trabalho voltado às necessidades dos alunos, priorizando seu acesso a tecnologias e recursos que visem sua autonomia (ROCHA, 2016). Assim sendo, vemos que para cada formato em que a surdez se apresenta, uma demanda é gerada e, com isso, diferentes instrumentos de apoio no desenvolvimento educacional deveriam ser cogitados e diferenciados.

Foram poucos os trabalhos encontrados referentes ao surdoautismo, suas vivências e desenvolvimento. Conforme anunciado, a maioria dos estudos enfatiza a importância no diagnóstico diferencial e instrumentos para a comunicação, bem como a necessidade de capacitações daqueles que lidam com os surdoautistas. As informações que correspondem ao seu desenvolvimento socioafetivo ou às suas limitações nesse âmbito estão mais evidentes no tópico correspondente ao autismo.

3 DISCUSSÃO CRÍTICA DA REVISÃO DE LITERATURA: DUALISMO E “AUTISMO” NA NOÇÃO DE AUTISMO - UM DESAFIO EPISTEMOLÓGICO A PARTIR DO MÉTODO *AFFECTFULLNESS*⁸

Após a revisão de literatura, em que foram verificados dados a respeito das definições, causas e tratamento no autismo, é provável que não seja um absurdo se considerar a interpretação de que as próprias explicações atuais sobre o autismo são “autistas”. Isso porque os modos tradicionais de se lidar com a noção de autismo são pautados em uma postura patologizante (CANGUILHEM, 2009) ancorada em um critério racionalista de sociedade, na qual a ética humanista não vem sendo problematizada adequadamente (FROMM, 1981). Não conseguem abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua totalidade; é uma literatura pautada em um dualismo que desconsidera as conexões, emoções e afetividade como critério consoante de avaliação.

O dualismo é uma postura de busca de entendimento da realidade que assume o princípio de divisão polarizada (antagônica e dessemelhante) do fundamento das coisas; por exemplo: bem e mal; forma e matéria; idealismo e materialismo (realismo); essência e existência; inatismo e ambientalismo (empirismo); liberal e social; razão e emoção; cognição e afetividade; imanência e transcendência; sintaxe e semântica; etc. (SANT’ANA-LOOS, 2016). No caso específico do autismo, o dualismo emerge em várias escalas, perspectivas e influências. Ele é considerado uma patologia, logo é uma coisa má, maléfica. Não há nenhuma consideração sobre se pode haver alguma causa evolutiva em questão, o que possibilitaria algo de “bom” no fenômeno, por exemplo. Há grupos que defendem uma origem inatista, outros uma influência ambientalista; ambos os lados negando de forma “autista” exigências circundantes da linha antagônica.

Todavia, o mais proeminente dualismo que esse trabalho quer colocar à tona diz respeito à dicotomia entre razão e emoção. Isso porque todas as outras formas de dualismo, que fazem emergir um “autismo” do autismo, também acometem o dualismo razão x emoção. Ou seja, é um duplo “autismo” do autismo: por exemplo, o do inatismo x ambientalismo, acrescido do racionalismo x afetividade (permeado

⁸ A leitura crítica apresentada nesta seção do trabalho, centrada na tese do “autismo do autismo”, é baseada na interpretação do prelo da obra *Método Affectfullness: a Teoria do Conhecimento aquém e além do racionalismo*, de Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana, que tem editoração prevista para o segundo semestre de 2019. O Dr. Sant’Ana-Loos gentilmente procedeu à revisão do conteúdo aqui apresentado, pelo que, encarecidamente, agradecemos.

pelas emoções). Nesse caso, os princípios oriundos dos conceitos e noções referentes à razão, racionalismo e cognição são considerados os princípios básicos para o entendimento, compreensão e lida com o autismo. São fundamentos para se fazer uma “boa ciência” acerca do fenômeno do autismo. Em contrapartida, princípios referencialmente às emoções, à afetividade, às paixões humanas, aos sentimentos e sensibilidade, aos instintos e intuições, são exatamente aqueles com os quais a linha tradicional se comporta de forma “autista”: não dialoga com eles, não os compreende como ponto de análise de mesma ordem e valor na investigação, tratamento e lida com o fenômeno do autismo. Os princípios partícipes da razão, racionalismo, materialismo e cognição são, podemos dizer, do “bem”; e os da afetividade de forma geral são os “vilões”, dos quais emerge a necessidade de proteção – a qual, no limite, torna-se isolamento, supressão: “autismo” do autismo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Percebe-se que as abordagens explicativas presentes na literatura são permeadas pelo método científico tradicional, assentado nos princípios do racionalismo e do materialismo. O racionalismo, essencialmente, afirma que tudo tem uma causa inteligível, privilegia a razão em detrimento das experiências do mundo sensível como via de acesso para o conhecimento. O materialismo é a doutrina segundo a qual toda a realidade se reduz à matéria e suas modificações. Tudo é explicado como resultado de interações materiais em que a matéria é a única substância. As condições concretas materiais são julgadas suficientes para explicar todos os fenômenos a serem investigados, incluindo os fenômenos mentais, sociais e históricos. Ambos os critérios de abordagem da realidade não consideram, por exemplo, as emoções e a afetividade como critério adequado para as avaliações:

A ciência moderna é claramente materialista. Os seus sucessos em termos de tecnologia e o domínio crescente que o ser humano tem da natureza, levam a uma confiança na visão científico-materialista do mundo. Essa confiança deve-se em parte à divulgação que os cientistas e técnicos fazem de seus resultados, em geral mostrando seus sucessos e quase nunca seus fracassos. Raramente as contradições de certas teorias científicas ou mesmo de resultados experimentais são divulgados, provavelmente devido a um medo de que a massa da humanidade deixe de crer no que os cientistas dizem – sim, a ciência virou uma questão de fé para muitos cientistas e para os leigos que nela acreditam e confiam piamente. Uma razão adicional para essa crença na ciência é o rápido avanço tecnológico, cada vez mais complexo. (SETZER, 2010).

É verificado ainda na literatura consultada um embate explícito entre inatismo e ambientalismo. Alguns teóricos defendem o autismo com uma lente inatista e outros com uma ótica ambientalista. A teoria inatista, também conhecida como apriorística, defende que as características e capacidades do indivíduo, como por exemplo, valores, personalidade, comportamento, seriam inatos, ou seja, o destino de cada um dos seres humanos já está em grande parte determinado antes mesmo do nascimento. Esta perspectiva valoriza os fatores maturacionais e hereditários, entendendo que o ser humano nasce com potencialidades, dons e aptidões que serão desenvolvidos conforme seu amadurecimento biológico (PORTO, 2013). Nessa perspectiva, tanto o conhecimento quanto o desempenho de um indivíduo são geneticamente determinados. Crianças já nascem pré-programadas com uma grande quantidade de informações (SOUZA, 2012).

Já no paradigma ambientalista a experiência é a fonte do conhecimento. Na área da Psicologia, é representado principalmente pela linha Behaviorista ou Comportamental, apoiando-se no empirismo e atribuindo ao ambiente a constituição das características do indivíduo. Preocupa-se com os comportamentos observáveis, em detrimento de outros aspectos como o raciocínio, sentimento, afeto, emoção. O papel do ambiente é tido como mais importante do que a maturação biológica, sendo os estímulos presentes em uma dada situação que propicia o aparecimento de um determinado comportamento. Os ambientalistas acreditam que os indivíduos buscam maximizar o prazer e minimizar a dor, através da manipulação dos elementos presentes no ambiente (PORTO, 2013).

Diante do método científico tradicional e linhas exclusivamente inatistas ou ambientalistas, que não levam adequadamente a linha interacionista em consideração, deparamo-nos com explicações “autistas” atuais sobre o autismo. Isso porque, de um lado, os inatistas privilegiam a polarização das conclusões relativas aos conceitos e noções que orbitam a noção de autismo, mesmo com um alto grau de perda em relação aos dados que poderiam ser conquistados em pesquisas sobre o tema se fossem levadas em conta as exigências do mundo circundante. Estas se oferecem tanto na própria investigação quanto no horizonte da realidade autista e o que ele pode vir a representar para a espécie humana (do ponto de vista evolutivo, por exemplo). De acordo com a perspectiva tradicional, o autismo vem sendo considerado só e somente uma patologia. O “autismo” do autismo aqui se concentra

no mundo das ideias inatas, de modo racionalista (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

De outro lado temos os materialistas (ou ambientalistas), que polarizam a rede de dados que despontam em pesquisas para uma leitura que até considera as exigências do mundo circundante, mas o faz exclusivamente em uma perspectiva antropocentrista e social, desvalorizando os instintos, as intuições, as emoções, a afetividade e afins, os quais caracterizam os fenômenos aquém e além do humano: a natureza e o transcendente. Aqui o “autismo” do autismo se absorve na autoafirmação humana (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Desse embate dualista e “autista” da ciência emergem contradições na interpretação de dados. Por exemplo, Kolb e Whishaw (2002) destacaram as análises anatômicas verificando células anormais em várias regiões do cérebro, apontando para indícios de influências genéticas. Volk et al (2013) observaram a possível associação entre a poluição atmosférica e o autismo, recuperando as observações de Kolb e Whishaw (2002). Volk et al (2013) concordaram com o papel etiopatogênico da exposição a poluentes atmosféricos, principalmente metais pesados e material particulado (MP), especialmente durante os períodos pré, peri e pós-natal. Cada um ao seu modo, os autores defendem ou a genética ou os fatores ambientais. Contudo, mesmo não concordando entre si, ambas as posições possuem algo em comum: ambas só se posicionam de forma *imane*nte.

O inatismo só observa os dados concretos, imanentes, da genética: aquilo que pode ser visto por meio da neurociência, por exemplo; ou com marcadores da cadeia genética, que se manifestam pela hereditariedade. Não considera legitimamente propriedades *transcendentes* do próprio inatismo, como as perspectivas ligadas ao instinto, que sempre estão ligadas intimamente às questões evolutivas, ou mesmo àquelas que envolvem paixões humanas e sentimentos, que, inatamente, dizem respeito à afetividade filogenética, às interações em escala de espécie, transcendente aos genes e heranças diretas que são observáveis em diagnóstico de imagem.

O ambientalismo também só considera os dados imanentemente. É mais ou menos claro que não há como considerar uma abordagem ambiental sem se considerar o princípio da interação como fundamental. Isso porque é a partir das interações, do “afetar e ser afetado” (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, prelo) mútuo e retroalimentador, que as influências do meio podem se impregnar nos

indivíduos; e esses indivíduos, igualmente parte do meio, podem (re)impregnar outros indivíduos do ambiente, e assim por diante. Todavia, o ambientalismo (ou materialismo) apenas leva em conta os fatores ambientais concretos, materiais (ou materialistas). Consideram a cultura, o meio econômico, os fatores civilizatórios (como a poluição), e até o clima, por exemplo: todos fatores imanentes, observáveis ao sentido da visão, basicamente. E deixam de lado elementos transcendentais, como os que se podem observar nas interações, tais com os sentimentos, as emoções, as paixões, os gostos, e até perspectivas espiritualistas como o sentido existencial, o propósito da vida, etc. Em outras palavras, preocupam-se excessivamente com perspectivas sintáticas do sentido simbólico da linguagem humana e deixam de lado a percepção envolvida nessa sintaxe: a *semântica*, isto é, o sentido do que representa essa imanência, essa concretude materialista, ambientalista.

Observa-se que a literatura propõe o autismo como reação genética ou como reação ambiental. Pouco se vê acerca da valorização de uma ótica interacionista *ampliada*, que reconhece o homem não apenas do ponto de vista orgânico ou apenas como o resultado de influências do meio. Menos ainda se consegue verificar da responsabilidade acerca da construção e reconstrução de suas estruturas afetivas e cognitivas, dentro de uma perspectiva interacionista, na qual fatores internos e externos se inter-relacionam de forma contínua e permanente. Talvez fosse interessante se considerar a interatividade presente em todos os aspectos da vida do indivíduo para se obter um melhor entendimento destes, já que ao considerá-lo em sua totalidade, não nos limitaríamos a uma ótica materialista ou racionalista permeada por dicotomias (portanto, “autista”). Assim, para compreendermos o autismo precisamos levar em conta os mais variados tipos de dados existentes na realidade, as várias exigências do mundo circundante – em uma palavra, as situações que exigem conexões. O autismo, quando explicado sem a noção de interação *ampliada*, fica lacunar. Essa interação circunscrita com restrições dualistas deve, sim, ser considerada patológica.

O estado da arte *descreve* o autismo; não o conceitua, exatamente. Conceituar algo deveria ser considerar todos os pontos constituintes do fenômeno como importantes. E quando apenas se *descreve* algo, as chances de criar preconceitos aumentam, porque uma descrição está atrelada, por definição, a um ponto referencial de história, a certo contexto. Não tem compromisso com todos os

contextos, com o sentido do todo, somente precisa dar conta de fazer algum sentido dentro de um dado recorte descritivo; um que satisfaça ou a quem produz a descrição ou a alguém que requisita a dita descrição. Daí que o uso de eufemismos se amplia e o entendimento do fenômeno em si tende a diminuir consideravelmente.

No que diz respeito a essa falta de compreensão do autismo à luz de um método que o relacione com as exigências do mundo, temos uma literatura que diverge (entra em contradição, aumentando a complexificação da noção do tema) ao se procurar o entendimento sobre o fenômeno. No trabalho de Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008) foi elaborada uma revisão histórica sobre a evolução do conceito do Autismo Infantil. Os autores concluíram que os estudos que objetivavam diagnósticos mais precisos e consistentes evoluíram no tempo, mas ainda demandam muito desbravamento por parte dos estudiosos. Nesse caso, a precisão e a consistência sugeridas parecem entrar em dissonância com a ideia de que muito desbravamento ainda é necessário. Afinal, o diagnóstico – que diz respeito à natureza e à causa da “afecção” –, deveria ser o discernimento básico do fenômeno do autismo: o “*gnós*” fundamental que faz existir a temática, sem o qual nem poderia haver ciência, ou qualquer investigação.

Quando não se consegue estudar o indivíduo como um todo, entramos em armadilhas da linguagem, cheias de definições prontas que aumentam ainda mais as confusões em torno do objeto de estudo. Isso ocorre, por exemplo, quando se cai na falta de entendimento dos conceitos envolvendo o “normal” e o “patológico”. Ao realizar a revisão bibliográfica sobre o autismo, verificou-se a sobreposição do fenômeno tratado como anomalia, doença, transtorno. Aquilles (apud ROCHA, 2016) interpreta o autismo como um conjunto de sintomas derivado de uma anomalia cerebral. Wing (1998) define o autismo pertencente a um grupo de doenças. Também há na literatura que o autismo já foi confundido com esquizofrenia infantil. Atualmente, enquadra-se o autismo como transtorno (o TEA). Mas será que realmente sabemos definir o que é normal, o que é patológico, o que é doença e transtorno? O que se pode dizer a respeito das definições que abarcam o normal e o patológico?

Canguilhem (2009) possui uma trajetória de análises consistentes ao tratar de temas como *normal e patológico, saúde e doença, pathos e anomalias*, entre outras definições relacionadas. Acerca do normal e patológico, temos de levar em consideração a possibilidade de se elucidar a existência de um conceito errôneo de

doença relacionado a todos os valores negativos possíveis, em que estar doente (ou apenas se mostrar diferente do normal ou da normalização) significa ser nocivo, ou indesejável, ou socialmente desvalorizado. Na busca de revitalizar a noção, pode-se observar que o patológico se oferece a ser entendido como uma espécie possível do normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente, já que ter boa saúde pode significar poder cair doente e se recuperar; é um luxo biológico (CANGUILHEM, 2009). Nessa linha de raciocínio, qualquer indivíduo sadio enfrenta os problemas causados pelas alterações – às vezes súbitas – de seus hábitos, mesmo em termos fisiológicos. Ele pode medir sua saúde observando sua capacidade de superar as crises orgânicas para instaurar uma nova ordem, e esse indivíduo se sentirá com boa saúde quando se sentir mais do que normal (o que ainda carrega o normal, tornando-o subconjunto ou engrenagem de uma realidade maior) – e não apenas adaptado ao meio e às suas exigências, mas, também, (re)normativo, capaz de seguir novas normas de vida (plasticidade).

Quanto à saúde, em seu sentido ampliado, ela nada mais é que a indeterminação inicial da capacidade de instituição de novas normas biológicas, que podem e devem variar, mas estarem sempre pautadas no equilíbrio, na *homeostase*, também considerada em um sentido ampliado. Isto é, a saúde é o estado de homeostase com a capacidade de gerir a homeostase; por isso não pode ser instituída numa determinação específica, já que depende dos vários níveis de interação (imanentes e transcendententes). Nesse sentido, a doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia; ela é também, e talvez sobretudo, o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio, estabilidade e solidez: a busca do estado de homeostase (imanente) e felicidade (transcendente) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). A doença é uma reação generalizada – quebra de homeostase –, com intenção de cura – estado homeostático.

O organismo “desenvolve” uma doença para se curar. Assim, a doença é uma nova ordem fisiológica, e a terapêutica deve ter como objetivo adaptar o homem doente a essa nova ordem (CANGUILHEM, 2009, p. 12-13). Canguilhem (2009, p. 79) explica o normal e o patológico de forma diferente daquela encontrada na literatura guiada pelo método científico tradicional, que aqui chamamos de “autista”, por ser dualista:

Para julgar o normal e o patológico não se deve limitar a vida humana à vida vegetativa. Em última análise, podemos viver, a rigor, com muitas malformações ou afecções, mas nada podemos fazer de nossa vida, assim limitada; ou melhor, podemos sempre fazer alguma coisa, e é nesse sentido que qualquer estado do organismo, se for uma adaptação a circunstâncias impostas acaba sendo, no fundo, normal, enquanto for compatível com a vida.

Ser sadio é ser capaz de se comportar ordenadamente, e isso pode ocorrer apesar da impossibilidade de certas realizações que antes eram possíveis. No entanto, a nova saúde não é a mesma que a antiga. Assim como era característica, para a antiga normalidade, uma determinação precisa do conteúdo, assim também uma mudança de conteúdo é característica da nova normalidade.

Desta forma, enquanto houver escalas, perspectivas e influências não consideradas no modelo tradicional, o autismo será sempre considerado uma patologia. Só restará, então, “curá-lo” de acordo com o normal imposto por essa visão de mundo “autista” e dualista, ou se contentar em tratá-lo como uma condição de amparo ao irreparável.

Isso é óbvio, segundo nosso conceito de organismo de conteúdo determinado, e torna-se da maior importância para nossa maneira de agir em relação ao indivíduo curado... Curar, apesar dos déficits, sempre é acompanhado de perdas essenciais para o organismo e, ao mesmo tempo, do reaparecimento de uma ordem. A isso corresponde uma nova norma individual. (CANGUILHEM, 2009, p. 76).

A “nova norma individual”, se colocada sob o prisma de perspectivas interacionistas também transcendentais, como a evolução e a afetividade (ou a falta delas) nas relações humanas, pode apresentar o autismo como um grande desafio epistemológico para a ciência. Para tentar demonstrar a possibilidade de tal desafio, observe-se as seguintes proposições (premissas) para a construção da hipótese (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo):

1. Por exemplo, há o dado de que uma em cada 150 crianças é diagnosticada com autismo nos Estados Unidos⁹ e o número é crescente – um dado empírico imanente e ambientalista.
2. Aliada a isso, há a informação de que o sistema límbico, intimamente responsável por atividades complexas como encontrar significado nas experiências sensoriais e perceptivas, no comportamento social, na emoção e na memória, está notoriamente envolvido nas observações de alteração do

⁹ <https://www.dicionarioinformal.com.br/autismo/> Acesso em 02fev2019.

- cérebro em pacientes com TEA – dado de componente inatista (idem, ibidem).
3. Ainda, conforme Fromm (1981), as Ciências Humanas, sobretudo a Psicologia, passam ao largo das questões da ética humanista, da natureza e caráter do homem, da personalidade, assim como dos problemas dessa ética diante do prazer, da felicidade, do egoísmo, da fé e do julgamento de caráter. Isso, além do problema moral de hoje com relação à ética absoluta, relativa, universal e socialmente imanente. O que significa que tentamos “curar” os indivíduos para a normalidade, mas não nos preocupamos em tornar saudável a essência da alma humana. O homem que vive em sociedade percebe a superficialidade de suas ações, assoberbando-se de sentimentos de inquietação, dúvidas e angústias. O homem moderno domina cada vez a natureza, conceitos econômicos, tecnologias, conquista poder; mas é impotente na vida subjetiva e em relações sociais verdadeiras; daí desvia-se do significado maior da existência: o prazer de existir. Logo, torna-se indiferente a si mesmo, vazio, sem sentido em suas ações. O resultado da “Análise do Homem”, conforme Fromm (1981), é uma sociedade doente, individualista e competitiva. Para a pergunta “Qual a razão de termos esperança?”, Fromm responde: “Está em sua coragem de ser ele mesmo e por si mesmo.”.
 4. O ‘eu’ (ego) é uma realidade (ou uma instância da realidade) ainda não bem resolvida pelo conhecimento humano. Há muitos questionamentos acerca da natureza desta noção; não há unanimidade sobre a conceituação última (excelente) do termo, a despeito de todo mundo saber ser um ‘eu’ e (re)conhecer os outros como inúmeros outros ‘eus’ (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).
 5. O ‘eu’ é a base do autismo (ou mesmo do solipsismo), a partir do qual há uma cisão ou barreiras com os outros ‘eus’ ou a dificuldade do discernimento mesmo da existência de outros ‘eus’. A comunicação e a existência da linguagem, nessa perspectiva, tendem a definhar; principalmente, porque ela é inerentemente dependente da confiança mútua (ROSENSTOCK-HUESSY, 2002). Ou seja, se estiver em questão o autismo (ou o solipsismo), é porque, por algum motivo, não há confiança no(s) outro(s) ‘eu(s)’, ou mesmo a confiança na existência de outro(s) eu(s). Por conseguinte, alternativamente,

se não houver confiança em outro(s) eu(s) ou na existência efetiva (amparadora) de outro(s) eu(s), a consequência lógica é o aparecimento do fenômeno do autismo (ou até do solipsismo) ou afins. No dualismo “autista” das ciências humanas aqui criticado, por exemplo, entre inatismo e ambientalismo, a falta de confiança ontológica entre as duas perspectivas de conhecimento faz com que uma aja em relação a outra de forma “autista” num primeiro momento, não dialogando, não praticando a comunicação. Na sequência, de um modo solipsista, avança-se no fundamentalismo epistemológico em questão ao se chegar mesmo a negar a existência real da facção antagonista, execrando-a como uma ilusão ou ficção (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

6. A partir de *conexões* – sentidos relevantes compartilhados – o ‘eu’ exerce a comunicação e pratica a linguagem. Isso o transforma e possibilita modificar o eixo fundamental do exercício do ego (núcleo a partir do qual um princípio dinâmico avalia e organiza o indivíduo). A partir disso, o ‘eu’ pode se mover (‘e-mocionar-se’) no mundo a partir de várias instâncias psicológicas: subjetivamente (*Self*), objetivamente (Identidade), socialmente (Alteridade), filogeneticamente (Resiliência), cosmicamente (Eu Ampliado/Verdadeiro) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Por exemplo, se um indivíduo estiver conectado em um nível relevante, enquanto um sentido compartilhado bem definido e vivido, ele poderá exercer-se, mover-se, emocionar-se, como um soldado em uma guerra defendendo uma posição como o seu ‘eu’ estivesse sendo aquela causa social (nacionalista, talvez). Nesse caso, ele “abandonaria” a ideia de autopreservação biológica, que muitas vezes é tida como irrefutável, e poderia sacrificar por esta nova escala de seu ‘eu’ (transcendente, em alguma medida) a autopreservação materialista (ou mesmo inatista). De acordo com essa possibilidade, houve um deslocamento do eixo nuclear de seu ego. Ou seja, há modificações pontuais (afetivas, interacionais, contextuais) da “personificação” do ‘eu’ (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Por meio de tais premissas que dão origem à perspectiva de uma “nova norma individual”, conforme Canguilhem, acerca da ideia de cura como parte da saúde, bem como de uma visão não dualista e “autista” no entendimento da psique

humana, poder-se-ia insinuar a hipótese de que o autismo seja uma reação evolutiva (“saúde” na escala filogenética) de “cura” da espécie. Veja-se:

- Se o ‘eu’ pode se deslocar em núcleo (premissa 6), o ‘eu’ do autista pode estar sob outra perspectiva, que não aquela comumente perscrutada do ‘eu’ individual, subjetivo. Pode, por exemplo, estar referencialmente na escala filogenética (espécie). Isso pode ter bastante sentido, se observarmos a pouca valorização que tais indivíduos dão às questões de sua própria identidade, que precisam ser alimentadas pelo *self* (subjetividade). Como hipótese investigativa, poderia emergir o questionamento sobre qual posicionamento de escala, perspectiva e influência o ego autista de fato se posiciona, e como. Poderia se deslocar do ‘eu’ comum subjetivo e interno para um ‘eu’ transcendente e filogenético, com outras perspectivas funcionais e motivos evolutivos?
- Se o ‘eu’, assim filogeneticamente posto, for extremamente sensível, ele poderá ficar excessivamente acometido por uma situação de sentir a espécie muito mal resolvida (premissa 3), o que já poderia (re)conhecer ou sentir e apreender desde a primeira infância (ou mesmo feto). Ou seja, ele poderá ficar doente, patológico, na perspectiva de um desequilíbrio, quebra de homeostase, a qual o deixará em *déficit* e com necessidade de “cura”, conforme explicado a partir de Canguilhem, só que agora na escala filogenética (espécie). Como hipótese investigativa, poder-se-ia sugerir haver um paralelo íntimo entre o estado do indivíduo autista e a crise humanista sugerida por Fromm. Em outras palavras, existiria a possibilidade de que o indivíduo autista é uma manifestação da espécie em estado patológico (não exatamente de si mesmo), uma reação adversa desenvolvida para a espécie de curar, conforme as perspectivas analíticas sobre o normal e patológico de Canguilhem. Poderia o fenômeno do autismo ser uma reação “involuntiva” para a espécie se autoanalisar e voltar a evoluir como *zoon politikon*, ou seja, “animal social”, na excelência do termo – isso considerando-se que o ser humano também é agente diretamente atuante em sua própria evolução (JABLONKA; LAMB, 2010)?
- Esse estado “involuntivo” ou de patologia da espécie pode ser apoiado pelo dado de que uma em cada 150 crianças nos Estados Unidos é diagnosticada

com autismo e de que esse número é crescente (premissa 1), aliado ao fato de que as ciências humanas e biológicas atualmente têm de assumir que:

As causas biológicas exatas do autismo e das desordens do espectro autista são desconhecidas e são um grande desafio para a sociedade. Embora não haja uma má formação cerebral, estudos recentes têm observado mudanças bruscas em algumas áreas do cérebro de pacientes autistas, incluindo um aumento moderado, que parece acontecer durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou na primeira infância. Fatores genéticos, ou a exposição do cérebro em desenvolvimento a alguma toxina ambiental ou infecção, pode ser a causa dessas anormalidades. O impacto cerebral pode piorar durante a vida, enquanto o indivíduo é continuamente exposto a tais fatores ambientais, ou dentre aqueles com incapacidade de quebrar e se livrar dessas toxinas.¹⁰

Poderiam essas “toxinas” serem aquilo que Fromm (1981) dissecou em sua *Análise do Homem* como *fatores psíquicos e socioeconômicos* de uma ética humanista vazia, de uma sociedade doente, individualista e competitiva, que causa a impotência da vida individual; sendo que, ao contrário, o ‘eu’ deveria se potencializar com outros ‘eu(s)’ na confiança do convívio afetivo e social?

- Assim, a partir de uma leitura ampliada, não dualista nem “autista” da ciência tradicional, talvez seja necessária a subversão conceitual da normalidade genética e ambientalista do autismo. Talvez a alteração do sistema límbico dos autistas (premissa 2) não seja nem exatamente, ou somente, oriunda nem de problemas genéticos nem ambientais em si. É possível, dentro do raciocínio aqui empregado, que a alteração desse componente do cérebro e da vida psíquica seja promulgada, enquanto iniciativa primária, pelo próprio sistema imunológico do indivíduo enquanto busca de cura para a patologia filogenética acima mencionada.

No cérebro normal essas áreas coletivamente conhecidas como o sistema límbico estão envolvidas em atividades complexas como encontrar significado nas experiências sensoriais e perceptivas, no comportamento social, na emoção e na memória. O sistema límbico também está envolvido no controle de complexos movimentos habituais como, aprender a se vestir e se lavar, ou participar de atividades coletivas. A estrutura límbica, está envolvida em diversos processos desde a criatividade artística, ao aprendizado de uma habilidade, reconhecimento de estruturas faciais, a ligação emocional, a agressão e ao vício. Então, anormalidades nessa área cerebral, cortam ou proporcionam impressões distorcidas da realidade, levando a inabilidade de efetivamente se relacionar com o mundo a sua volta, provocando um isolamento social.¹¹

¹⁰ <https://www.dicionarioinformal.com.br/autismo/> Acesso em 02fev2019.

¹¹ <https://www.dicionarioinformal.com.br/autismo/> Acesso em 02fev2019.

E caso se pensasse que aquilo, que na leitura convencional coloca-se como “anormalidades nessa área cerebral”, não sejam “apenas” uma “nova norma individual” desenvolvida pelo sistema límbico em consonância com o sistema imunológico para preservar o indivíduo da crise humanista, de um lado, e para demonstrar ao mundo exterior (familiares e instituições escolares, por exemplo, em um apelo afetivo à redescoberta de nossa humanidade) o que se está perdendo – a conectividade pura, verdadeira?

Na análise da criatividade do poeta Paul Celan, por exemplo, George Steiner (2003) denota uma biografia poética “solitária”, hermenêutica, praticamente autista de motivação consciente rumo à in-compreensibilidade (alheia):

O que está em jogo é a desconfiança crescente de Celan com relação à comunicação em qualquer categoria que conhecemos. A comunicação ou, mais precisamente, a vontade de comunicar, as próprias intencionalidades do expressivo, seja no plano público ou privado, estão fatalmente destinadas ao fracasso. Comunicar-se prontamente, quanto mais eloquentemente, implica falsificar-se. A linguagem está necrosada com o clichê, com a hipocrisia social e individual, com a imprecisão fluente. A linguagem serviu (brilhantemente) às exigências do genocídio e da servidão política. Seu talento para a mentira, a apologia, a amnesia e a ornamentação artificial parece inesgotável. A linguagem pode dizer: “Auschwitz não existiu” ou “Celan é um plagiador” (a acusação histórica que atormentou seus últimos anos). Nos níveis mais íntimos do amor e da amizade, a linguagem trai e se trai. Como, então, poderia ser confiada com aquele supremo “a caminho” em direção à verdade, em direção ao “transfinito” (para tomar de empréstimo uma noção maravilhosamente sugestiva) representado pelo poema absoluto? Como, então, o discurso verbal, o *speech-act*, poderia indicar tudo o que ultrapassa?

O que se tem aqui é uma “nova norma individual”, só que agora poética pautada na busca da cura da poesia, por conseguinte, da linguagem, e, no limite, da confiança (premissa 5). Claramente, o sistema límbico do poeta fez da poesia um novo caminho de atividades complexas que abstraíram na busca de novas experiências sensoriais e perceptivas da arte. Essa transformação, motivada pelo desespero visto no papel da linguagem, pode ser considerada uma anormalidade cerebral ou mental? Se, no caso do poeta, isso é questionável, porque no caso do autista também não o seria? Um sistema límbico que se exorta da in-comunicabilidade por conta da comunicação estar “necrosada” pode ser, no limite, considerado a-normal? Por que o autismo não poderia ser investigado como uma reação de busca de “cura filogenética”, a despeito das perdas ontogenéticas, micro e sociogenéticas que podem despontar?

- Por fim, pode-se dizer que tudo gira em torno do discernimento da noção de ‘eu’, pois o autismo é a própria centração em si, no ‘eu’, em referências autocentradas. Mas o ‘eu’ humano não se conhece (premissa 4). Daí, como fica a busca do conhecimento nessa temática? Pois, se na literatura há linhas que promulgam que o ‘eu’ é inatista, imanado da genética (interno), de um lado, e outras que defendem que o ‘eu’ é a formulação convergente das influências do meio (externo), de outro lado – sem contar com algumas pós-modernas que insinuam nem existir o conceito de ‘eu’ –, como ter sentido um fazer científico que tenta desenvolver a noção de autismo? Lidar com o autismo assim não pode levar a ascensão de mais autismo ainda (“e o número é crescente”...)?

A articulação hipotética desses devaneios de subversão científica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo) é aqui exposta no intuito de demonstrar que fenômenos como o autismo (entre outras situações atípicas) podem estar, cientificamente falando, “endemonizados” inadequadamente. Afora o dualismo corrente entre bem e mal, não necessariamente o autismo é algo ruim. É preciso ampliar afetivamente os horizontes para que possamos ter esperança. Afinal, as decisões *ainda* estão nas mãos do homem, da nossa espécie, para uma nova ordem (ou não).

Assim, pode-se observar o reencontro de uma ordem durante a “cura”, precisamos apenas nos atentarmos para o fato de que o organismo parece, antes de qualquer coisa, querer conservar ou obter certas peculiaridades que lhe permitirão construir essa nova ordem. Fica evidente, durante a cura, apesar da persistência dos déficits, transformações, em certos campos, em relação ao passado, porém as propriedades tornam-se novamente, constantes. Encontram-se, de novo, constantes, tanto no campo somático quanto no campo psíquico e essas novas constantes garantem a nova ordem. Só se entenderá o comportamento do organismo curado se se prestar atenção a isso. Não temos o direito de tentar modificar essas constantes, pois só criaríamos, assim, uma nova desordem (CANGUILHEM, 2009). O autor ainda acrescenta, por exemplo, a importância de nem sempre lutar contra a febre, mas de considerar a elevação térmica como uma dessas constantes que são necessárias para se lograr a cura.

Há muitas outras constantes modificadas desse modo que ainda hoje temos tendência a suprimir, identificando-as como nocivas, quando agiríamos melhor se as respeitássemos. “A vida não conhece a reversibilidade. No entanto, apesar de não admitir restabelecimentos, a vida admite reparações que são realmente inovações fisiológicas” (CANGUILHEM, 2009, p. 77). Assim, essa nova ordem individual causada pela doença possibilita inovações fisiológicas e a gravidade da doença dependerá desse limiar de inovações. Segundo Canguilhem (2009, p. 77), “a redução maior ou menor dessas possibilidades de inovação dá a medida da gravidade da doença”. O autor ainda explana que é no patológico que se decifra o ensinamento da saúde. Em relação à doença, aquilo que a produz atinge em nós, de forma sutil, os mecanismos normais da vida, resultando não somente respostas de uma fisiologia desviada, e, sim, de uma nova fisiologia, na qual muitas coisas, harmonizadas com um novo tom, têm ressonâncias inusitadas.

A linguagem aparece como representante de peso nesse processo explicado acima. Segundo Rosenstock-Huessy (2002, p. 49), pela linguagem podemos obter a doença ou a cura: “quando as nações já não dialogam, é que estão em guerra, ainda que não se trate de guerra com tiros”. O mesmo autor ainda observa a importância da linguagem para o equilíbrio do indivíduo: “a saúde gramatical aceita o fato de que o espírito deve morrer para, depois, elevar-se novamente” (p. 242). Ou seja, temos a linguagem no centro das relações humanas, ajustando e desajustando, visando o equilíbrio.

Os problemas nas relações ocorrem pela falta de sensibilidade no momento do falar e escutar, e como essa dinâmica ocorre. As crises, guerras, revoluções ou decadência ocorrerão no nível relacional entre dois ou mais indivíduos, entre países ou entre humanidade e natureza. O desequilíbrio nessas relações provoca sintomas que por meio da doença, física ou não, grita por atenção para uma reestruturação. Por isso, a linguagem é muito mais que mero instrumento de transmissão de ideias, sentimentos e pensamentos. A linguagem dará o tom, dará o equilíbrio ou o caos, mas sempre visando uma harmonia no devir, como no processo da doença descrita por Canguilhem.

Então, o que o autismo como um sintoma estaria a gritar? O que vem indivíduos assim configurados nos apontar? Qual crise ele vem denunciar? De qual natureza se trata essa desarmonia a ponto de mexer até no nível genético? Já sabemos que temos tido uma literatura “autista” e dualista quando se tenta explicar o

autismo. Não se consegue obter uma leitura mais ampla da questão. A tradição posiciona-se mal diante do normal e do patológico. Desenvolveu o hábito de patologizar e rotular, com pouquíssimas tentativas de considerar outras perspectivas como formas mais assertivas para permear um método científico mais amplo – algo que poderia servir como contraponto ao dualismo, ou seja, por definição, o monismo; e como contrapartida do “autismo”, logicamente, uma afetividade mais ampliada. Assim, as definições sobre o autismo são permeadas por uma dinâmica “autista”. O que vemos são encaminhamentos de ideias dualistas e negligência na consideração da afetividade, emoção e conectividade. Por consequência, há uma grande perda de dados, uma enorme não-conexão com as partes que compõem o todo – o que seria imprescindível para a melhor compreensão da realidade, da natureza, do Cosmos.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA PROPOSIÇÃO DE REVISÃO DA CONCEPÇÃO DE AUTISMO: AFETIVIDADE AMPLIADA, MÉTODO AFFECTFULLNESS E A “DESPATOLOGIZAÇÃO” DA PATOLOGIZAÇÃO¹²

Dentre as definições mais básicas, como aquelas disponíveis em um dicionário de amplo acesso, encontramos que o *autismo* é uma “polarização privilegiada do mundo dos pensamentos, das representações e dos sentimentos pessoais, com perda, em maior ou menor grau, da relação com os dados e exigências do mundo circundante.” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 348). Esse mesmo gênero de definição parece caracterizar o estado da arte desta temática na literatura especializada, conforme visto em seções anteriores deste trabalho: sobressaem-se representações enviesadas à patologização “pura e simples” dos indivíduos que se comportam de forma autista, sendo que a demanda deveria ser a de perseguir um entendimento mais amplo do fenômeno do autismo, incluindo o que incide subjetivamente ao indivíduo autista. Ou seja, a despeito de a grande parte dos estudos e trabalhos a respeito do autismo ter origem em um paradigma empirista e ambientalista, que privilegia os dados comportamentais e sintomáticos, deveria haver uma preocupação maior em desenvolver noções e conceitos acerca do autismo que o identificassem mais acuradamente perante sua relação com o *todo* do ambiente (o mundo circundante).

Nesse sentido, a noção de autismo, em sua identidade *per se*, deveria ser estabelecida em e a partir de um amplo escopo de influências que o ambiente provoca (afeta) àqueles que de forma autista se comportam. Todavia, de modo “autista”, beirando à contradição ou ao paradoxo, a área de estudos e trabalhos acerca do autismo, de modo geral, foca-se no próprio indivíduo como sendo, senão a única, a principal fonte do fenômeno autista. Isto é, acaba por ignorar o mundo circundante – o próprio paradigma materialista da ciência – quando lida com o autista, passando repentinamente a se basear em critérios inatistas (idealistas).

¹² Este tópico foi construído em parceria e supervisionado pelo Prof. Dr. René Sant’Ana-Loos, um dos autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*; o qual compartilhou e esclareceu ideias originais da *Afetividade Ampliada*, muitas delas ainda em prelo. Essa contribuição foi essencial para a coerência e a legitimidade da hipótese que defendemos e apresentamos neste trabalho: a proposição de revisão da noção de autismo e a leitura crítica das pesquisas científicas que intentam compreensões de fenômenos como este, de difícil investigação, quando a verdadeira intenção é seu esclarecimento rigoroso. Por tudo isso, muito agradecemos por tal cooperação.

Trata-se de um deslocamento de polarização sem o menor critério lógico da passagem de um paradigma (polo) ao outro. Isso sem demonstrar se há (ou não) pontos de integração legítimos e coerentes entre o inatismo e o empirismo que estão se cruzando contraditoriamente. Assim, se prestarmos a devida atenção, o que percebemos é um estado da arte em relação ao autismo que acumula em si mesmo o mesmo enredo patológico que este “define” para os indivíduos autistas. Os estudos e trabalhos a respeito do tema mostram-se fechados em representações, pré-conceitos e pré-juízos voltados predominantemente à patologização dos indivíduos – sem, por exemplo, questionar se algo mais não poderia estar doente, algo que vem do mundo circundante ao indivíduo. E que isso poderia estar provocando o comportamento autista, não como *doença*, mas como fator de proteção da organicidade do indivíduo contra um mundo circundante instável, caótico, influenciado por uma “sociedade humana desumana”, desigual (pouco ou nada preocupada com a equidade), desagregada. O que, **afetivamente**, para aqueles indivíduos mais sensíveis (mais abertos a perceberem esse estado de coisas), pode se tornar insuportável, e isso talvez explicasse a hipérbole de se *fechar em si*.

Podemos conjecturar que as informações atuais sobre o autismo são, elas mesmas, construídas com base em uma polarização do mundo, partindo de enviesamentos de ideias particulares ao racionalismo e ao materialismo, com perda, em maior ou menor grau, da relação com os dados reais (aquilo que, *de fato*, acontece ao autista). Neste trabalho apresentamos a ideia de que há a necessidade de se pensar a partir de uma perspectiva mais ampla, integralizadora, monista, a fim de convergir diferentes perspectivas em prol de uma visão plena da noção de autismo.

Nessa postura “autista” da área do autismo, uma das primeiras coisas ignoradas no que se refere ao mundo circundante – e que está presente em todos nós, não apenas nos humanos, mas em toda a natureza, o que inclui aqueles que se refugiam no autismo – é a **afetividade**. Quando se desconsidera algo tão importante como a afeto e as emoções e, assim, permanecemos com uma grande lacuna acerca de como o mundo realmente é e funciona, estamos diante de um forte dualismo – razão *versus* emoção – que cria conflitos, distorções e enviesamentos conceituais, os quais, evidentemente, irão prejudicar a adequada lida com o fenômeno do autismo. Assim, sugestionamos aqui que a perspectiva do monismo

permita integrar razão e emoção nas considerações dos estudos científicos. Afinal, são as emoções que nos fazem únicos, dão-nos a essencialidade da noção de ‘eu’; pois é o nosso comportamento emocional, e o movimento e seus motivos existenciais, que nos diferencia uns dos outros. As emoções podem, por exemplo, ajudar a explicar se há (ou não) uma passagem possível de um mundo “moribundo” humano, em sentido mais amplo, repleto de mazelas sociais, para a origem do fenômeno do autismo; ou se ele é um fenômeno em si mesmo, subjetivo, de “culpa” e responsabilidade exclusiva de um indivíduo patológico (portanto, de origem inata), como comumente colocado pela literatura.

Na perspectiva da consideração da importância das emoções no contexto da razão científica, Tomaz e Giugliano (1997), em sua resenha acerca da obra de Antônio Damásio, que é um conhecido defensor de (A)valorização do papel das emoções, aponta que:

[...] a natureza e a extensão do nosso repertório de respostas emocionais não dependem exclusivamente do nosso cérebro, mas da sua interação com o corpo, e das nossas próprias percepções do corpo [...] para uma vida normal não é suficiente reagir aos desafios do meio ambiente com emoções primárias. Da mesma forma, é contra produtivo separar a razão da emoção. As emoções são uma parte indispensável da nossa vida racional. Assim, ao contrário do que propõe Descartes e mesmo Kant, que o raciocínio deve ser feito de uma forma pura dissociada das emoções, na verdade são as emoções que permitem o equilíbrio das nossas decisões. (TOMAZ; GIUGLIANO, 1997, p. 1).

Neste mesmo sentido, Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013c) afirmam que:

[...] a sociedade, de forma geral está permeada por conceitos e crenças rígidas, conformistas e reducionistas. Aspectos que formam o ser (exceto a racionalidade) não são considerados, são ignorados. Por assim ser, a ciência moderna frequentemente desconsidera a influência do campo das emoções e sentimentos, da sensibilidade subjetiva, reduzindo-se somente a teorias e conceitos fixos constituídos ao sabor de uma lógica linear. Com este tipo de concepção, são ignoradas as possibilidades de o conhecimento poder ser aferido também por lógicas heterodoxas, as quais estão mais próximas da funcionalidade da afetividade.

Assim, a ressignificação da visão da ciência, levando a um entendimento ampliado da realidade justifica-se em uma perspectiva integralizadora, que almeja o pleno, o que caracteriza o **monismo**. Pois esta perspectiva “busca observar a realidade por um princípio único, um fundamento elementar, sendo todas as coisas desta realidade redutíveis a tal princípio de unidade” (SANT’ANA-LOOS, 2016, p. 140). Alia-se a isso a necessidade de se superar a visão dicotômica do ser e do

mundo, uma espécie de autismo polarizante, ora centrado na razão e ora na emoção – como se esta divisão fosse possível, como se fossem faces de moedas diferentes – e não duas faces perfazendo uma única moeda. Nesse contexto, acredita-se na impossibilidade de se isolar um aspecto enquanto se estuda outro e sem se retornar ao todo inicial: por exemplo, estudar esfaceladamente indivíduo e ambiente, ou razão e emoção. Devido à própria natureza multifacetada do ser (constituído por características biológicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais), isso é impossível sem comprometer a integridade (logo, a veracidade) dos fenômenos.

Em outras palavras, não há como se compreender a realidade apropriadamente com os tipos de métodos atualmente erigidos, que são basicamente dualistas. Diante desse cenário, apresenta-se o *Método Affectfullness*, oriundo do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), que vem sendo construído por Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana desde 2007 e que se constitui o principal referencial teórico-metodológico do presente estudo. É por meio deste referencial que pretendemos demonstrar a possibilidade de uma revisão da noção de autismo.

O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), essencialmente, funciona como uma meta-teoria, que tem como função atualizar ou (co)ordenar o avanço da compreensão da realidade em uma visão dinâmica, a partir da afetividade (ampliada) envolvida nas interações dos diversos fenômenos que estiverem em questão. Ou seja, o STAA pode ser usado como um método que “orienta” os outros métodos a se inter-relacionarem, superando os problemas metodológicos oriundos da dicotomia dualista, comumente exacerbada de racionalismo – ideias pré-concebidas, pré-conceituadas, com pré-juízos – e/ou de materialismo (com considerações somente na manifestação de comportamentos e sintomas “concretos”, positivistas (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a).

Basicamente, há grande chance de existirem vários caminhos para se investigar a realidade, mas nem todos eles podem ser considerados plenamente adequados ao contexto da problemática em investigação. Ou que talvez, ou até mais provavelmente, o verdadeiro método seja o “entrecruzamento” de mais de um método (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a). E, nesse caso, haveria um “método do método”, ou seja, uma teoria-método ou *meta-teoria*. Mas por que haveria de ser necessária uma teoria-método para investigar a realidade?

Na verdade, explicam os autores, não é preciso uma meta-teoria (teoria-método) para, literalmente, *investigar a realidade*. De fato, uma teoria-método é importante para proceder à *análise dos dados investigados da realidade*. Isto é, a pesquisa empírica, de um lado, ou a reflexão teórica, de outro, podem ser feitas por métodos “simples”. Porém, a conclusão final – se o que desejamos é uma compreensão da realidade que possa reverberar de modo sistêmico e pleno (monista) – deve ser sempre um diálogo entre os dois tipos básicos de método: materialista e idealista. Isso porque a realidade, até para manter sua dinamicidade, é sempre dual e comunicativa. Passa a ser *dualista* quando se institui a polarização entre o interior e o exterior da realidade dos fenômenos, e a conseqüente tentativa de secção e extirpação de uma das partes, na verdade, configura o que estamos denominando “autismo científico”. E isso costuma acontecer: ou para o lado da subjetividade, a partir dos preconceitos e atos de intolerância dos indivíduos cientistas; ou da objetividade, quando os métodos e metodologias, que se instalam paradigmaticamente, promovem conflitos e contradições entre as partes que compõem uma realidade, o que leva aos embates entre as posturas inatistas e empiristas, as instâncias da razão e da emoção, por exemplo.

Logo, para se harmonizar, é preciso realizar, de uma forma ou de outra, algum tipo de diálogo (reatividade interacional) para haver homeostase, equilíbrio interacional, entre os elementos envolvidos. Isto é, a realidade está sempre necessitando “acomodar” as interações, em todos os níveis ou dimensões. Entre os indivíduos: o ‘eu’ e o ‘você’. Entre a subjetividade e a objetividade. Entre a energia e a matéria. Entre as ideias (abstratas) e a materialidade (empírica). E assim por diante... Sempre denotando uma “bifurcação” da experiência da existência, que busca retornar, como um circuito que se retroalimenta recursivamente, a um estado (homeostático) de equilíbrio, estabilidade e solidez, perfazendo-se em um esquema de equacionamento o qual “desfaz” a tal “bifurcação” rumo a uma nova síntese de realidade. E, no processo contínuo da dinamicidade do universo, o jogo “recomeça” ou se estende, em circuito: com novas perspectivas, escalas e influências (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 116-117).

Desta feita, a proposta do *Método Affectfullness* pauta-se em uma visão monista, aqui vista como imprescindível para a compreensão de como se constitui a realidade humana como um todo. Por isso, constitui-se um método que busca agrupar contextualmente diferentes perspectivas acerca do que seria o objetivo do

estudo da psicologia, ou seja, da *psique humana*, com a finalidade de encontrar uma noção comum como alicerce. Neste sentido, como o ser humano pertence, provém e se institui no e pelo mundo circundante, o STAA aponta que, em nome do bom senso, o objetivo da psique humana deve ser o mesmo que o de todas as coisas e fenômenos da realidade: a busca da *homeostase*. E isso é, conseqüentemente, o que guia o *Método Affectfullness*.

Homeostase é o processo de regulação pelo qual um organismo mantém constante seu equilíbrio. Por exemplo, temos o estado de equilíbrio das diversas funções e composições químicas no corpo (temperatura, pressão arterial, taxa de açúcar no sangue, etc). Desta forma, a referida teoria avança em entender e explicar o crescimento psicológico (cognitivo, emocional, social e ecológico), ou seja, as diversas facetas do desenvolvimento humano, em uma perspectiva de análise ampliada. Isso porque pondera que a homeostase só se realiza mesmo, principalmente para uma espécie tão complexa como a nossa, quando todas as escalas, perspectivas e influências envolvidas na condição existencial humana almejam simultaneamente o devir do equilíbrio (homeostase) de si mesmo em consonância com o mundo circundante, como em um equacionamento.

Disto emergem noções e conceitos imprescindíveis para o alcance do equilíbrio entre escalas, perspectivas e influências, de modo contextual e/ou pleno, os quais podem auxiliar a construir uma investigação científica imune a distorções e enviesamentos, conforme postula o STAA. No caso da temática deste trabalho, os conceitos e noções elegidos são, especialmente: *afeto*, *emoção*, *afetividade*, *interação*, *aspecto socioafetivo* e *sensibilidade*. São termos que fazem parte dos processos psíquicos dos indivíduos em sua relação com o mundo externo, sua relação com o todo, e também consigo mesmos.

Nos tópicos a seguir, então, apresentá-los-emos com breves explicações a partir da perspectiva do STAA. Levar em conta como ocorrem esses processos e sua dinâmica – bem como os modos como se relacionam entre si – é a base para o entendimento do funcionamento e estrutura da psique humana, nomeada pelo STAA como *Célula Psíquica*. A partir daí, poderemos obter uma melhor compreensão acerca do tema deste trabalho: o autismo e sua derivação no indivíduo surdoautista. Sem esquecer que tal conhecimento fornece, ainda, uma metodologia que operacionaliza a desconstrução do “autismo” da noção de autismo.

4.1 TUDO SE INICIA NA INTERAÇÃO, LOGO NA AFETIVIDADE (EM ACEPÇÃO AMPLIADA)?

O princípio geral da investigação científica é o de encontrar relações entre as coisas, os fenômenos, as questões e suas respectivas soluções. Tal empreita da ciência, inerentemente, incide em também descrever, conceituar e prever implicações acerca do entendimento das coisas, dos fenômenos e do fluxo das relações postas em pauta ou evidência. Assim, de forma geral, o termo **relações** é a noção mais geral, por que não dizer *transcendente*, do objeto básico da ciência, que é a compreensão da realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Isso torna a *noção de relação* o *caminho* ou *instrumento* por meio do qual se tem acesso à realidade exibida pelas coisas, pelos fenômenos e pelas possibilidades conceituais: as identidades distintivas. Isso combina com o sentido etimológico da palavra 'relação', que é a "ação de dar em retorno" (HOUAISS, 2009); pois, ao encontrar a relação entre as coisas (por exemplo, pela investigação científica), "localiza-se" a *manifestação*, ou seja, o *retorno* existencial (*ação* no mundo) do que estiver em foco. Daí, por meio de um método científico bem apurado, pode-se compreender tal manifestação: descrevendo-a, mensurando-a, qualificando-a, etc. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Noções transcendentais não são, por definição, objetos de investigação científica empírica, mas teórica. O que propriamente pertence, como ponto de partida, às reflexões filosóficas: epistemológica, ontológica e axiologicamente. Na outra ponta, o sentido imanente – referencialmente à dimensão concreta, material, empírica da realidade – passa a ser o foco da investigação científica. Seguindo a noção de Spinoza (ESPINOSA, 2004) de que todo transcendente possui correlato imanente, é coerente se assumir que não há duas realidades em contraposição, em conflito ou uma verdadeira (ou boa) em detrimento de outra falsa (ou má). Por exemplo: imanente x transcendente; ideal x material; energia x matéria; bem x mal; razão x emoção; cognição x afetividade; etc. O que acontece é uma "relação das relações", uma espécie de circuito entre as coisas e seus significados (suas atuações identitárias), entre os problemas (realidade que, enquanto busca de sentido, transcende a concretude material) e as suas possíveis soluções (que só podem ser discutidas, percebidas e sentidas na imanência da realidade) (SANT'ANA-LOOS, 2013).

De outra forma, de acordo com tal concepção, o que existe é uma conexão imprescindível entre imanência e transcendência, intermediada pela *consubstancialização* das coisas (suas manifestações ora ideais, que são os conceitos e noções; ora materiais, enquanto coisas e fenômenos). Propriamente, esse é o sentido ontológico da noção de monismo inspirada em autores como Spinoza e seus seguidores, como Vygotsky, autor tão importante na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento. E, ainda, inspiração para a construção da noção de *Unidade Triádica*, dentro do contexto do sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), segundo a qual tudo o que existe, enquanto realidade concreta manifesta, tem de se fazer em três dimensões ou instâncias: basicamente, a *coisa* (em foco de consubstancialização), o que há *aquém* dela (suas origens; inatas, por exemplo) e o que há *além* dela (sua “finalização” identitária; as constituições ambientais que a perfazem, por exemplo). Seguindo esse caminho de princípio metodológico para a investigação científica, inspirado no STAA, é preciso localizar os três sentidos imanentes da noção de *relação*. Isso é necessário para se obter os princípios básicos que nortearão, no nível empírico, uma pesquisa científica – se o que se deseja conquistar é o entendimento, o mais de acordo com a realidade; sem distorções ou enviesamentos, típicos de uma visão dualista que, quase sempre, torna-se “autista”.

Conforme o STAA, a imanência da noção de *relação* é constituída por meio dos fenômenos da *interação* – a partir de (por quê) as coisas se consubstancializam –, de *conexão* – o quando (no quê) as coisas se consubstancializam – e de *entrelaçamento* – o onde (como) as coisas se consubstancializam. Esses são os três sentidos imanentes da noção de *relação* (a unidade triádica que a compõe). Por conta do escopo restrito deste trabalho – uma “mera” dissertação de mestrado, com o intuito, já ambicioso, de propor a revisão da noção de autismo – focaremos, como ponto de partida, na noção de *interação*. Isso não implica em se recair em recortes imprecisos, enviesados e/ou distorcidos, como o que este trabalho, como causa, assumiu criticar. Apenas, enquanto metodologia, significa escolher um passo que, espera-se, é o suficiente para se colocar em xeque o *status quo* acerca da temática do autismo e afins aqui perscrutados.

Assim, em sintonia com as ponderações já reportadas, assume-se neste trabalho, enquanto pressuposto teórico-metodológico, que avançarmos em um melhor entendimento da noção de *interação* já é o suficiente, neste momento, para

se denunciar o que apontamos como o “autismo” do autismo, praticado pelo “modelo” padrão da ciência, buscando promover a emergência de uma “despatologização da patologização” promovida por essa mesma ciência. A noção de *interação* se torna satisfatória para essa empreita por conta de ela indicar o porquê primordial (gênese) das coisas, o motivo delas se postarem e existirem no mundo (seu *Dasein*). E é esse sentido ontológico que tem faltado às investigações científicas; o qual, provavelmente, é a fonte de tantos enviesamentos e distorções nas conclusões acerca do que são as coisas e fenômenos, bem como o que estes representam em termos de compreensão de mundo (SANT’ANA-LOOS, 2013). No caso do autismo, e de uma busca de revisão da sua noção e conceituação (a temática deste trabalho), a noção de interação pode (ou deve) iniciar uma reflexão mais apurada de como se fazer isso; ao que este trabalho procura proceder.

O termo *interação* nos remete às influências mútuas que todas as coisas que se inter-relacionam incidem no compartilhamento da realidade, desde os elementos que nos perfazem até o mundo que nos circunda. Também diz respeito à comunicabilidade, ao diálogo, ao trato; enfim, a todos os contatos, imediatos ou não, que fazem parte de existir no mundo. Ainda, pode ser pensado como o princípio básico da construção da ideia de conjunto, agregação, pois conecta as ações e as relações entre os elementos ou membros que constituem ou constituirão a ideia de grupo. Por tudo isso, o STAA alcunha a ideia de que a interação é qualquer processo em que há alteração do estado de algo ou de alguém, promovido por outro algo ou alguém, ou de um campo ou conjunto constituído de outros algo ou alguéns, cada qual carregado de seu(s) estado(s) e abertura(s) para outros estados de ser e/ou existir. De outro modo, o STAA alcunha a expressão de que a interação é a base de uma *Afetividade Ampliada*, de uma “capacidade/habilidade/disponibilidade de afetar e ser afetado”. E uma *Afetividade Ampliada*, com a consideração de todas as escalas, perspectivas e influências, contextual e universalmente, é a base para a interação promover a homeostase da estrutura e da funcionalidade da psique e de tudo o que está envolto nela: a vida, o universo e tudo mais...! (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Acerca da *interação*, igualmente é bom salientar, o que Duran (1993) descreve como sendo o processo e a condição de transformação e desenvolvimento dos indivíduos:

A interação pode ser vista como, num dado momento do percurso de vida de dois sujeitos, a influência de um sobre o outro que, de alguma forma elaborada por esse outro, a partir de estruturas previamente organizadas, se constitui em momento de transformação/desenvolvimento dessas estruturas. Trata-se de um encontro do qual cada um dos membros pode sair diferente de quando entrou, em algum aspecto e/ou em algum grau. (DURAN, 1993, p. 4).

Dessa forma, podemos dizer que *interação* é um processo e uma condição para o indivíduo se construir e se instaurar homeostaticamente por meio de transformações acuradas, a partir de elementos e informações extraídas e cedidas do e ao outro no mundo circundante (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013a). Os resultados individuais, ou seja, *estruturais* dessa interação, abstratos e denominados, às vezes, como “personalidade”, são necessários para encontros posteriores, consigo mesmo e com outros indivíduos, o que podemos chamar de “momentos” e “espaços” *funcionais*.

Por isso, o resultado das interações permitirá transformações e essas possibilitarão novas configurações pessoais (em nível de ontogênese), as quais podem influenciar novos modos sociais e culturais (em nível de sociogênese) (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013a). Do mesmo modo, a *perspectiva* da interação também propicia um terreno fértil para a construção do fenômeno social e cultural, alterando a *escala* e as *influências*, o que deve ampliar o escopo a ser considerado para se alcançar uma verdadeira homeostase perante o ambiente mais amplo, a natureza (filogênese). Ou seja, tudo depende do entendimento da possibilidade da participação individual em uma multiplicidade de interações (DURAN, 1993; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b).

Assim, talvez já estejamos habilitados a questionar com mais ênfase a patologização de fenômenos como o autismo. Porque tal patologização se baseia quase que exclusivamente na perspectiva ontogenética, em uma análise do indivíduo: se ele não funciona tal e qual a normalidade (maioria) é porque ele é “defeituoso” *per se* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). E se avançarmos às escalas sociogenética e filogenética, não poderia haver uma modificação da interpretação do referido fenômeno? É tal avanço, ampliação, que este trabalho intenta promover para sabermos se é devido reinterpretar fenômenos patologizados, como o autismo.

Se toda interação, no “afetar e ser afetado” que ela incide, agencia a edificação da realidade, constituindo a diversidade do todo, então é preciso,

igualmente, reconhecer o papel da afetividade, em acepção ampliada. Pois essa afetividade ampliada – a capacidade/habilidade/disponibilidade de afetar e ser afetado, ou seja, interagir com sentido (existencialmente) – deve estar no cerne do (re)conhecimento do que realmente constrói dada noção acerca das coisas, fenômenos e implicações, bem como o entendimento e o direcionamento de suas conceituações. O que se aplica, também, ao *meio* de compreensão desse sentido: ou seja, a racionalidade, instrumentalizada pela cognição (SANT’ANA-LOOS, 2016).

Por isso, a noção de interação pode afiançar e funcionar como a base para possibilidades de revisão de noções e conceitos que podem estar comprometendo o devido desvelamento, a construção do conhecimento, acerca da realidade. Compreendendo o que vem *aquém* e o que vai *além* dos recortes científicos restritos e restritivos em seu alcance (escalas, perspectivas e influências) de existencialidade (das coisas ao mundo e do mundo às coisas – o “afetar e ser afetado”), podemos, quem sabe, dirimir os enviesamentos e distorções que, às vezes, mesmo sem querer, acabamos por incidir na produção científica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Para tanto, escolhe-se o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* como referência de busca de um código, de um modelo científico universal. A intenção desse substrato de conhecimento é encontrar a sincronia das instâncias do método, das metodologias e de um meta-método – o que, por definição, poderá abarcar e circunscrever mais adequadamente o entendimento dos objetos investigativos. Tal sincronia, que seria um código ou modelo verdadeiramente neutro para a operacionalização da ciência, poderá nos fornecer mensurações mais precisas – ou, pelo menos, liberada de tantos ruídos, distorções e enviesamentos. Assim, poder-se-ia almejar o discernimento ampliado, quem sabe pleno e integral, do desenvolvimento das estruturas e das condições dos funcionamentos das coisas, fenômenos e implicações que o conhecimento busca vir a alcançar (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

4.2 AFETIVIDADE AMPLIADA: UMA SISTEMATIZAÇÃO TEÓRICA PARA A “DESPATOLOGIZAÇÃO” DA PATOLOGIZAÇÃO

O intento básico do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) é reunir argumentos e proposições coerentes e legítimas para alertar a comunidade científica da necessidade de se libertar da arbitrariedade, ou seja, da *filodoxia* na construção

do conhecimento. Conforme explica Sant'Ana-Loos (2013), quando assumimos que certa realidade ou seus constituintes e fenômenos envolvidos são bons ou maus, certos ou errados, verdadeiros ou falsos, normais ou patológicos, etc. *per se*, ou seja, por natureza ou caráter, dificilmente não estaremos praticando a arbitrariedade, com tal postura dualista. Fazemos isso ao escolher a condução da construção do conhecimento por gosto particular ou subjetivo, o que se configura a filodoxia.

Acaba-se, portanto, optando por modelos pré-constituídos sem exercer uma reflexão apurada sobre as implicações de assumi-lo em um contexto que exige o seguir adiante, buscando novas constituições de entendimento; e não uma pura e simples reprodução do pré-estabelecido, de métodos e metodologias, e mesmo de noções e conceitos. Isso, por definição, não deveria ser considerado “fazer ciência” (SANT'ANA-LOOS, 2016). Estamos, assim, agindo a partir de *pré-conceitos*, e com isso instituindo preconceitos – o que nos leva, comumente, à intolerância. Igualmente, assumimos *pré-juízos*, provocando prejuízos à interpretação da realidade e promovendo o acúmulo de caos no ambiente. Entre as formas de caos dessa natureza estão os conflitos entre os prejudicados e os favorecidos; pois se há prejuízo de um lado (*déficit*), há ganho (*superávit*) de outro; e sempre há aqueles que estão atentos a explorar qualquer forma de benefício, como lembra Sant'Ana-Loos (2013). Por exemplo, a “patologia” de muitos, de um lado, é o enriquecimento da indústria farmacêutica, de outro; o que não deixa de ser enriquecimento capitalista. Trata-se de um fenômeno que toda a crítica marxista bem expõe e explica.

A intenção deste trabalho é encontrar no STAA uma fundamentação teórica capaz de, ao priorizar a supressão da arbitrariedade, sirva de aporte para verificar a existência de enviesamentos e distorções na construção de noções e definições conceituais, por um lado, e ajuda para a ressignificação dos mesmos, por outro. Para tanto, tal fundamentação precisa nos oferecer caminhos de ampliação que superem os limites dos recortes – o que legitimamente, na gênese do processo, têm de ser precisos – pois circunscrevem os objetos de estudo e investigação científica em vários níveis: interna, transpassada e externamente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Ao assim se oferecer, o STAA pode nos auxiliar na convicção deste trabalho que é a da necessidade da “despatologização” da *patologização*, tão fortemente exercida em casos atípicos, entre eles, o autismo. Pois, se fenômenos como o autismo coerente e legitimamente forem atualizados em sua noção e

conceitos, isso significará que tratamentos clínicos e hábitos científicos, como também os pedagógicos, precisarão ser modificados.

Eliminar a arbitrariedade e sua prática, a filodoxia, é o mesmo que dizer que a verdade, o conhecimento, não pertence somente a uma ou algumas classes de percepção da realidade. Isso significa assumir que todas as escalas, perspectivas e influências subjacentes às observações e sensações que nos afetam importam e que não possuem juízo de valor em si. De acordo com a percepção da cognição humana, significa ter a possibilidade de (re)conectarmos os fragmentos dos recortes científicos (e com eles). Os recortes são necessários na gênese da investigação científica, mas, isoladamente (quando não reconectados em si e conosco), distanciam-se do sentido, até mesmo da lógica do que realmente fazem ao existirem no mundo. Ficam, por assim dizer, “livres” para se tornarem peças de conveniência a determinado estado de coisas, comumente denominado *normalidade*. Tornam-se recortes (objetos) soltos oportunamente, contextualmente conforme gostos, impressões e/ou desejos particulares; e quando perdem seu caráter universal, correm forte risco de se tornarem não científicos, no rigor do termo, conforme a faculdade original do projeto científico humano: encontrar o sentido universal que, intuitivamente, parece haver em todas as coisas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Uma das noções que o STAA oferece como instrumento para se evitar tal estado de coisas na busca do conhecimento é a ideia de *Unidade Triádica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Apesar de intuitiva, essa noção é tão facilmente incompreendida por conta de não se aplicar a ela sua própria lógica, qual seja: ela é integração (interação), equilíbrio (conexão) e coesão (entrelaçamento) da relação entre o transcendente – a *unidade*, a universalidade – e o imanente – o *triádico*, a cifra de dimensões básicas da circunscrição material. Se não se compreender que *um pode ser três* – como em uma equação matemática, na qual os termos não são os mesmos mas são equivalentes e o equacionamento pode ser visto como uma unidade conceitual –, e, ao mesmo tempo, que há uma relação íntima, ditada por uma dinamicidade que percorre toda a realidade, entre a universalidade da realidade (cosmos) e a diversidade circunscrita de algo (nominalidade), prontamente perde-se o fio da meada do justo entendimento do que é e como funciona a realidade. Recai-se, assim, em arbitrariedades e constrói-se comumente conhecimentos apenas por

opiniões; que, tantas vezes, acabam por não serem confirmadas pela realidade das coisas, incidindo em filodoxia (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

A despeito da dificuldade que as pessoas possam ter acerca desse entendimento, o que deve ser aqui ressaltado é que, em nível de apreensão da **noção** de algo, não se pode abdicar da relação entre o transcendente e o imanente (este último sempre considerado em três instâncias dimensionais). Por exemplo, a noção (transcendente) de espaço se perfaz (imanentemente) em três dimensões (largura, profundidade e altura). Se pensarmos que o espaço é o lugar (a própria realidade) onde todas as coisas se formam e acontecem, podemos assumir que nada pode estar na realidade física sem estar circunscrita em (nessas) três dimensões. E que tudo o que existe é, de uma forma ou de outra, também espaço para outras coisas existirem, em um processo infinito em todas as direções. Tal concepção nos leva a aludir que qualquer coisa que existe deve ser observada triadicamente. Qualquer coisa posta no mundo é um universo existencial (espaço) que precisa se circunscrever (perfazer-se) em três dimensões; ou seja, essa “coisa” se aporta em três instâncias que a afetam; e se promove como três dimensões que afetam a realidade, servindo de base para novas possibilidades existenciais (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

O STAA defende a ideia de que se não forem observadas essas relações constituintes da realidade, não se pode obter a justa compreensão de uma noção objetivada. Qualquer noção construída em uma medida diferente dessa lógica tenderá à distorção, à aderência de ruídos e à interação caótica e/ou conflituosa de fragmentos, seja envolvendo ideias ou práticas, ou qualquer outra coisa que deveria compô-la. A consequência é que noções assim, desordenadamente concebidas, inclinar-se-ão inevitavelmente ao *dualismo*. Isto é, a um tipo de manifestação que, para a percepção cognitiva, acaba por ser observada somente por meio de um de seus limites extremos, individual e unilateralmente (SANT'ANA-LOOS, 2016).

De outra forma, noções nesse estado de concepção provocam a percepção cognitiva a observar apenas a manifestação dicotomizada e superficial – conforme a escala, a perspectiva ou a(s) influência(s) em questão – ou seja, do que estiver no foco da análise. Nesse cenário, quando se enfoca na transcendência, a cognição não consegue ter acesso à imanência. E vice-versa. E quando se observa isoladamente a imanência, ainda há a tendência, que é a mais recorrente dentro de paradigma atual científico de privilégio ao empírico (investigação do imanente) em

detrimento do teórico (reflexão transcendente), de se proliferar a *complexificação* do entendimento, por conta de se fragmentar demasiadamente a realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Tal fragmentação decorre do fato de que as três instâncias dimensionais constituintes da imanência, que se expandem fractalmente reproduzindo a si mesmas em espaços que diversificam a lógica triádica infinitamente em todas as direções, quando separadas e vistas unidirecionalmente, formam uma conjuntura que não permite que as coisas possam ser apreendidas e circunscritas sob a mesma lógica de universalidade. Logo, toda a reprodução de espaços sob e sobre espaços, ou coisas sob e sobre coisas, ou fenômenos sob e sobre fenômenos, em um entrelaçamento triádico infinitamente em todas as direções, tornam-se pontos isolados de conceitos e práticas (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Tais pontos conceituais ou de prática, por não haver uma lógica que os reintegrem em um equilíbrio coeso – isto é, que passe do entrelaçamento às interações e destas às conexões, constituindo um circuito de existencialidade –, formam um amontoado de vieses teóricos que não se unificam em uma mesma perspectiva de universo, o *monismo* (SANT'ANA-LOOS, 2013). Por isso, a busca do conhecimento é infinita; as produções científicas se acumulam em bibliotecas e as pessoas teriam de viver milhares de gerações para conseguirem ler tudo o que se produz academicamente. O conhecimento científico, portanto, mostra-se desconectado, envolto em uma teia de complexificação (SANTOS, 2018). Por tudo isso, pergunta-se: se cada um de nós está em um ponto do arcabouço da ciência, como se conectar com algum outro? E quanto àqueles mais distantes? Quiçá compreendê-los a partir de sua referência?

Tal complexificação, por dizer mais respeito à imanência, foge do escopo das noções e adentra o campo das configurações conceituais. Nessa extensão epistemológica, a noção de Unidade Triádica percorre as relações da linguagem, mais denotadamente a relação entre *semântica* e *sintaxe*; respectivamente a transcendência e a imanência do simbólico; das ideias e suas possibilidades de transposição à verbalização (práticas, ações) da existencialidade, integrando sujeito e predicado, quantidade e qualidade. Basicamente, a partir daí, fica claro que a Unidade Triádica possui plasticidade formal, deslocando-se semioticamente, de acordo com as necessidades contextuais (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Assim, o entendimento da *semiótica* da Unidade Triádica torna-se fundamental para a compreensão de como, a partir da interação, e da diversidade

de significações que os movimentos existenciais podem assumir, é possível haver a conectividade e o entrelaçamento entre as coisas, os fenômenos e as influências dos mesmos sobre si e outrem (PAULS, 2017). Aprender isso é dominar a plausibilidade da plasticidade e da diversidade, sem se perder de vista a sensação e a percepção de que a realidade é coesa, equilibrada e integralizada em si; portanto monista (SANT'ANA-LOOS, 2013).

Em contrapartida, exercer o paradigma atual de investigação científica, discorrendo infinitamente sem se chegar à conclusão ou a sentido algum que de fato agregue conhecimento acerca da relação do ser humano com o universo, é perpetrar solecismo: uma intromissão no *logos*, disparando apontamentos mal formulados, desprovidos de suficiente qualidade para se sentenciar aferições de existencialidade, próprios de uma descrição acurada da realidade (da linguagem bem realizada). É, também, promover exageradamente a existência de imperfeições, lacunas e falhas na obra da natureza, sem a legitimidade e os argumentos adequados. É patologizar aquilo que ainda não se compreende integralmente; por isso “antes da hora” e de forma que, daí, sim, empurrará o indivíduo nisso enredado à patologização. Em outras palavras, sem uma *afetividade científica ampliada*, promulga-se uma espécie de “autismo” no comportamento investigativo da ciência. Envereda-se, assim, para uma constante “patologização” daquilo que não se encaixa no ponto de referência de quem ou do modelo do qual se partiu para o estudo ou a pesquisa. É uma espécie de projeção solecista (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Explicam Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (no prelo) que, para não se recair nesse solecismo, ou “autismo” na construção dos conceitos, ou ainda, “patologização” das noções das coisas, deve-se manter uma atitude investigativa que toma como premissa a ideia de que *tudo está em interação*. Um paradigma interacionista *de fato*, que interconecta e entrelaça toda a realidade, tornando-a una. Dito de outra modo, uma postura monista. E, se é esse o caso, nada pode ser analisado só e tão somente *per se*. É preciso, *aquém* e *além* do objeto, investigar as interações que o entrelaçam à realidade como um todo e que o conectam ao ambiente (nicho existencial), dando-lhe identidade contextual.

As interações assim postas, então, constituem o motivo, a taxa de aferição que significam e ressignificam continuamente os valores equilibradores (ou não) do sentido de as coisas fazerem (ou não) parte do mundo, de existirem. Desta forma, a

noção de interação é propriamente aquilo que promove o fenômeno semiótico, transformador do significado das coisas: a plasticidade. Por isso, não há sentido – se o que se busca é o rigor irrestrito na busca do saber – em procurar compreender as coisas isolando-as da realidade de suas interações, consideradas as devidas escalas, perspectivas e influências (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Nesse sentido, fenômenos como o que configura o tema deste trabalho (o autismo), não podem ser discernidos, em noção e conceitos, apenas a partir da perspectiva ontogenética, a perspectiva do sujeito (patologizado), por meio da qual lhe é impugnada a “culpa” de seu estado (*per se*): *sua natureza é sua patologia...* Nem mesmo se deve escolher uma escala em particular para servir de aferimento à normalidade na qual se deve “encaixar” (ou não) como patológicos fenômenos como o autismo. Por exemplo, interesses sociogenéticos têm comumente interferido na honestidade necessária para o entendimento desse tipo de fenômeno dentro da condição humana; o *saudável* tem de ser utilitário, pragmático. Em contraposição, concepções inatistas (comumente aportadas em um viés filogenético) são defendidas quando há o desejo da supremacia de certos indivíduos em detrimento de outros (SANT’ANA-LOOS, 2016).

Enfim, mesmo no contexto científico têm-se adotado critérios baseados em filodoxia, no apego às “opiniões” (paradigmas, ideologias, teorias etc.) que são particularmente convenientes. A consequência é que o conhecimento, se se prestar a devida atenção, diminui sua confiabilidade. Todos perdemos, por conseguinte, a confiança uns nos outros (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Olhamos com desconfiança para todos os lados, inclusive para nós mesmos: tudo parece doente, caótico, distorcido, patológico...! Não há afetividade para com os objetos em análise; nem para com as consequências desse tipo de análise (sem afetividade) para a vida humana. Quiçá uma *Afetividade Ampliada...*!

De qualquer forma, tentando contrapor esse estado de coisas, o STAA busca apontar uma base única que proporcione um circuito de análise e entendimento visando alcançar o caminho que demonstre a justa medida do significado dos fenômenos. Procura fazer isso por meio de um método que persevera em convergir as várias escalas, perspectivas e influências mútuas das coisas, um meta-método ou teoria-método, que intenta proporcionar uma meta-visão ou meta-abstração da realidade, e que desponta a partir e por meio da noção de *Unidade Triádica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Por conseguinte, o STAA institui,

para o (re)conhecimento da condição daquilo que nos faz humanos, nossa “alma” (psique) e sua lógica (psicologia), a noção de *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Tal fundamento denota que a condição humana não possui nenhum déficit ou supremacia *per se* perante à natureza. Não somos nem doentes (em si) nem superiores a nada. Os danos ou prejuízos, virtudes e alegrias dependem do adequado desenvolvimento e funcionamento daquilo que nos perfaz. A seguir, conforme o STAA, apresentamos um método de verificabilidade desse ponto de vista acerca de nossa existencialidade, no caso, principalmente a psicológica.

4.3 MÉTODO *AFFECTFULLNESS*: BASES PARA A CONTRUÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE E REVISÃO DA NOÇÃO DE AUTISMO

A proposição fundamental do *Método Affectfulness*, baseada no STAA, é a superação da arbitrariedade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Conforme argumentado no tópico anterior, tal método repreenhe os paradigmas historicamente praticados na ciência, os quais assumem uma parcela da realidade em detrimento de outra(s) para constituir a validade do real ou a normalidade que se deve praticar ou almejar dentro de cada nicho social. Ao seccionar a realidade – em escalas, perspectivas ou coisas – de uma forma a valorizar alguns aspectos em prejuízo de outros (ainda sem toda a realidade ser decifrada), obrigatoriamente recai-se em arbitrariedade. Isso ocorre porque, sem um sentido único a tudo, não se está, de fato, seguindo uma norma ou regra com um fundamento lógico que funciona em todas as direções; daí que as regras seguidas passam a depender apenas da vontade daquele(s) que detém algum poder ou força. Em vez de a ciência ser guiada por argumentos lógicos, de repercussão ampla ou plena, passa a ser conferida por argumentos *ad baculum*, ou seja, de coerção e força (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

No caso deste trabalho, o que se deseja pôr em questionamento é se noções sobre fenômenos como o autismo não estão sendo conferidos à força dos paradigmas em detrimento de seu real significado dentro da realidade humana. Realidade esta que não é somente histórica no âmbito social (sociogênese), mas também subjetiva na história do desenvolvimento de cada sujeito (ontogênese), ecológica na história genética e na natureza (filogênese), enredada na busca de sintonia nas relações mais íntimas (microgênese) e homeostática na história e

prática da realidade integral (microgênese ou cosmogênese) – como defendem Luna, Loos-Sant’Ana, Sant’Ana-Loos e Silva (2011), a *reconstrução do objeto em sua integralidade*. Então, o significado mais amplo e, portanto, mais fidedigno às diversas influências que a constituição de um fenômeno recebe e responde é o que esta investigação pretende explorar, mais especificamente no fenômeno do autismo.

Toma-se esta posição porque a arbitrariedade aqui denunciada na construção da noção de autismo implica contradições acerca do que esse fenômeno de fato é e, por conseguinte, *como lidar com ele*. Os diagnósticos disponíveis podem fazer ou deixar de fazer sentido, conforme a conveniência do paradigma assumido; por exemplo inatista ou ambientalista. O que emerge se torna facultativo, casual, eventual; não necessariamente consumando algo significativo como tratamento e práticas educativas, principalmente *no ponto de vista do indivíduo* visto como autista. Assim, acomete-se certa irresponsabilidade com a condição desses sujeitos; pois muitas conduções se apresentam como abusivas, despóticas, e mesmo violentas. Esses paradigmas dualistas (que assumem uma perspectiva em detrimento de outra), por conta de tal arbitrariedade, no limite não estão se sujeitando às leis da lógica, a uma validade universal como atitude científica. Filiam-se mais à escolha do livre-arbítrio de alguém (filodoxia), no caso, certa corrente ou escolha do pesquisador cientista, e, por isso, mesmo que sutilmente e seguindo a “onda” paradigmática, viola as normas válidas – a lógica em que todos os aspectos envolvidos não se contradizem – e a confirmação empírica, na qual a realidade circunscrita “bate” com os pressupostos básicos (tese, hipótese ou mesmo o mero diagnóstico) da ciência em sua excelência (SANT’ANA-LOOS, 2013).

Como já demonstramos no tópico acerca do estado da arte acerca do autismo, ou conforme contemporaneamente chamado, Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse fenômeno se caracteriza pela **falta de interação social**. Isto é, indivíduos que demonstram tal conjunto de atributos não se comunicam ou se envolvem com outras pessoas com desembaraço e prontidão, da forma considerada normal, habitual. Nesse sentido, por que a atual normalidade científica parece se focar exclusivamente no indivíduo autista em sua “falta de capacidade de interação”? O que diz respeito à noção de interação, em um sentido mais amplo, e à de interação social, especificamente? Por exemplo, por que, em vez de somente se considerar o sujeito autista como patológico e apenas ele ser colocado no mérito de tratamentos e afins, não se considera todos aqueles que participam da(s)

interação(ões) como “patológicos”? Ou seja, as microgêneses na qual ele se insere e a sociogênese, especialmente, podem estar acometidas de “mal-estar” exatamente naquilo que, essencialmente, as constituem: as *interações*. E que **talvez** o indivíduo autista, em sua condição, seja somente uma consequência de tal estado de coisas. Seria uma maneira de explorar a hipótese (em vez de aceitar os prontamente conclusos diagnósticos) de que não seja ele *per se* a causa exclusiva de sua própria condição.

Afinal, experienciamos interações promovidas por uma sociedade perpetrada em princípios altamente questionáveis quanto à ideia da efetivação *saudável* da própria ideia de sociedade. Vivemos, por exemplo, uma economia fundamentada na usura (bolsa de valores) e na mais-valia da produção e comércio dos capitais; o que gera ou incentiva a competitividade inescrupulosa, a desigualdade, a intolerância, o excesso de conflitos e a violência. Tratam-se, portanto, de práticas e estados sociais nada compatíveis com a harmonia ou equilíbrio nas interações; equilíbrio este que é basilar para que funcione e tenha sentido a máxima de que a espécie humana é caracterizada e constituída por “animais sociais” (*Zoon Politikon*) (SANT’ANA-LOOS, 2013).

Ampliar o escopo das possibilidades do que provoca, circunscreve e efetiva um dado fenômeno, como exercitado acima, é exatamente o que procura promover o Método *Affectfulness* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Como já exposto, trata-se da busca de superação da arbitrariedade, tentando encontrar a verdadeira neutralidade científica. Sendo esta não a exclusão da subjetividade – o que seria o mesmo que suprimir o sentido de algo existir com a identidade e as características que possui. A subjetividade é inerente a qualquer ponto de vista existencial; no que se deve entender, simplesmente, que ela (a subjetividade) deve ser acompanhada por uma lógica (explicação) que a estabeleça perante as outras possibilidades e efetivações da realidade. Nesse caso, então, a neutralidade científica, de fato, é (ou deveria ser) a superação de objetividades específicas; recortadas, muitas vezes (senão sempre), de modo arbitrário da amplitude interacional das coisas que perfazem o mundo. E impostas por critérios lacunares, enviesados ou distorcidos (SANT’ANA-LOOS, 2016).

Alerta-se, nesse sentido, que há uma confusão entre a noção de subjetividade e o que estamos denominando *objetividades específicas*. A subjetividade e, por extensão a afetividade (ou vice-versa), estão sendo negligenciadas desde o advento

da conceituação da cognição como sinônimo de inteligência. Ou seja, a partir da explosão da instrumentalização humana (técnicas e, mais recentemente, tecnologia), a subjetividade e a afetividade entraram em desgraça, passando a ser tratadas como instâncias psicológicas que *atrapalham* a investigação e a precisão científicas. O que, no limite, incide no desenvolvimento da civilização (sociedade humana) como um nicho de algoritmo(s) como forma de viver: leis, regras, moralismos, idealismos, fundamentalismos, etc. Nesse modelo, a subjetividade e a afetividade precisam ser apartadas, pois elas parecem não permitir a permanência (cristalização) em algoritmos culturais, sociais ou mesmo intelectuais. E o que foge dos algoritmos se apresenta como impedimento do controle da vida; logo das coisas que perfazem a realidade, incluindo-se as relações humanas (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Contudo, argumenta o STAA (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo) que a subjetividade e muito menos a afetividade não provocam, por elas mesmas, a impossibilidade do controle intelectual dos aspectos que perfazem a realidade. O fenômeno que provoca isso é, justamente, o apego às objetividades específicas. O que se tem deixado passar é o fato de que uma opinião – uma proposição de como a realidade deve ser, portanto uma especificação que intenta objetividade – não é um constructo subjetivo ou afetivo. Pois, o que provêm da subjetividade e/ou afetividade nem sequer é um constructo: é uma sensação, um sentimento, uma paixão, uma emoção; nada que possa ser, subjetiva e afetivamente, elaborado algoritmicamente, senão tais fenômenos nem seriam o que são. A confusão está no fato de que algo que não é (ainda) um constructo não pode ser posto como um constructo confuso. Além do fato de que uma confusão é uma ineficiência intelectual. Portanto, nenhuma opinião, nenhuma proposição acerca da realidade, é proveniente somente da subjetividade e/ou afetividade.

A elaboração (final) de uma opinião é um constructo cognitivo. Evidentemente, alimentado por uma perspectiva subjetiva e afetiva. Não há como, apenas cognitivamente, obter-se um parecer acerca do mundo; é preciso que a sensibilidade, proveniente da subjetividade e da afetividade, afete e direcione o *sujeito cognoscente*, isto é, 'aquele que conhece'. Assim sendo, todo o conhecimento é um processo em circuito entre a subjetividade/afetividade e a racionalidade objetiva, elucubrada pela cognição. Isso tudo, em conjunto, é que vai incidir na formação de proposições, ou seja, opiniões ou pontos de vistas (teses e

até disciplinas inteiras) provenientes da construção mental e interacional dos sujeitos cognoscentes (SANT'ANA-LOOS, 2013).

Como esclarece Sant'Ana-Loos (2013), o problema maior está na multiplicidade de opiniões (ideias, proposições, teses, disciplinas, conclusões de toda ordem) que não se conectam e se entrelaçam (em *síntese*) como unidade de (re)conhecimento da realidade. Ou seja, se o problema está na não conectividade e entrelaçamento entre as opiniões, significa que a dificuldade está na **interação** entre os sujeitos cognoscentes, particularmente no momento de interconectar (entrelaçar) as diversas e particulares apreciações para que façam sentido. Isso significa que o ambiente civilizatório, técnico e tecnológico, um nicho de algoritmos que perfaz a sociedade onde as interações (as relações humanas) acontecem é que pode estar sendo o verdadeiro problema. Não necessariamente nos processos psicológicos individuais naturais: a subjetividade/afetividade ou a cognição/racionalidade. O que é logicamente bem mais plausível, já que o que pode estar mais facilmente “com defeito” (ainda), necessitando de reparos e mais tempo de evolução, é o processo civilizatório; e não toda a constituição psíquica, que advém de uma preparação (natural) de milhares, senão de milhões ou mesmo de bilhões de anos de evolução do universo, conforme se estabeleça a escala de conformação da (de nossa) realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

De um lado, conforme uma visão (opinião) racionalista, sempre foi mais fácil “delatar” a subjetividade e a afetividade como responsáveis pelas dificuldades de se discernir e controlar o conhecimento (o significado das coisas). Por outro, principalmente de acordo com as proposições (opiniões) humanistas, o racionalismo “frio e calculista” é que pode ser “culpado” pelas mazelas humanas, incluindo-se a fragmentação da ciência e as implicações nefastas de um mundo extremamente multifacetado (SANT'ANA-LOOS, 2016).

Entretanto, falta explorar ainda mais a possibilidade de o processo civilizatório em si (ambiente e não somente o sujeito) não ser o verdadeiro responsável pela multiplicidade de opiniões, onde a filodoxia (o apego desmedido a certas opiniões em detrimento de outras) deteriora a *qualidade das interações*, logo das relações humanas. E, assim, descobrir o que desse processo civilizatório pode estar causando tal fenômeno, que pode ser a causa de todo o drama da condição humana, individual e socialmente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Desse modo, *precisamos de um método que explore a perspectiva interacional* para podermos avançar em discernimentos mais bem elaborados acerca do (re)conhecimento dos fenômenos e coisas da realidade, como intenta a proposta deste trabalho acerca do autismo e seu significado. É preciso, de acordo com os argumentos expostos e no âmbito dos propósitos acerca do tema escolhido, buscar superar métodos (dualistas) que, de um lado, patologizam inatamente o indivíduo, mas que, contraditoriamente, utilizam uma leitura comportamentalista – ou seja, de acordo com o disponibilizado pelo conceito de *Transtorno* do Espectro do Autismo, sendo que a própria ideia de ‘transtorno’ é balizada por manifestações sintomáticas que incomodam a normalidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). E a ‘normalidade’ nada mais é do que a imposição de uma opinião, mesmo que massiva, em detrimento outras menos exploradas – caudas da curva normal e todas as outras possibilidades que a entropia (toda a magnitude de variabilidade) do universo pode oferecer (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

E, por outro lado, emerge a necessidade de suplantar métodos que imputam o diagnóstico de autismo por meio das metodologias comportamentalistas (simplesmente porque há o encaixe na noção disponível de Transtorno do Espectro do Autismo) e que, também contraditoriamente, preconizam que o sujeito assim analisado está fadado, em grande medida, a assim permanecer – o que, conceitualmente falando, é uma atitude inatista, pois carrega a ideia de certa imutabilidade de caractere. Afinal, uma postura ambientalista pura deveria acreditar na transformação a partir das influências do meio. E que, assim, qualquer patologia poderia ser modificada; no limite, sanada.

Assim sendo, o que se verifica é a existência de um *hibridismo*, um modo incoerente de buscar compreender e conduzir o fenômeno. Todo esse hibridismo (não assumido), em meio ao dualismo que sustenta as posições do inatismo e do ambientalismo, configura-se como a *confusão* que mencionávamos entre as opiniões, as visões de mundo acerca do que nos determina, sobre o que somos. E, por conseguinte, o que deveria caracterizar nossa postura é a perplexidade em detectar aquilo que possa destoar de uma normalidade que nunca foi definida precisamente, uma vez que está no “tiro cruzado” de opiniões; e não a certeza que leva à patologização, observável em qualquer lado que miremos nos estudos científicos e nas práticas terapêuticas. Assim, o que se perpetra é a imposição ou, quando conveniente, a “vista grossa”, de um lado ou de outro, sobre o que nos faz

humanos. Isso ocorre, possivelmente, para se tentar escapar do aparente embaraço de conectar teses que se dizem excludentes ou de isolá-las definitivamente sem comprovar e se comprometer com prejuízos ou efeitos colaterais altamente danosos (SANT'ANA-LOOS, 2016).

No limite, o conflito entre as opiniões (visões de mundo) intelectuais e, portanto, as teses sobre a realidade dos fenômenos e das coisas, a tentativa de exclusão ou abrandamento do valor da subjetividade e da afetividade e a consequente patologização do ser humano são, igualmente, a *degradação nas interações*. Tal deterioração, como já argumentado, está intimamente ligada a algo que nos tem escapado, referencialmente ao processo civilizatório. E não, como comumente cultivado, de um lado, aos sujeitos em suas ídoles ou, de outro, ao ambiente que se supõe extremamente complexo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Não avançaremos em explorar neste trabalho as causas de o processo civilizatório provocar a inibição acerca do valor das interações e em como elas são essenciais para o avanço do (re)conhecimento dos fenômenos, coisas e implicação das interferências mútuas que perfazem a realidade. Basta dizer que tal apontamento, conforme o STAA denuncia (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo), merece mais atenção do que tem recebido. E que tal atenção, como a que este trabalho busca dedicar, pode ajudar a reconfigurar as noções e conceitos de fenômenos que tocam no cerne do que nos faz humanos, como o autismo e outras atipicidades; ou, pelo menos, mostrar o inconcebível exagero de muitas das noções e conceitos em vigência, quase sempre centrados na normalidade.

O que nos interessa, em particular, para o desenvolvimento da pesquisa atrelada a este trabalho, é ter nos deparado com um método que explora em profundidade essa lacuna na investigação científica: a *noção de interação*. O Método *Affectfullness* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo), em consonância com o que segue no resumo de sua descrição, assim parece sustentar a intenção deste estudo, o de fazer uma releitura acerca do autismo, ou de, minimamente, denunciar os prejuízos científicos e terapêuticos das posições patologizadoras. Tal método nos convida a ver a realidade, e as interações que a perfazem, em uma amplitude conectiva e entrelaçadora, como argumentam seus autores. Como resultado de sua aplicação, pode emergir o entendimento da plasticidade dinâmica, a qual todas as coisas que interagem possuem, e a consequente descristalização das posturas que

mais parecem estar complexificando (“bagunçando”) a compreensão das coisas, pois promovem uma leitura científica de complexidade deslocada ou que exagera em enviesamentos acerca “da vida, do universo e tudo o mais” (SANT’ANA-LOOS, 2013).

A lógica básica a ser seguida na aplicação do Método *Affectfullness* é a busca da superação da arbitrariedade; o que deve ser buscado por meio da integração de todas as *escalas, perspectivas e influências* que digam respeito a algo investigado (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Para se localizar e pontuar o máximo possível tudo que se referencie a um objeto de pesquisa e a averiguação da integração enredada - no sentido de escalas, perspectivas e influências envolvidas -, os autores do Método *Affectfullness* indicam o uso da noção de *Unidade Triádica*. Já para a análise (conclusão) dos dados obtidos por uma investigação assim conduzida, o Método *Affectfullness* preconiza, a partir dos fundamentos do STAA, a necessidade de um olhar integrador que busca o princípio único (o fundamento elementar), ontologicamente falando, que agrega as diversas facetas da realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Tal visão monista, do sentido de incorporação estrutural e funcional do objeto em estudo no conjunto maior da realidade só pode ser alcançada pela implementação da noção de **homeostase** (equilibração) enquanto **devir** (estabilização) ou **necessidade** (consolidação) de todas as coisas, incluindo-se nisso o conjunto maior da realidade (equacionamento) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Ter uma opinião e, por conseguinte, fazer uma escolha, por si só não é arbitrariedade ou um problema. Isso porque quem teve a opinião e fez a escolha é composto e contextualizado *em e por* uma realidade que exige que assim se proceda, para que a existencialidade deste ser seja sempre atualizada e equacionada perante tal realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). A arbitrariedade, a desconjunção entre teoria e prática, bem como a polarização intelectual começam quando certa opinião e escolha são subtraídas de seu contexto genético (sua origem) e estipuladas a se encaixarem e funcionarem ou aleatoriamente em outra situação ou cristalizadas e utilizadas forçosamente em todas as situações; isso, comumente, sem o devido cuidado de ajustamento, restauração e acordos de recomposição (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). E, ao procedermos assim, acabamos fugindo da harmonia pautada no que deveria ser típico em nossa espécie, a identidade própria do ser humano: a

sensibilidade, a ponderação e a linguagem (SANT'ANA, 2006; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Assim, o STAA desenvolveu, a partir da premissa de *Unidade Triádica*, um corpo de princípios, diligências e propósitos a serem situados em uma pesquisa a fim de se buscar contornar a arbitrariedade, a aleatoriedade excessiva e a cristalização (PAULS, 2017) – elementos estes que nutrem o anseio de uma necessidade falsa que quebra a dinamicidade necessária ao discernimento, desenvolvimento e “encaixe” das coisas na realidade. O Método *Affectfullness*, assim, procura “costurar” a aparente fragmentação da realidade, reconstituindo-a em um entendimento que se perfaz de uma unidade (ou “pacote”) composta de três âmbitos (princípios, diligências e propósitos), que, por sua vez, unificam-se em três instâncias (escalas, perspectivas e influências) e, adiante, em três dimensões (espaço, tempo e *gestalt*) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Como explicam os referidos autores, evidentemente as ramificações triádicas se estendem no “infinito em todas as direções”; porém, isso não é um problema (de controle, por exemplo), pois todas as unidades triádicas possuem a mesma essência: uma *referência* (circunscrição gestáltica), o que a precede e que a continua influenciando, possibilitando que se *componha* (no tempo), e a sua ação no mundo ou *dasein* (no espaço). E, a despeito de o ‘infinito’ parecer assustador, o STAA ameniza o assombro: conforme a visão monista que defende, todas as etapas concebidas triadicamente são equivalentes a um *fractal* do universo e, como tal, absorvem, conservam e circunscrevem (semioticamente) a inteligência, o entendimento e a vontade do Cosmos (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Assim, os autores do Método *Affectfullness* esclarecem que o referido método se insinua como um propósito que prenuncia como se “livrar da punição” a uma espécie de condenação de “trabalho de Sísifo”¹³, ao qual a humanidade parece estar fadada, ao praticar o conhecimento de forma tão fragmentada e desconectada.

De acordo com os autores do STAA, o princípio fundamental (primeiro) é o de que todas as coisas, para serem integralmente compreendidas, precisam ser verificadas por uma perspectiva triádica. Tal perspectiva, em *três instâncias*

¹³ “A expressão “trabalho de Sísifo”, em contextos modernos, é empregada para denotar qualquer tarefa que envolva esforços longos, repetitivos e inevitavelmente fadados ao fracasso – algo como um infinito ciclo de esforços que, além de nunca levarem a nada útil ou proveitoso, também são totalmente desprovidos de quaisquer opções de desistência ou recusa em fazê-lo.” (<https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADsifo>).

escalares entrelaçadas, enseja o fato de que tudo o que existe: (1) veio de algo, sem deixar de ser completamente este algo do qual veio; (2) deseja se desenvolver/evoluir como o algo que é, aprimoradamente; o que, em certa medida, é possuir a vontade de ser outra(s) coisa(s) ou ter o devir de se transformar e se realizar em outra(s) coisa(s); (3) é algo em si, por si e para si; mas, ainda assim, remetendo-se às duas instâncias anteriores, isto é, à conformação de derivar de algo (e, por isso, pertencer a ele) e a de buscar ser outro(s) algo(s). Deste modo, diligentemente, “todo entendimento se refere a *algo*, seu ‘*aquém*’ e seu ‘*além*’ como uma unidade (pacote de conhecimento); em íntima interação de interdependência” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Logo, com o devido reconhecimento desse princípio, o paradigma dos recortes científicos, autoritariamente imposto academicamente (SAMPIERI, COLLADO; LUCIO, 2006), torna-se, no mínimo, incompleto, lacunar; senão distorção e enviesamento da verdadeira pesquisa científica (SANT’ANA-LOOS, 2016). De tal modo, o Método *Affectfullness*, assim como qualquer método *verdadeiramente* monista, pode nos (re)conduzir a um dos propósitos mais fundamentais de se fazer ciência: o conhecimento interconectado ao todo da realidade; *fazendo sentido* e não somente sendo *descrito*, quase sempre exclusivamente do ponto de vista material, comportamental e utilitário.

O segundo princípio diz respeito ao *zelo* (cuidado e preocupação) na apreensão investigativa da realidade. Trata-se da afeição intensa, o apego e a dedicação que devem ser dispensados ao objeto de pesquisa; pois o que se (re)colher desse elemento de interesse científico será a base com a qual se erigirão as formas e os conteúdos da vida humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Nesse sentido, como explanam os autores do STAA, o objeto em questão deve ser observado enquanto contato (*sentido*); investigado ou apreendido a partir de uma impressão ou intuição (*percebido*); e pensado com a intenção, contextualização e certeza de pertença ao todo (*abstraído, significado, simbolizado*).

Dito de outro modo, para que o zelo com a pesquisa científica seja vigoroso é preciso estar atento, primeiramente, ao fato de que todo contato com o objeto em exame é também *comunicação, relacionamento, convívio, junção, conexão*, com o mesmo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Tal qual o ‘princípio da incerteza de Heisenberg’, não é possível haver uma verdade, um discernimento acerca de qualquer objeto, sem o domínio da ideia de que este, ao se manifestar para o pesquisador, estará se comunicando com ele; logo, o que aquele tem a

oferecer ao conhecimento da ciência é contextual à dualidade (sujeito-objeto; eu-outro; subjetividade-objetividade) provocada e influenciada pelo sujeito investigador, se este for um verdadeiro Sujeito Cognoscente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). E, assim, estará se configurando nessa comunicação – que, para ser completa, precisa ser *sentida* mutuamente – o *sentido* da realidade integrada. Conforme o STAA, a acepção suspeita dessa dualidade, aquela que incide a falsa obrigatoriedade de se pontuar apenas uma linha do real, o *dualismo*, pode ser debelada por meio das noções de *Resiliência* (em um sentido ampliado) e *Alteridade* – em uma perspectiva triádica da Empatia (BOLAÑOS, 2018; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Assim, desponta no Método *Affectfullness* a diligência de se aplicar as noções de *Resiliência* e *Alteridade* (Ampliadas) como um circuito que possibilita discernir *o sentido que as coisas fazem umas para as outras*, assim como *para si mesmas e para uma ecologia maior no universo*, não somente no ambiente imediato (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Em segundo lugar, também no sentido do zelo, não se pode perder de vista que o conhecimento também é fomentado individual, unitária ou linearmente; mesmo quando praticado socialmente, pois incide uma unidade ou *índice referencial* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Isso significa que é preciso se ter em conta as demandas existenciais do sujeito ou grupo em seu *Zeitgeist* a partir do qual, como aludem os mencionados autores, conclui-se o conhecimento e se fornece a aferição da *percepção*. E, na mesma linha, torna-se impreterível o entendimento de como funcionam os lugares onde são concebidos, construídos e a partir dos quais emergem tais desejos, reivindicações e contornos de existencialidade – a psique humana; ou seja, na prática, o Sujeito Cognoscente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Prontamente, então, o Método *Affectfullness* aponta a indiscutível obrigação de se ter em conta, no entendimento científico, os meandros do funcionamento do espírito humano; o quanto esses estão influenciando adequadamente (ou não) as conclusões que se tomam como verdades; sendo mais críticos, portanto, com o significado dos dados apurados. Incluem-se nisso as influências do fato de que o ser humano é um ser social (*Zoon Politikon*), ou seja, é imprescindível levar em conta as perspectivas instigadas pelos valores sociais vigentes. Aqui, a *Resiliência* e a *Alteridade* (Ampliadas) vêm a funcionar como um circuito que conecta a subjetividade humana com a objetividade

científica, aquela que diz respeito ao conhecimento de mundo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Adicionalmente, ainda no sentido do zelo, esclarecem Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (prelo), deve-se levar em consideração que a pesquisa científica, assim como todo e qualquer pensamento, busca “curar, sanar” (como sugere a etimologia do conceito ‘pensar’) uma determinada problemática. E que se considerarmos, nesse caso, que toda solução é, em alguma medida, uma nova lógica acerca da realidade, teremos sempre – desde que a pesquisa avance como *reparadora* (“curativa”) dos problemas da existencialidade humana – novos significados, novas simbologias, emergindo enquanto conhecimento. Assim, como providência altamente relevante, o Método *Affectfullness* assinala o cuidado que se deve ter com a ressignificação que emerge da síntese entre o conhecimento anterior à pesquisa e aquele que desponta com a mesma (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Nessa atenção ao significado dos dados, necessita-se a “sensibilidade curativa” de não se jogar fora *tudo* o que advém da situação anterior à investigação. Pois, provavelmente, a maioria dos *dados* ali são verdadeiros; as *conclusões* é que são frequentemente distorcidas ou enviesadas, por conta de carregarem linhas de pensamento contaminadas por dualismos, as quais distorcem a conformação integral da realidade estudada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Igualmente, há de se ter cautela com a empolgação demasiada relativa aos novos dados e conclusões. Isso porque, se bem depurados, eles dificilmente fazem mais que apontar um ato sanativo – o que tende a ser circunstancial, e não promulgar uma verdade absoluta. E sempre há o risco de se deixar escapar algum detalhe, evadindo-se então a máxima depuração dos elementos investigados, como lembram os autores. Deste modo, então, o circuito da *Resiliência* e da *Alteridade* (Ampliadas) possibilita o jogo da atualização do conhecimento; o que faz denotar que o conhecimento não pode ser ou permanecer “cristalizado”. A despeito de, no limite, o conhecimento precisar pertencer à realidade das coisas e do mundo como realização material, concreta; mas sempre será móvel, dinâmico, por conta das inerentes interações que as coisas, das quais desponta, perfazem (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo; PAULS, 2017).

O terceiro princípio do Método *Affectfullness* promulga a ideia de que o *propósito* maior da investigação científica, tanto teórica quanto empírica, é a busca da construção de uma linguagem única (ou *unificadora*) de e para a compreensão da

realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Tal fundamento denota que a arbitrariedade é, basicamente, a antítese da possibilidade da edificação de tal perspectiva monista da linguagem: enquanto *logos*¹⁴, como enquadramento íntegro da realidade, como explicam os autores do STAA. Assim, a prática da arbitrariedade nas ciências – com critérios dualistas que sempre excluem algo, promovendo o eterno conflito (simbólico) de classes, gêneros e graus entre as coisas, fenômenos e influências na realidade – agencia uma deliberada confusão no conhecimento científico, com a complexificação de conceitos e noções e a suas conotações e denotações pontuais (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Deste modo, tal qual a alegoria da Torre de Babel, o conhecimento se torna uma agitação de vozes, uma grande algazarra. As várias tendências teóricas na ciência, e em áreas científicas – como as que, por exemplo, despontam na Psicologia – parecem mais a movimentação barulhenta de pessoas; um tumulto de diversos elementos sem nexos ou conexões entre si. Cada uma dessas tendências, com seus critérios arbitrariamente erigidos, povoa de interferência o saber humano. Isso porque esse modo de produzir conhecimento provê um elevado número de canais de *informação*; não necessariamente de sabedoria; afinal, informação sem sentido – de existencialidade – não é saber (viver). Por isso, em verdade, esses “canais” não comunicam, não propagam o saber; já que, deliberadamente, não intencionam e, igualmente, não perfazem um mesmo meio (de propagação comum, através de vários canais que convergem para o mesmo conduto) ou sentido de realidade, ou seja, compartilhado com outros canais (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

A tal desejada linguagem unificadora, a qual, igualmente, unificar-nos-ia em propósitos comuns de paz, bem e alegria, somente pode ser alcançada, conforme o STAA, com a localização de um sentido comum do funcionamento de todos nós, do espírito que nos povoa enquanto *sapiens*, de nossa psique (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Neste sentido, o terceiro princípio do Método *Affectfullness*, conforme afirmam seus autores, enseja a necessidade de colocarmos, como base para “eixos de análise” em investigações científicas, um sistema ou conjunto de critérios *unificador* da compreensão da estrutura e função da

¹⁴ “Para Heráclito de Éfeso (séc. V a.C.), conjunto harmônico de leis que comandam o universo, formando uma inteligência cósmica onipresente que se plenifica no pensamento humano” (HOUAISS; VILLAR, 2009).

psique. Principalmente, nas questões que dizem respeito, em um sentido (bem) mais amplo, à “saúde” humana – ou seja, ao equacionamento (aprendizagem), à equilíbrio (evolução) e à solidez (desenvolvimento) de nossa existencialidade –, o que nos protegeria da patologização constante que nos acomete, de forma real ou factícia¹⁵. Para o que, no caso, o STAA apresenta a noção de *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

A *Célula Psíquica* é, de acordo com o STAA, uma tríplice *Unidade Triádica*, ou uma ‘*Unidade Triádica de Unidades Triádicas*’ (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). A primeira Unidade Triádica em questão é o *Sujeito Cognoscente*, composta das dimensões *Self*, *Identidade* e *Resiliência*. A Resiliência aqui aludida remete a uma versão *fractal*, isto é, enquanto estrutura, moldada na natureza, da sensibilidade humana capaz de apreender as possibilidades da realidade – a entropia, segundo explanam os autores do STAA. A segunda Unidade Triádica psíquica é o *Dasein*, a relação do Sujeito Cognoscente com a realidade, o mundo. Tal Unidade Triádica é circumspecta pelo Sujeito Cognoscente (a primeira Unidade Triádica psicológica) em suas possibilidades interacionais; as quais performam-se na dualidade: em um nível simbólico (reificado) e outro concreto (significado). Essas condições interacionais (relações existenciais) são, por conseguinte, executadas pelas extensões da *Resiliência* (em sua versão *Ampliada*; ou seja, como representação monista de todas as possibilidades existenciais do mundo – a entropia), as quais dão performance ao aparato simbólico (sistema *háptico interno* ou abstração); e pelas faculdades da *Alteridade*, as quais dão conta das relações concretas com o mundo (interações externas ou sistema *háptico externo*) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Já a terceira Unidade Triádica da *Célula Psíquica* é convencionada pelo STAA como sendo o “Verdadeiro Eu”, ou a “Linguagem Plena”, ou, mesmo, o “Universo Acontecendo” ou “Nós, Universo Acontecendo” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Esta Unidade Triádica, que “fecha” a *Célula Psíquica*, é circunscrita pelas instâncias do Sujeito Cognoscente, do *Dasein* e do Cosmos ou *Logos* (o ‘Universo como um Todo’, do qual todos, fractalmente, fazemos parte; a inteligência cósmica onipresente. O *Logos*, conforme denominava o filósofo

¹⁵ *Factício* é algo produzido artificialmente (HOUAISS; VILLAR, 2009). Uma *doença factícia* pode ser produzida por alguém impondo-a a si mesmo, ou ser produzida em outra pessoa, por métodos diversos (‘transtorno factício imposto a outro’, também conhecido como ‘síndrome de Munchausen por procuração’) (TELLES et al, 2015).

Heráclito, pode ser entendido como a *Resiliência Processual*, ou seja, comporta o sentido de plasticidade que todas as coisas são e precisam ser, para possibilitarem o desenvolvimento, a adaptação e a evolução) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Esse Cosmos ou *Logos* é o sentido monista que deve ser perseguido – conforme o STAA e outros grandes pensadores da história intelectual humana, como, por exemplo, Parmênides e Spinoza, assim como Vygotsky, na Psicologia – pela inteligência humana (nosso sentido *Sapiens*). É a noção que inspira, por exemplo, a busca de uma Teoria de Tudo na área da Física.

A ideia básica promulgada pelo STAA é a de que o bom desenvolvimento, logo o *bom funcionamento*, da *Célula Psíquica* só é alcançado com a *Sincronometria* das várias perspectivas, escalas e influências que perfazem esse sistema, que almeja ser unificador, do entendimento da psique humana (2013d). A *Sincronometria* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo; SANTOS, 2018) é a *cota desejável* que “harmoniza” a lógica da existencialidade (a psicologia, em seu sentido genético, original). Já essa “cota desejável” é a adequada disposição e inclusão das extensões que sempre compõem todas as coisas que existem, sempre triadicamente, conforme postula o STAA – tanto em qualidade, no tempo; quanto em quantidade, no espaço; e disponibilidade (de transformação e transmutação) na *performance* existencial (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; prelo). Por isso, este trabalho reconhece o STAA e a sua condução pelo Método *Affectfullness* como o aporte teórico básico para se defender a ideia de que há outros caminhos e interpretações acerca dos difíceis contornos dos dramas existenciais da condição humana – o que se denota na tribulação da lida com fenômenos como autismo, tema aqui explorado.

A figura a seguir ilustra como podem ser representadas, conceitualmente falando, a '*Unidade Triádica de Unidades Triádicas*', composta pelas dimensões acima explanadas:

FIGURA 2: IMAGEM ESQUEMÁTICA DA CÉLULA PSÍQUICA CONFORME O STAA

Fonte: Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (prelo).



4.4 CÉLULA PSÍQUICA E OS EIXOS DE ANÁLISE: A “DESPATOLOGIZAÇÃO” DA PSIQUE E UMA ESTRUTURA METODOLÓGICA PARA A REVISÃO DO AUTISMO

Aparentemente, então, falta um meta-método ou teoria-método; ou seja, uma ciência sobre essa ciência que vem sendo emoldurada e praticada aos pedaços; a qual mais parece uma “Torre de Babel” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Tal ciência necessita urgentemente de cuidados, precisa ser ‘pensada’ (“curada”) na interrelação dos princípios que devem prover sustentação ao conhecimento. Há o iminente prejuízo de, se assim não nos conscientizarmos, lesarmo-nos (é o que fazemos quando nos autopatologizamos) ainda mais enquanto espécie, uma espécie auto proferida enquanto *sapiens* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Abreviadamente, então, é assim que o STAA releva o Método *Affectfullness* nas ciências e nós neste trabalho: um sistema ‘meta’ que utiliza a lógica de nós mesmos – isto é, a *Célula Psíquica* – como “pista” para a organização dos princípios que perfazem a estrutura e o funcionamento da existencialidade, ou seja, a qualidade e a habilidade com que as coisas e os seres persistem na realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Essa necessidade de revisão dos princípios metodológicos e do método geral nas ciências, que inspira o STAA e configura o Método *Affectfullness*, talvez fique mais clara a partir da ideia de que, em nosso modo de vida habitual, há um problema muito grave (esse sim poderia ser considerado uma “doença”) comum na linguagem que praticamos: a *falta de confiança* (ROSENSTOCK-HUESSY, 2002). A confiança (ou não) nos conceitos e noções sobre a realidade – as crenças de autorreferência e de mundo, as quais perfazem a linguagem e as coisas e os sujeitos que a praticam – é a base de toda a agregação da matéria no universo, logo de toda circunscrição identitária possível, desde as unidades básicas até as macro realidades (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Assim, a quebra de tal confiança significa o aparecimento de distúrbios na capacidade de qualquer unidade funcional (real ou simbólica) desempenhar, sem falhas ou avarias, àquilo que lhe concede equilíbrio, solidez e estabilidade existencial (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Portanto, nesses termos, fica difícil que o espírito humano encontre a paz, o bem e a alegria. Não à toa se manifestam tantas inconsistências e descontentamentos em relação ao desenvolvimento e à prática da vida. E por que

também não evolutivamente? Por que fenômenos como o autismo não podem (também) ser vistos em escalas maiores, as do constrangimento da existencialidade humana? Por que a vida, os intrincados meandros que a perfazem, estão sendo vistos de forma tão rasa, apenas em aspectos de manifestação ontogenética, simplesmente? Até quando o conhecimento continuará a ser uma busca por “bodes expiatórios” em vez de uma procura honesta pela verdade, mesmo que isso signifique admitirmos nossa simplória evolutividade?

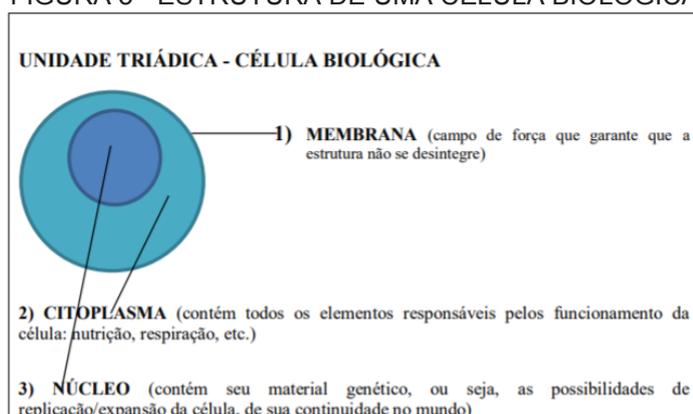
Na tentativa de, mesmo que incipientemente, sugerir uma visão ampliadora da lógica da existencialidade humana, o STAA apresenta a noção de *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b), tal como brevemente exposto no tópico anterior deste trabalho. Tal noção se oferece como uma explicação lúcida acerca da estrutura e função da condição psicológica humana, uma vez que assume o bom senso de não sermos, a priori, “desmantelados” e disfuncionais – o que é contrário ao sentido coerente da evolução natural (idem, ibidem). Por isso, a *Célula Psíquica*, que é um sistema de organicidade integralizador da psique humana (tanto em si, como aquém e além de si) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo), é assumida por este trabalho como a base dos *eixos de análise* da possibilidade de uma (re)leitura, ou ressignificação conceitual, do seu tema central que é o autismo.

Descreve-se sucintamente então, a seguir, as formulações básicas da *Célula Psíquica*, tal como propostas pelo STAA; representações estas que serviram como inspiração metodológica para os eixos de análise dos dados coletados pela investigação aqui posta. Relembrando que se trata de um sistema (teórico) que observa a psique humana como sendo, a priori, *sã* – pois o organismo (como um todo) tende à saúde. Ou seja, busca a *salvação* (que tem a mesma raiz etimológica de ‘saúde’) caracterizada pelo estado de equilíbrio dinâmico entre o organismo e o ambiente, procurando manter suas características estruturais e funcionais dentro dos limites de estabilidade e solidez (forma e ciclo vitais) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Constitui-se tal compleição *sã* da psique, basicamente, no conceito biológico de *homeostase*; só que aqui se considerando o ambiente já como um esquema metodológico: (1) em *várias perspectivas* (ontogenética, filogenética, sociogenética, microgenética e macrogenética); (2) em *várias escalas* (instâncias triádicas); e (3) *influências* (do sujeito, do que o compõe e daquilo que ele participa para compor) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Configura-se como uma

leitura da homeostase, como processo de regulação do organismo, em um escopo bem mais ampliado do que o simples comportamentalismo observado na noção comumente praticada pelos estudos da Biologia, isto é, apenas na relação direta corpo-ambiente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

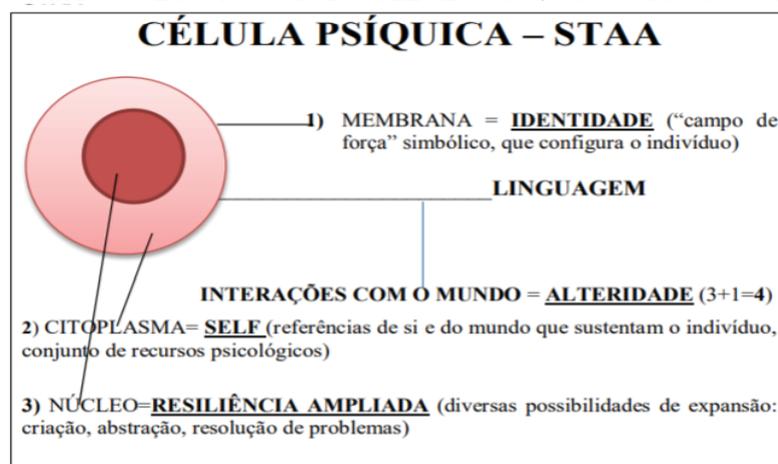
A partir desse esquema metodológico diferenciado, então, a visão do todo e sua relação dinâmica com as partes é pensada em interdependência com o funcionamento de uma *partícula elementar*, a qual constitui a unidade básica e *saudável* (estrutura e função vistas em homeostase) da psique humana: a *Célula Psíquica* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b). Tal unidade fundamental, conforme o STAA, é inspirada e análoga a uma célula biológica. Observa-se que é possível colocar em paralelo as estruturas de uma célula biológica e a proposta de uma célula psicológica conforme o STAA, pois ambas possuem a mesma lógica triádica, a que configura o ciclo estrutura-função básico que permeia todas as coisas, segundo o fundamento teórico em questão. Em outros trabalhos realizados aportados nos princípios do STAA, e que se fundamentaram na noção de *Célula Psíquica*, encontramos algumas ilustrações acerca desse “espelhamento” entre a célula biológica e a psicológica, denotando a tranquila compreensão dessa unidade básica da condição humana. Veja-se a comparação, por exemplo, em Kloeppel (2014, p. 67):

FIGURA 3 - ESTRUTURA DE UMA CÉLULA BIOLÓGICA



Fonte: Kloeppel (2014).

FIGURA 4 – ESTRUTURA DA CÉLULA PSÍQUICA PARA O STAA



Fonte: Kloepfel (2014).

Kloepfel (2014) explica acerca da analogia entre a estrutura de uma célula biológica e a da Célula Psíquica, conforme proposto pelo STAA:

a) A membrana (como “campo de força” simbólico) corresponde à identidade; b) O citoplasma, como conteúdo da célula biológica, na Célula Psíquica refere-se ao *self*, o conjunto de recursos que “nutre” a célula; c) O núcleo, que contém as possibilidades de ampliação do ser, representa a resiliência (ampliada); d) Esses elementos básicos do “EU” estão em interação com o mundo por meio da alteridade (possibilitada, no caso dos humanos, especialmente pela linguagem), formando uma quarta dimensão; e) Tudo se articula em um sistema dinâmico, integrado, que constitui a dimensão totalizante, uma quinta dimensão, uma “dimensão meta”. (KLOEPPEL, 2014, p. 67-68).

Os subtópicos a seguir explanarão acerca de cada uma das dimensões da Célula Psíquica, os quais representam os *eixos de análise* comentados acima.

4.4.1 *Self*

A primeira dimensão a ser observada na *Célula Psíquica*, e que servirá como um dos eixos de análise dos dados empíricos desta pesquisa, é o *Self*. Este corresponde, utilizando-se da analogia com uma célula biológica, ao ‘citoplasma’; nesse sentido, possui a função de manutenção e nutrição da cognição e da afetividade. Ou seja, caracteriza-se por armazenar e fornecer recursos psicológicos e, por isso, representa a *Dimensão Recursiva*; pois estabelece-se para “lidar com”

(*coping*) as demandas da realidade que a psique (unidade funcional dos processos mentais) tem como responsabilidade perante o organismo integral (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b). Deste modo, podemos dizer que “o *Self* está no nível subjetivo e envolve o conjunto de crenças autorreferenciadas (tudo o que acreditamos, tendo como referência nós mesmos) – autoconceito, autoestima e autoconfiança (ou crenças de controle)” (LOOS; CASSEMIRO, 2010, apud KLOEPPEL, 2014, p. 70).

De acordo com os pressupostos do STAA, o *Self* é o fundamento do “projeto” evolutivo recursivo do ser humano (LOOS-SANT'ANA; LOOS-SANT'ANA, prelo), no qual estão dispostos os expedientes construídos ao longo da vida da pessoa. Estes recursos conglomeram o conhecimento de mundo (na maior parte, de origem sociogenética) e as crenças que o sujeito constrói sobre si. Assim, emerge boa parte de sua individualidade, que se completará e se expressará na configuração da *Identidade*.

Pode-se inferir que o *Self* é uma espécie de “reservatório” que guarda as noções de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele e o instrumentaliza perante a realidade do mundo em que está circunscrito (LOOS-SANT'ANA; LOOS-SANT'ANA, 2013b). Nisso se incluem os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou autoconfiança), constituídos e ajustados continuamente. Ao que se aliam, igualmente, todas as referências sobre a realidade que orientam o indivíduo; principalmente aquelas sobre o valor da instrumentalização e dos valores sociais de seu *Zeitgeist* (LOOS-SANT'ANA; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Ou seja, além do autoconceito, também estão ali os conceitos externos (acerca do mundo) que lhe servem como referência e auto orientação, e que foram aferidos em interação com as diversas escalas, perspectivas e influências que o cercam (LOOS-SANT'ANA; LOOS-SANT'ANA, prelo). Consiste na imagem que o sujeito tem sobre si e dele na relação com o mundo que o rodeia (nos âmbitos corpóreo, mental, cognitivo, emocional e social); sendo a mesma estruturada às experiências prévias, à noção do presente e à perspectiva do futuro. Deste modo, aspectos do *Self*, tornados conscientes, expressam-se na e por meio da *Identidade* – pelo fato de esta dimensão ‘configurar’, oferecer uma forma externa ao que se organiza internamente. O *Self* é o resultado das interações com o meio e, ao mesmo

tempo, motor das ações, dos comportamentos e das interações (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b).

Portanto, de acordo com sentido ampliado, característico do STAA, o *Self* é a própria recursividade da psique que constitui o Sujeito Cognoscente, pois essa dimensão encaminha as tomadas de decisões. E, sempre que necessário, auto reconstrói-se, tornando a psique humana “recurso de si mesma”, especialmente quando se associa à dimensão da *Resiliência* (em modo *Fractal*). Isso porque, ao se associar com esta dimensão, obtém acesso às possibilidades (existenciais) do universo, o que habilita a psique à plasticidade; ou seja, à capacidade e habilidade de se (re)equilibrar, (re)estabelecer-se e (re)solidificar-se homeostaticamente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Assim, em uma perspectiva de desenvolvimento adequado da psique (ou *Célula Psíquica*), o indivíduo, em sua ação e tomadas de decisões no mundo (*Dasein*), torna-se capaz de “pular” etapas para agir mais rápida e precisamente na realidade, como base em um processo (recursivo) de “idas e vindas”, de retroalimentação. Isso é possível porque, neste caso, as crenças (recursos) já estão bem “incorporadas”; a despeito de, todas as vezes que são utilizadas de modo “saudável”, modificarem-se em releituras e atualizações (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b; prelo).

4.4.1.1 Dimensão Recursiva: Eixo Ontogenético e Subjetividade

A *função* de um eixo de análise é estabelecer uma referência a partir da qual se efetua (ou se pode efetuar) um movimento “rotacional” que circunscreve e apreende a ideia fulcral, o ponto mais importante, que sustenta e apoia conclusões pertinentes (soluções e encaminhamentos) acerca de uma investigação guiada por uma dada problemática (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Já deixamos claro que o ponto de apoio deste trabalho é a noção monista, promovida pelo STAA, de que nenhum conhecimento deixa de ser arbitrário se não permear e for permeado pela totalidade da realidade, do mundo. Assim, o monismo aplicado ao empirismo científico (e vice-versa), com a intenção de uma imparcialidade no saber, necessita pragmaticamente de um elemento (ou princípio) que articule em torno de si, em movimento de “rotação”, todas as partes da realidade estruturada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

A *Célula Psíquica* é, como um todo, o organizador das análises deste trabalho. Porém, apenas terá sentido de conclusão das ideias aqui defendidas se as

partes desse bloco maior, da configuração psíquica defendida pelo STAA, “sustentarem-se” pelo mesmo princípio – no caso, de saudabilidade e integralidade como guia do desenvolvimento psicológico e orgânico – como explicam os autores da referida teoria. Por isso, cada um dos itens (dimensões) componentes da Célula Psíquica pode ser concebido individualmente, porém só (e somente só) se a análise em questão “resistir” ao sentido da integralidade das interações possíveis do sistema psíquico articulado; com a intenção de se circunscrever a realidade (psicológica) em pauta como uma realidade de organicidade única, monista (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Desta forma, o primeiro eixo de análises que apresentamos, integrante da Célula Psíquica, é o *Self*: a dimensão “central” do Sujeito Cognoscente. A partir das partes constituintes da Célula Psíquica, o que conta para o nexos entre as partes e o todo da psique desenvolver-se em excelência é a relação entre as dimensões no modo de “*pares ordenados*”; ou seja, a interação da dimensão em foco com outra de contato próximo (anexo), o que caracteriza um circuito de dualidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). No caso do *Self*, os circuitos duais (“correias de ligação”) que se formam são com a *Identidade* e com a *Resiliência (Fractal)*. Posteriormente à essa formatação inicial, por meio do entendimento dessas “correias”, o Sujeito Cognoscente e a sua condição existencial, as próximas “correias” que entram em questão para análise são entre o *Sujeito Cognoscente* e o *Dasein* e o Sujeito Cognoscente e a *Linguagem Plena* (ou “*Verdadeiro Eu*”) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

O *Self*, assim, configura-se como a dimensão recursiva porque funciona como um receptáculo que armazena e organiza os expedientes que servem de combustível, logo alimentam toda a estrutura da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo) – como o faz, em uma célula biológica, o citoplasma. De acordo com o que ali se armazena, a lógica da psique assume uma condição singular, dificilmente igualável por outra Célula Psíquica, ou seja, por outro indivíduo. Isso significa que a configuração de recursos assumida pelo *Self* estabelece uma forma de existencialidade que apreende uma visão de mundo igualmente singular; ou seja, *subjetiva*, pois, conforme uma consciência assim se constrói, algo novo e particular emerge (idem, ibidem).

Isso seria um problema se a unidade psicológica humana se resumisse somente ao *Self* (ou seu correlato, por vezes denominado diferentemente), como já

se aventou no âmbito da Psicologia; por exemplo, no Cognitivismo e, em alguma medida, no Humanismo, principalmente na figura dos Psicanalistas (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Tal imbróglio emerge por conta de, se assim fosse (o *Self* representar toda a psique), seria impossível localizar o denominador comum do que nos faz humanos como um todo, como espécie (filogeneticamente), como esclarecem Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (prelo). Evidentemente, tal dificuldade tem existido – a de localizarmos o elo comum humano; haja vista a difícil questão das raças, da violência oriunda da intolerância e preconceitos que são suscitados nas relações humanas. Tribulação essa que se deve à não localização, até então, da célula psicológica humana. Ou seja, como uma interpretação a partir do STAA aponta, seguindo a problemática central que inspirou Vygotsky, é consequência da falta de coordenação e unicidade entre as várias tendências teóricas na Psicologia (SANT'ANA-LOOS, 2013).

No procedimento apontado pelo Método *Affectfullness*, então, para que o uso da noção de *Self* na análise psicológica não provoque tal disfunção, é preciso *conectá-lo*, fazê-lo interagir com as dimensões adjacentes, conforme a lógica psíquica discernida pelo STAA (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b; prelo; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Nessa perspectiva, o *Self* enreda-se com a *Identidade (Dimensão Configurativa)* e também com a *Resiliência (Dimensão Criativa* ou de plasticidade), no modo *Fractal* (recuperação das possibilidades existenciais que o universo oferece e abona) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). E, por meio desse entroncamento, dessa confluência “háptica”, entre as dimensões, podemos, segundo o STAA, ter acesso às condições existenciais tanto do indivíduo, em particular, quanto do *modus vivendi* absorvido de seu nicho no espaço e no tempo, socialmente e em *Zeitgeist* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

No primeiro caso a se observar, acerca deste entroncamento envolvendo a “correia” *Self-Identidade*, o *Self* provoca simultaneamente as demandas dos âmbitos da individualidade e da coletividade humanas, justamente por promover (recursivamente) a subjetividade. Isso acontece porque é do e no próprio ambiente gregário que ele adquire os meios de *desenvolvimento* (âmbito particular), ou seja, o *amparo* (âmbito interacional) e o *(re)estabelecimento* (âmbito de instituir-se, especializar-se perante a escala sociogenética) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Desse modo, apesar de o *Self* – por conta de confluir a

subjetividade e a escala ontogenética a partir de uma realidade “não universal”, aquela implicada na singularidade de cada sujeito – parecer não sustentar a estabilidade em nível objetivo (pois está aquém – literalmente – da objetividade), em verdade ele pode dar os rumos que efetivam objetivamente a vida na escala sociogenética.

Isso pode e deve ocorrer na interação entre o sujeito e a realidade sociogenética de que participa. À medida em que absorve em seu *Self* as condições existenciais humanas em cada momento histórico e espaço geográfico, as mesmas vão sendo, em seguida, processadas na outra “correia”, *Self-Resiliência* (que é o segundo caso de confluência de dimensões na Unidade Triádica, no caso, a noção de *Sujeito Cognoscente* do STAA). Nesta outra fase, o indivíduo terá condições de (re)visar, com o acesso e o auxílio do “reino das possibilidades” lógicas do universo, seus novos recursos – tanto para si como no compartilhamento com seus pares (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Um exemplo disso, de acordo com a leitura do STAA, é o caso do Marxismo (SANT’ANA-LOOS, 2016), que ilustra tanto o bom funcionamento da ideia de “correia” quanto de suas disfunções. As complicações ocorrem quando não é levada a cabo a integralidade de todos os entroncamentos, o que permitiria a “aliança” de todas as escalas, perspectivas e influências (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Tal adesão interdimensional dirimiria a possibilidade de arbitrariedade, logo de enviesamentos e distorções acerca do melhor e mais objetivo encaminhamento do bem-estar da vida humana. Observe-se tal ilustração referente à dinâmica de funcionamento psíquico desta iminente figura histórica, Karl Marx:

Karl Marx, um *Sujeito Cognoscente*, por meio de sua Dimensão Configurativa, a *Identidade* (sociogenética), discerne na coletividade uma disfunção que dificulta o equilíbrio da vida humana: a luta de classes; denotada na exploração, sobretudo economicamente, de uma classe sobre outra. Sua própria realidade particular, de algum modo, ora intelectualmente (subjetivamente) ora nas relações sociais (objetivamente), é duramente atingida por tal realidade. A partir desse contexto, este indivíduo “alimentou” seu *Self* com os dados oriundos dessa problemática, o que caracteriza, segundo o STAA, o estabelecimento da “correia” *Self-Identidade*. Depois, em uma interiorização que, conforme a leitura que seguimos, denota a “correia” *Self-Resiliência*, “trabalhou” os dados, amparado pelo “reino das possibilidades” lógicas do universo. Isso produziu, criativamente, toda a teoria marxista, a qual intencionava servir como *recurso* de solução da problemática “luta de classes”; (re)encontrando assim a harmonia nas relações humanas, o que “alimentaria” de forma “saudável” tanto psíquica quanto organicamente os sujeitos e a sociedade humanos. Este, configura-se, conforme o STAA, um bom exemplo das perspectivas recursivas, que é função do *Self* “agenciar”. Todavia, o desacerto de Marx, de acordo com o

STAA, foi “parar por aí”; ou, talvez, negligenciar ou cindir com outras escalas que se situam *além* do ponto por ele diretamente atacado; por exemplo, o sentido das representações (*Resiliência Ampliada*, na linguagem do STAA), por estas adentrarem “demais” no âmbito do transcendente, base de sua principal crítica a Hegel. Ao assim proceder, dificultou em demasia sua teoria poder ser lida além de sua sintaxe, o que, igualmente, dificulta a relação do *Sujeito Cognoscente* com o *Dasein*, o ser-no-mundo. Isso porque a literalidade de sua solução – que pretendia estar em consonância com a concretude objetiva da realidade – “emperra” a dimensão da *Alteridade* funcionar adequadamente. E, a despeito de toda a boa intenção de seu esforço intelectual, o qual, podemos admitir sem reservas, foi de excelência considerando-se seu ponto de interesse, acabou desembocando praticamente no mesmo lugar: na luta de classes, só que em outros formatos representacionais. Pois, sem a alteridade íntegra nas relações humanas, sempre haverá o conflito entre a subjetividade e a objetividade, ou seja, entre o Eu e o Outro. Isto é, entre quem tem a razão, logo o poder de decisão da condução da vida humana, e quem, supostamente, não a tem; configurando-se, assim, matéria prima de lutas dualistas, de classes polarizantes.

Nessa linha de discernimento do desacerto de Marx, mas de forma invertida (agora no *aquém*), vêm os desatinos de seus seguidores. De um lado, para continuar na linha da negação das representações transcendentais, eles sequer compreendem, logo não aceitam, a existência do *Sujeito Cognoscente*. Fazem isso por meio da negação da subjetividade e de um *Self* constituído na lógica da psique humana. Comprometem-se exacerbadamente com a objetividade vindoura do ambiente social. E isso os torna escravos da cultura sem revisão ou construída sem critérios claros para a harmonia interacional e da redundância sintática das obrigações institucionais; muitas vezes construídas por intenções questionáveis ou mal pensadas, já que não vão à demarcação ampliadamente necessária da realidade para dirimir a arbitrariedade. O que decorre, novamente, em conflitos entre classes, em suas variadas manifestações. Por exemplo, entre aqueles que aceitam, sem questionamentos profundos, que tudo o que vem da sociedade deve ser seguido à risca e aqueles que desejam mudanças e transformações sociais. Dito de outro modo, entre os que têm o poder de manter o *status quo* e os “rebeldes”, revolucionários. Isto até poderia ser o método de conquista de uma condição de bem-estar da espécie. Contudo, tal trama conflituosa tende a ser infundável; já que, sem a plasticidade promovida pela “correia” *Resiliência-Alteridade*, do conjunto triádico do *Dasein*, conforme o STAA, não há adaptação de um estado (classe) a outro sem a emersão do ressentimento, do despeito produzido pela desconsideração, desfeita, humilhação ou ofensas praticados durante o procedimento conflituoso; ou seja, pelo desgosto motivado pela preferência dada em determinado momento ao outro lado e pela decepção do que se perdeu ou não se teve no processo.

Por outro lado, ainda no combate às representações do ciclo subjetividade-transcendência (âmbito *além*), os marxistas pós-modernos comumente negam a possibilidade da existência da dimensão cósmica ou *Monista*. Pois, ela em si, em boa medida, exceto pela necessidade de uma emulação da linguagem, já é a própria transcendência. Neste caso, sem a noção de um Cosmos, de um universo que possua, por definição, a capacidade de fornecer, *per se*, as condições de harmonia, a realidade se torna *complexificada*. Tal estado de coisas dificulta o discernimento, pelo intelecto humano, de verdades, ou seja, de conhecimentos confiáveis. E, sem a confiança, não há diálogo; logo o Eu e o Outro permanecerão em conflito *ad infinitum*. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Tal exemplo denota os enviesamentos e distorções nos quais a lógica da psique humana pode se perder, tanto na prática quanto no (re)conhecimento de si mesma. São tipos de desacertos como este que têm promovido, cada vez mais, o aumento de patologias psicológicas e orgânicas no ser humano, tanto reais quanto factícias (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Nesta perspectiva, o Método *Affectfulness* intenciona promover a consciência da necessidade de reconsideração desse procedimento patologizante que a ciência, sem a devida apreensão ou zelo com lógica da psique humana, frequentemente recai, como alertam Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (prelo). Sua metodologia, baseada nos mencionados eixos de análise (como aludido neste tópico acerca do *Self*), (re)conecta as diversas possibilidades dimensionais que interferem e perfazem nossa psicologia em uma unidade íntegra, conforme o modelo representado pela noção de *Célula Psíquica* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

4.4.2 *Identidade*

A dimensão psicológica da *Identidade*, conforme o STAA, constitui o relevo existencial da individualidade humana (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Tal ponto da representação da vida faz aparecer, despontar, o que o sujeito tem a oferecer ao mundo; assim como, em contrapartida, denota o que ele precisa reivindicar da realidade, como explicam os autores do STAA. Portanto, a *Identidade* lida com as faculdades necessárias ao exercício das funções especializadas (ou que precisam ser especializadas) para o enfrentamento e o estabelecimento no ambiente (nicho existencial). Enfim, ela arroga as condições, a posição e os direitos/deveres que alguém precisa compor para se estabelecer e se organizar no mundo: a *Identidade* é a forma de existir, subsistir, viver (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Dito de outro modo, a *Identidade* manifesta “aquilo que eu sou para o outro, o que é percebido em mim” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013). Como descreve Paludo (2013), em seu trabalho também sustentado pelo STAA:

A identidade faz menção às características intrincadas ao sujeito, que o permite ser conhecido e reconhecido. Essas características não podem ser entendidas fixa e reducionista; condizem, antes, com um processo de desenvolvimento marcado pela inter-relação dos fatores intra (aspectos biológicos e de temperamento) e intersíquicos (aspectos dos ambientes e das figuras significativas) disponíveis ao ser em desenvolvimento. (PALUDO, 2013, p. 98).

Na perspectiva do STAA, no sentido de como a *Identidade* se estrutura, compreende-se o ser como “construído” nos processos de troca que ocorrem em um trânsito contínuo, dialógico. Isso permite romper com a noção de identidade como sendo algo só e tão somente de caráter individual, para (re)posicioná-la no campo interacional (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Ou seja, a *Identidade* é uma “montagem” relacional, apregoadada por meio da comunicação transacional com o meio, emulada pelo simbólico e praticada no e pelo diálogo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

É por meio da Dimensão Configurativa (que se alicerça na Identidade) que a psique se referencia e é referenciada perante a realidade. Assim, tendo como base sua representação de acordo com a estrutura da célula biológica – membrana –, é possível dizer que a identidade, [...] é a ‘camada’ última que perfaz a unidade existencial da psique, correspondendo à dimensão de interface entre a subjetividade (interior existencial – self) e a objetividade existencial, manifestada pelas atitudes e comportamentos que indicam a performance identitária do mesmo. “Somos o que fazemos” (nosso comportamento), expressão que está relacionada com a Identidade, mas o que “nos faz fazer” (nos põe em movimento) é o *Self*. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

Ampliando o entendimento, o STAA explica a *Identidade* como resultante de uma intersecção de diferentes componentes dimensionais: das características organizativas do *Self*; completadas com as interações vivenciadas nas relações de *Alteridade*; e das possibilidades de expansão e criação providas pela *Resiliência*. Ou seja, da condição do ser humano como produto e como produtor da realidade. E isso a despeito de executar uma interface de realidade a cada relacionamento e um respectivo tipo de interação: a dualidade, nas microrrelações; as “correias”, nas relações intra psicológicas; a mutualidade, nas relações sociogenéticas; a intersecção, filogeneticamente; a união, cosmogeneticamente (Monismo) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Tudo isso porque a *Identidade*, conforme o STAA, não deve ser vista de maneira desconjuntada da natureza em que se encontra; isto é, a partir de todas as possibilidades (existenciais) da realidade. Portanto, a *Identidade* está em constante conexão com os demais processos do universo; o qual, ele próprio, está em constante expansão (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Assim, toda *Identidade* é uma faceta

ou perspectiva (*Identidade*) consubstancializada do universo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

4.4.2.1 Dimensão Configurativa: Eixo Sociogenético e Objetividade

Vimos que o *Self*, conforme o STAA, por meio de seus entroncamentos intra subjetivos, caracteriza-se como o eixo receptáculo da recursividade do *Sujeito Cognoscente*, no qual as propriedades daquilo que o sustentam na realidade podem e devem se edificar e se disponibilizar sempre que necessário. Agora, apontamos que a *Identidade*, enquanto eixo, tem a função de instituir o indivíduo no nicho característico (existencial) de sua espécie: a sociedade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Ainda, que essa forma gregária organizacional da vida, por sua vez, pauta-se pela objetividade material da sobrevivência; sendo que tal propósito da experiência da ação no mundo, no caso humano, afere-se pelo conhecimento e suas diversas formas de manifestação, como a cultura, a ciência, a religiosidade, etc. Por isso, podemos dizer, a *Identidade* constitui a Dimensão Configurativa da vida humana; a qual se faz *em* sociedade, *pelo* conhecimento e *para* a objetividade do sentido de estar vivo, o bem-estar (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Logo, enquanto eixo de análise dessa perspectiva da ação humana no mundo, a referência da *Identidade* é a sociogênese; ou seja, as interações oriundas e características da vida em sociedade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Neste sentido, uma *Identidade* “saudável” – isto é, bem desenvolvida estrutural e funcionalmente – é a confluência das interações intra subjetivas em consonância com as interações ambientais e na harmonização dos objetivos existenciais perante as escalas, perspectivas e influências disponibilizáveis pelo mundo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Assim, por um lado, uma *Identidade* em estado patogênico é, de alguma forma e em alguma medida, fruto de um significado “*deletério*” das interações sociais que perpetra ou que lhe permitem ou forçam a praticar; isso porque esta dimensão denota o que ocorre *significativamente* no âmbito sociogenético. Por conseguinte, tais ocorrências insalubres vão embarçar e desgastar a “correia” que a *Identidade* circunscreve com sua subjetividade (*Self*).

Isso ocorre porque os recursos psicológicos que deveriam sustentar o *Self* sofrem dificuldades de serem processados e formatados a partir de uma lógica adequada de tratamento dos dados da realidade para se transformarem em recursos

autênticos; logo de disponibilização à sustentação do equilíbrio, estabilidade e solidez do *Sujeito Cognoscente* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Como tais dificuldades que ocorrem no *Self* por conta da patologização do *Sujeito Cognoscente* provocada no contato com a *Identidade* – que, com situações interativas prejudiciais na sociogênese, “coletou” dados questionáveis à recursividade existencial (sustentabilidade) – “esvaziam” a qualidade do bem-estar psíquico (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Nesta perspectiva, esclarecem os autores do STAA, a partir do eixo (de análise) que emerge da “correia” *Identidade-Self*, as patologias (enfermidades reais) e as patologizações (incômodos factíveis) apresentam-se em manifestações *a posteriori* no *Sujeito Cognoscente*; por exemplo, enquanto depressão (principalmente), ansiedade, transtornos emocionais diversos (como a bipolaridade), neuroses, etc.

Por outro lado, uma *Identidade* em estado patogênico também é, em alguma perspectiva, decorrência da **falta de significado** nas interações (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Por definição, tal ausência de sentido ou propósito interacional só pode ser constatado em um contato com o nível transcendente do mundo (circunscrição ampliada), defendem Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (prelo). Pois é somente nesse plano da realidade, por fim, que a objetivação da vida e da percepção de seu bem-estar de fato podem ser constatados. E isso constitui, conforme a denominação conceitual do STAA, a “correia” que circuita a dimensão da *Identidade* e a dimensão da *Resiliência* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Neste eixo, ou seja, nesse entroncamento das instâncias psicológicas *Identidade-Resiliência*, o que emerge enquanto disfunções a partir de um *Sujeito Cognoscente* mal constituído ou desenvolvido são manifestações de âmbito *aparentemente* orgânicas (por vezes, vistas como inatas) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). O que toca, por exemplo, o tema deste trabalho, o *autismo*. Isso, é claro, a partir da suspeita inspirada no STAA, de que tais fenômenos merecem requalificação conceitual e posicional: de “patologias” ontogeneticamente constituídas, como frequentemente são lidadas, para uma perspectiva de construção sociogenética e filogenética.

As disfunções do eixo *Identidade-Resiliência* se manifestam em “patologias” aparentemente inatas (congênitas) porque esse entroncamento da organicidade psíquica se dirige à evolutividade humana (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA,

prelo). Isso significa que o ser humano, enquanto uma organicidade em evolução, em escala (transcendente) da relação da espécie com o ambiente natural mais amplo (ecologia e cosmos), também padece quando se discerne como insalubre esse nível de interação (idem, ibidem). Portanto, as intervenções com esse tipo de “patologia”, conforme o STAA, se forem diligenciadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo (do *Sujeito Cognoscente*), vão provocar distorções acerca do que realmente significa tal rol de fenômenos.

Geralmente, tais intervenções fazem com que tais fenômenos ditos patológicos se descolem do lugar (contexto existencial) onde eles de fato são situações e condições deletérias. No caso, no encaminhamento (“saudável”) do destino da espécie humana perante o mundo e o universo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Assim, tratar um *Sujeito Cognoscente* acometido de tais fenômenos como se sua situação e condição fossem *exclusivamente* de sua responsabilidade – mais precisamente, de sua carga inata – é perder de vista a possibilidade de sanar as depravações e mazelas, tão exaustivamente exploradas pelos Humanistas, aquelas da sociogênese humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Defendem os autores do STAA que esse tipo de estado congênito deveria ser visto *com muito mais cuidado*, ou seja, como resultado das interações pró evolutividade (ou não) da espécie. Não como se fossem apenas fruto da aleatoriedade; de um jogo arbitrário do qual a vida participaria e que, assim mesmo, conseguiria constituir-se orgânica e organizadamente – a despeito de, nesse caso, estar a participar de uma espécie de loteria, de uma imprevisibilidade; a qual, convenhamos, não combina com a volição intensamente presente que encaminha a necessidade de existir da vida (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

4.4.3 *Resiliência* (Fractal, Processual e Ampliada)

A resiliência é um conceito primeiramente assinalado pela Física, dentro da compreensão das propriedades elásticas da matéria. Nessa perspectiva, a resiliência se conceitua como a propriedade de um corpo de sofrer deformação, de se alterar, quando submetido à tração (a uma força que o desloca ou o arrasta de uma condição habitual, de uma posição padrão, de um funcionamento normalizado), e retornar parcial ou totalmente à sua forma original; ou seja, recompor-se. Isso

significa que ser resiliente é ter flexibilidade, plasticidade; estar apto a recuperar-se (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Psicologicamente, a noção de resiliência foi adaptada dessas definições da Física. Inicial e basicamente, foi considerada como a capacidade, agilidade e habilidade que um indivíduo possui ou desenvolve de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças de um modo incorruptível. Ou seja, para a psique, ser resiliente é recompor-se sem, verdadeiramente, deteriorar-se, decair ou degenerar-se (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Já com o passar do tempo, muitas definições de resiliência foram propostas. Porém, pode-se observar que grande parte dos autores se utilizaram de termos e conceitos similares, como processo, adaptação, equilíbrio, competência, determinação, otimismo e aceitação (DABUL, 2012 apud KLOEPPEL, 2014, p. 71-72).

E, diferentemente da Física, que propõe a resiliência como uma capacidade inerente de toda matéria – às vezes mais, outras vezes menos disponível, mas sempre presente –, na Psicologia a resiliência tem sido vista como um atributo contingente, que o indivíduo pode ou não ter como disponível. Os inatistas defendem que alguns indivíduos nascem resilientes, mas não a maioria. Já os empiristas propõem que a resiliência é circunstancialmente construída nas relações sociais, em que o amparo, subsidiado pelos fatores de proteção (incluindo os institucionais), é o modo pelo qual a resiliência desponta para os indivíduos se tornarem resilientes; nesse caso, as pessoas se tornam resilientes socialmente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Observamos, então, que fica uma perspectiva em aberto, como infere Kloeppel (2014): os indivíduos em geral são não resilientes e estes podem (ou não) se tornar resilientes ao longo de suas experiências (interações sociais).

Desse modo, na tradição da Psicologia, tanto para inatistas quanto para empiristas, o ser humano (pelo menos em sua versão individual) é basicamente não resiliente. De um lado, apenas alguns indivíduos “especiais” são dotados de resiliência; a maioria é desprovida dessa qualidade. De outro, ninguém é (ou nasce) resiliente; mas a força da vida em sociedade é que o é. Somos “tábulas rasas” de resiliência. A aprendizagem, promovida pela cultura social, é que nos torna resilientes. Ao nos colocarmos dentro dos signos (‘en-signo’) da cultura vigente, e somente por esse processo civilizatório, é que nos tornamos resilientes: aptos a resistir às dificuldades, pelos auxílios e comodidades contidos nos fatores de

proteção institucionais (subterfúgios sistêmicos; algoritmos; leis; regras; normas; etc.); e competentes em nos adaptar ao meio, com auxílio da instrumentalização (aparelhamento; operacionalização; especialização). Assim vem sendo concebida a noção de resiliência (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Uma noção expandida deste conceito – como é a proposta do STAA – pressupõe que, sem resiliência, nem os indivíduos, nem a sociedade, nem a espécie evoluirão. Ou seja, não se ambientarão à realidade, às condições da existência: à natureza, estruturalmente; às interações, funcionalmente; e a si mesmos (autoconhecimento), intencionalmente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Tal proposição alargada de resiliência busca superar a postura debilitante da condição assumida para a espécie, de forma geral, pela Psicologia: a de que os indivíduos humanos são pouco resilientes; ou que poucas pessoas são resilientes (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). A noção de resiliência do STAA é estendida porque não trata tal fenômeno de forma isolada. Para tal sistema teórico, a resiliência só pode ser plenamente compreendida se for vista inserida em uma unidade psicológica; no caso, na *Célula Psíquica*. Nesse sentido, a resiliência precisa ser entendida em interação (em circuito, por meio das “correias” que dinamizam a *Célula Psíquica*) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo):

- subjetivamente, na versão *Fractal*, com o *Self*;
- objetivamente, na versão *Fractal*, com a *Identidade*;
- semioticamente (ou seja, na verificação dos *sintomas* que estabelecem um sentido existencial nas interações, a *equilíbrio*), em sua versão *Processual*, com a *Alteridade*;
- semanticamente (isto é, compreendendo sua *significação*), ainda em sua versão *Processual*, com o *Sujeito Cognoscente*;
- estruturalmente (base existencial, forma, solidez), em sua versão *Ampliada*, com o *Sujeito Cognoscente*;
- e funcionalmente (motivos existenciais, homeostase, equilíbrio), também em sua versão *Ampliada*, com o *Dasein*, o *Ser-no-Mundo*.

Esses circuitos de instâncias psíquicas possíveis de serem configuradas, que podem desdobrar conceitualmente a resiliência, se encarados como um conjunto indissociável podem aproximar a noção de resiliência como fator psicológico à noção

já bem estabelecida na Física (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Isso é importante pois, na perspectiva da ciência física, a resiliência permeia toda a matéria, de uma forma ou de outra, porque todas as coisas que existem tendem a persistir em existir; a despeito de estarem constantemente suscetíveis a forças entrópicas e, provavelmente, até mesmo por isso (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Explicam os autores do STAA que essa “obstinação” pela permanência, por definição, requer que as coisas não prescindam de suas respectivas identidades. E tal “luta” para a conservação de si, daquilo que lhe perfaz (o que inclui aquilo que é interno, subsidiando o ser ou ente; e o que está externamente, interagindo e alimentando as perspectivas que o caracterizam), igualmente por definição, é o próprio fenômeno da resiliência. Deste modo, de acordo com o STAA, a resiliência se distingue como a capacidade, a habilidade e a plasticidade em manter tudo o que está relacionado à constituição da identidade de algo ou alguém como empreendimento desse mesmo algo ou alguém (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Assim, conforme a interpretação do STAA acerca do fenômeno da resiliência, é incoerente, mesmo ilógico, supor que somente na espécie humana hajam identidades, ou algum nível de identidade, sem resiliência (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). E esse é o quadro constatado na postura da Psicologia perante tal fenômeno, pelo menos na escala dos indivíduos, ou na compreensão de uma unidade básica da psique (SANT'ANA-LOOS, 2013). Por isso, o STAA defende a ideia de uma *Resiliência Íntegra*, uma *Resiliencefullness* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Essa expansão com vistas à integralidade da noção de resiliência pressupõe, segundo o STAA, a captação conceitual de escalas ou níveis de atuação desse fenômeno (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Nesse sentido, conforme o método de discernimento triádico da realidade, o STAA analisa três escalas de performance da resiliência:

- a *Fractal*: situada no núcleo do *Sujeito Cognoscente*. Escala que pode “aglomerar” todas as possibilidades da realidade. Funciona como uma “maquete” do mundo/universo. Tal escala, para suportar a apreensão da infinidade de acontecimentos, situações e coisas do mundo, forja-se simbolicamente. E, para captar a realidade e a transformar (plasticidade, criatividade) para a existência e manutenção do *Sujeito*

Cognoscente, “move-se”, tocando o mundo, reificando o mundo por meio dos símbolos. É o âmbito háptico interno (a tatilidade figurativa) vivenciado pelo *Sujeito Cognoscente*.

- a *Processual*: localiza-se no *Dasein* (Ser-no-Mundo), ou seja, na intersecção (conectividade) do *Sujeito Cognoscente* com o Outro/Mundo. A resiliência, nesse nível, promove as possibilidades interacionais desse encontro, que já é a própria *Alteridade* acontecendo, a relação ‘Eu-Outro’. Nesse caso, a *Resiliência Processual* fomenta os tipos de empatia (*autoestruturante, proximal e instrumental*, tal como propostos pelo STAA), os quais perfazem a *Alteridade* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo; BOLAÑOS, 2018). Dito de outro modo: nessa escala, *Resiliência* e *Alteridade* são “faces da mesma moeda”, isto é, o mecanismo (estrutura processual) de “esticar-se no mundo” para se perfazer e proceder à manutenção desse constructo, o ‘Ser-no-Mundo’. Aqui a resiliência funciona como estrada ou caminho do âmbito háptico externo; ou seja, a resiliência é a dimensão, ou escala de atuação (projeção), de onde emerge (ou pode emergir) a *Alteridade*, a instância que denota (dá significado) a *Identidade*.
- a *Ampliada*: ou de “sobrevoo” ou em “meta-visão”. Encontra-se, na versão material da realidade, na possibilidade do conhecimento pleno do universo: (1) No *Autoconhecimento*, pois enquanto fractal do universo, cada indivíduo contém a essência do Cosmos, sendo capaz de conhecer “os segredos da Vida, do Universo e tudo o mais”; assim o *Sujeito Cognoscente* opera enquanto veículo de o universo conhecer a si mesmo. (2) Na versão simbólica do universo, na articulação da *Linguagem Plena*: na semioticidade da reificação das coisas que perfazem a escala macrogenética; disponibilizando a “cota desejável” de manifestação (contingente) dos signos e suas significações em um singular sentido aplicado (mas nunca absoluto) da diversidade dinâmica da realidade. (3) E, na variante energética do universo, no *Verdadeiro Eu*: aquele que se expande por meio de canais de interação (comunicação), buscando e alcançando a homeostase, a harmonia relacional. Nessa escala monista, a *Resiliência Ampliada*

funciona como a canalizadora da *epifania*, do *insight* e da *catarse*, respectivamente aos canais das versões acima do Universo, o que permite à *Célula Psíquica* sair de si e rumar à realidade, capitalizando recursos (sabedoria) para estabelecer-se (evoluir) no mundo.

Deste modo, conforme o esquema apresentado pelo STAA, a noção de resiliência estendida – *Resiliencefullness* – configura-se ainda como a possibilidade de *expressão* das coisas da realidade: a diversidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Por meio da resiliência, assim concebida pelo STAA, as coisas podem sair de si, verificarem-se no mundo (interacional) e retornar; o que as nutre, fortalece e as fazem evoluir (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Ou seja, como elucidam os autores do STAA, a *Resiliencefullness* é o meio de as coisas buscarem a autopreservação, a adaptação ao meio em que vivem, e o aperfeiçoamento: em outras palavras, a resolução dos problemas da existencialidade.

A *Resiliencefullness*, enquanto a *expressão* do *Sujeito Cognoscente*, realiza o Mundo-no-Ser (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Isto é, a resiliência íntegra possibilita trazer para a interioridade (subjéctiva) de cada ser tudo o que é (ou possa ser) necessário para a sua realização existencial, sua identidade mundana (concreta, no mundo material). O que inclui a resolução dos problemas internos (equilíbrio psicológico), externos (equacionamento interacional) e comuns aos outros seres (estabilidade instrumental, o compartilhamento de algoritmos) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Assim, a *Resiliencefullness* é a faculdade que permite a manifestação da criatividade humana, como afirmam os autores do STAA.

4.4.3.1 Dimensão Criativa: Eixo Filogenético e Simbólico

A *Resiliencefullness* constitui o eixo filogenético exatamente porque permite a criatividade humana com as características especiais que a perfazem: a transformação plástica dos problemas da existencialidade em soluções instrumentais, simbólica e concretamente, reificando as possibilidades da identidade humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). A identidade de uma espécie é a forma com que ela “resolve” os problemas de sua existencialidade, a partir de sua evolução (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Por exemplo, asas para voar como modo de caçar ou

escapar de ser caçado, o que institui a espécie assim constituída no nicho aéreo do mundo.

De forma geral, as espécies possuem esses atributos – de resolução dos problemas existenciais, que também são instrumentos que operacionalizam cotidianamente a subsistência e perfazem suas características evolutivas – acoplados fixamente em seus corpos. São instrumentos internos para executar a existência no mundo: uma “mecânica” ou técnica de sobrevivência de “dentro para fora” do indivíduo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Porém, a evolução na espécie humana, que desenvolve mecanismos ou técnicas de sobrevivência, parece acontecer invertidamente. Denotam os autores do STAA que tal instrumentalização acontece externamente aos indivíduos: os instrumentos, técnicas e a tecnologia vêm “de fora para dentro” para socorrê-lo na subsistência; provêm da cultura (sociogênese) pela aprendizagem.

O que evoluiu internamente como instrumentalização é exatamente essa capacidade criativa de externar ferramentas e técnicas de resolução de problemas existenciais (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Ferramentas tanto psicológicas, como a Arte e, em boa medida, a Filosofia (“amor ao saber”), quanto pragmáticas, como a ciência e a tecnologia. E técnicas como o aprendizado e as tomadas de decisão; tanto individuais, como as crenças de mundo que referenciam cada pessoa (pautadas nas circunstâncias de vida, como classe ou religião, por exemplo), quanto coletivas, como a política (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Auxiliam nessa condição interna – a da criatividade que fomenta a instrumentalização humana – a memória, o raciocínio complexo (abstração) e a estabilidade emocional (pautada na ética, que nada mais é do que a afetividade em homeostase, ou as interações em harmonia) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Assim sendo, os produtos criativos, os instrumentos e técnicas da subsistência humana, fazem o mundo adentrar na condição humana: é o Mundo-no-Ser; a reificação do simbólico; o saber enquanto autoconhecimento (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Deste modo, como defendem os autores do STAA, o fenômeno da resiliência tem de estar sempre presente na condição humana, em todos os níveis: no sujeito, na sociedade, na humanidade (espécie). Por isso é incoerente conceber a não-presença *a priori* da resiliência nos indivíduos, como a Psicologia muitas vezes

assume, conforme já reportamos. Nesse sentido, deveria haver mais investimentos investigativos do por que a resiliência parece estar embotada ou “inexistente” na maioria das pessoas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Segundo o STAA, há três motivos básicos, interconectados e interdependentes, de a resiliência ocultar-se dos ou nos indivíduos. Motivos estes que são sugeridos como eixos investigativos e de análise de um dos problemas existenciais básicos da espécie, o qual implica denotar a falta de autoconhecimento filogenético, a vida em sociedade. Um deles o STAA denominou a “*insensatez das emoções*”. O segundo, tal arcabouço teórico chamou de a “*irracionalidade da razão*”. E o terceiro, o STAA considerou como a “*insciência do conhecimento*” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Todos estes motivos são *paradoxos* provenientes de “efeitos colaterais” do processo civilizatório; ou patologias sociogenéticas, como inferem os autores do STAA.

A “*insensatez das emoções*”, de acordo com os pressupostos conceituais desenvolvidos pelo STAA, é uma clara falta de resiliência no enfrentamento de situações interacionais problemáticas. Geralmente isso ocorre quando o sujeito se encontra em *déficit* de energia: ou cansado ou com fome ou com sono debilitado (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). É fácil observar que, em tais estados, o indivíduo facilmente “perde o controle”. Evidencia estar com “estragos” em sua emocionalidade, agindo com raiva e hostilidade aparentemente inapropriadas. Resolvam-se, porém, tais situações de *déficits* de energia e/ou esses gatilhos emocionais aparentemente negativos, e teremos novamente sujeitos aptos a situar os eventos em um contexto mais amplo e ponderado. Quadro este que pode torná-los capazes de agir com certa empatia e destreza afetiva, bem como denotar algum nível de resiliência (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Tais estados de *déficit* de energia, quando se tornam crônicos – o que é bastante comum no *modus operandi* da vida em sociedade, praticamente uma regra do *modus vivendi* sociogenético atual – podem provocar transtornos emocionais continuados no indivíduo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Do ponto de vista comportamental, nessas condições, as emoções se tornam insensatas, o que caracteriza – segundo a Psiquiatria e, em boa medida, a Psicologia – as patologias neuropsíquicas ou transtornos emocionais e distúrbios comportamentais. Não é à toa, então, que a Psiquiatria, por meio da medicação farmacológica, empreende uma verdadeira guerra contra as emoções humanas. O que acaba até por parecer

legítimo, por conta da excessiva recorrência de indivíduos com tais atitudes comportamentais “negativas” no âmbito de suas emoções, como exemplificam a depressão, a bipolaridade, etc. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Contudo, conforme sugere o STAA, os estados de *déficit* de energia (cansaço, fome e sono) são efeitos colaterais do processo civilizatório. São as condições da vida em sociedade, com os princípios e valores que se têm promulgado, que provocam, primeiramente o *déficit* energético e conseqüentemente os “transtornos” emocionais. Portanto, são esses fatores os verdadeiros “culpados” nessa cadeia de disfunções interacionais não resolvidas, da afetividade negligenciada, do descontrole emocional dos sujeitos. Quadro que se inicia pela clara sensação de ameaça denotada à organicidade do sujeito, quando este se encontra em uma situação que lhe incide um paradoxo – que é o de se encontrar em *déficit* de energia em um mundo “cheio de comodidades” oferecido pela vida coletiva e, cada vez mais, “facilitada” pela tecnologia.

Assim, viver em um paradigma em que o *trabalho* é o devir básico da vida em sociedade, comumente remete-nos a um estado de cansaço crônico, no qual não temos energia para praticarmos atividades físicas diversificadas e nos preocuparmos com a devida alimentação e repouso. Essa mesma vida em sociedade tem como princípio basilar o sucesso profissional, a competitividade, e o acúmulo de riquezas. Tal modelo nos conduz à desigualdade social, realidade na qual alguns poucos indivíduos detêm muito da riqueza gerada pela economia e a esmagadora maioria sobrevive com um mínimo, muitos dos quais convivendo permanentemente com a fome: forçosamente, pela falta de recursos; ou mesmo “voluntariamente”, cedendo o tempo e a vontade de se alimentar no devido momento em função das demandas das atividades em sociedade. Ainda, o medo de “ficar para trás” nesse jogo da competitividade econômica promove a ideia de um tempo de dedicação descabido às atividades que giram em torno da economia e do mercado de trabalho. Isso desde a formação educativa, na escola (que atualmente inicia-se cada vez mais precocemente), até ao tempo dedicado à função empregatícia. Ou seja, para entregar o máximo de tempo possível a esse sistema, desde a mais tenra idade todos nós somos forçados a sacrificar nosso maior aliado à recomposição e recuperação orgânica e psíquica: o *sono*. Somos obrigados a dismantelar as faculdades evolutivas dessa condição existencial, a necessidade de *bem* dormir (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). E os prejuízos desse constrangimento

para a saúde são inúmeros e nefastos, muito além do que comumente se supõe. Incluindo-se nisso, ainda, consequências desagradáveis para a própria prática das atividades em sociedade – por exemplo, no trânsito e na atenção pontual em trabalhos que envolvem riscos iminentes (pilotos de avião, operadores de maquinário, etc.), como diversos estudos recentes e de ponta demonstram (WALKER, 2017).

Então, o tão frequente ataque às emoções, à afetividade, historicamente constituído praticamente desde a origem da civilização, nada mais é do que o não entendimento de que o erguimento da redoma civilizatória tem “efeitos colaterais” que precisam ser constantemente tratados (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). É preciso ser entendido, de uma vez por todas, que *as emoções são as faculdades mais básicas e primordiais que todos os seres vivos possuem*; assim sendo, elas nunca serão (ou estarão) defasadas evolutivamente. A faculdade da emocionalidade humana é fundamental; é uma função existencial imprescindível e logicamente assentada às demandas da natureza do universo: o “afetar e ser afetado” em homeostase. As emoções, a afetividade como um todo, são as interações constituindo sistemas (“relacionamentos”). O que incide no fato de que, para as coisas que estão interagindo não se autodestruírem, precisam encontrar a harmonia – que é a definição da ideia de Cosmos (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Assim, esclarecem os autores do STAA, assumir que o aparente “descontrole” ou “reatividade emocional” é em si patológico, fruto de quem não age com a dita ponderação racional, é não observar o alcance maior da realidade, incluindo-se o “outro lado da moeda”: se há *reatividade*, por definição, *existe uma atividade que a provocou*; e ambas têm de ser de mesma intensidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Trata-se da famosa lei da ação e reação, a terceira lei de Newton. Se a reatividade emocional denota uma ação desmedida e inapropriada, por definição, ela é a reatividade de uma ação igualmente desmedida e inapropriada, em sua intensidade e, provavelmente, em sua *semântica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

E de onde vem essa ação “igualmente desmedida e inapropriada”? Como demonstrado há pouco, de acordo com as análises do STAA, provém do processo civilizatório, da vida em sociedade baseada em princípios e valores igualmente “desmedidos e inapropriados” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Fundamentos esses que são antagônicos ao princípio básico de um sistema de coletividade: a ajuda mútua visando ao bem-estar comum, compartilhado em harmonia, como defende o STAA. Assim, perguntamos: O que está verdadeiramente doente ou defasado? As emoções, que nada mais fazem do que denotar o sentido do que estamos vivendo? Ou a dimensão sociogenética humana, que tem distorcido e enviesado o imprescindível processo da interatividade? (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Deste modo, a reatividade emocional pode ir ao extremo se o sujeito for hipersensível – como é, provavelmente, o caso (geral) das pessoas autistas, como também do assincronismo nos indivíduos superdotados (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Podemos, realmente, condenar a atitude de isolamento completo ou uma postura de reatividade emocional aguda (que, muitas vezes, caracteriza o considerado assincronismo intelectual-emocional no indivíduo superdotado) quando alguém sente e conclui, porque é hipersensível, *que o que lhe está disponível é um mundo de interatividade tão insensata?* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Deveríamos, pelo menos, dar uma atenção *verdadeiramente mais científica* a estas problemáticas; sem arbitrariedade, com a justiça devida a todas as pontas do que realmente está em questão, que é o autoconhecimento (humano, no caso), como alertam os autores do STAA.

Ainda nessa perspectiva, outra hipótese levantada pelo STAA é a de que, entremeios aos extremos, há outros fenômenos reativos às mazelas e depravações que vêm sendo vividas em sociedade. De um lado dos extremos há uma emocionalidade “negativa” sendo praticada incessantemente por conta de uma sociedade mal estruturada: tendemos a aceitar o pragmatismo utilitarista (das coisas ditas civilizadas) em vez de nos centrarmos no bem-estar referenciado na interatividade (o devir naturalmente universal). E, do outro lado, há uma espécie de discórdia e revolta aguda com a maneira com que as interações têm sido praticadas (o que dá origem ao assincronismo) e a quebra interacional (o que configura o autismo) como fenômenos reativos (de inaceitabilidade) às perturbações da sociogênese (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Expõem os autores do STAA que o primeiro caso é um estado do tipo “se não pode vencê-los, junte-se a eles”; ou seja, uma conjuntura de derrota da afetividade, afirmada pelo uso e interpretação inadequados das emoções. Já o segundo é uma condição da forma: “se as coisas não se ajeitam, recuso-me a participar delas”, ou estruturalmente (no

autismo) ou funcionalmente (no assincronismo) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Aqui a afetividade não foi derrotada, pois a posição desses indivíduos é a da recusa em ceder à “anti-afetividade” ou “emocionalidade negativa” praticada em meio ao que eles consideram “interações insensatas”. Contudo, a afetividade também não venceu; já que, assim, ela fica suspensa tal qual as interações (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

No escopo intermediário, como alude o STAA, é travada uma luta de resistência para não se deixar levar para nenhum dos extremos. Essa resistência seria uma espécie de “pré-resiliência”: quem perseverar, estará apto a tentar preservar sua humanidade, ou seja, aquele aspecto filogenético que ama e se emociona com a alegria de viver, e que só tem significado com o sentimento de bem-estar e de entendimento da conquista da harmonia nas relações (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Nessa luta, dizem os mencionados autores, os fenômenos reativos às perturbações sociogenéticas seriam a hiperatividade (TDAH) e a bipolaridade (transtornos de humor, como considerados). A hiperatividade funcionaria como uma espécie de “método” para buscar, incessantemente, localizar situações não vazias para a interatividade e possíveis interesses (ou propósito). E a bipolaridade como uma reação cíclica e repetitiva, na qual, de um lado, a tristeza (a depressão) emerge a partir da constatação de que o indivíduo se vê perante uma situação vazia para a interatividade e possíveis interesses que poderiam conduzir todos os envolvidos ao bem-estar. E, de outro, de ansiedade e certa alegria impulsiva (a mania) pela esperança de (talvez) se encontrar em situações ou interações que o levariam verdadeiramente à homeostase social (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Posto dessa forma, de acordo com o STAA, os verdadeiros problemas da existencialidade humana dizem respeito à interatividade. Pois, evolutivamente, com a cognição já estamos devidamente munidos para enfrentar os desafios que o mundo pode vir a apresentar. Somos capazes das mais incríveis instrumentalizações. Logo, racionalmente, não há (ou não deveria haver) problema insolúvel (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Entretanto, há uma insistência na renovação das técnicas e da tecnologia já existentes, o que é uma redundância despropositada. Isso porque não há, nesse jogo de atualizações, em si, um problema (dentre aqueles relevantes da existencialidade humana) sendo de fato resolvido. Isso fica mais ou menos claro quando percebemos que não temos

alcançado o verdadeiro bem-estar. Claramente, não temos identificado a solidificação de um sentimento de alegria e felicidade compartilhado por todos (ou quase todos) os membros da coletividade humana; o que comprovaria termos alcançado o objetivo geral da vida em sociedade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Portanto, o adequado entendimento do fenômeno do *pensamento*, que é, em essência, o método psíquico de busca de resolução de problemas, e, por conseguinte, o meio de atuação da resiliência, tem de estar intimamente ligado à emocionalidade e à afetividade. A dicotomia entre razão e emoção nos leva a um hiato na atuação da resiliência (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). E o bom desempenho do pensamento – que deveria ir desde o discernimento do que está emperrando a conectividade (*catarse*), passando pelo processamento que organiza as possibilidades (*epifania*) e despontando na criatividade (*insight*) – acaba se esvaindo quando estes aspectos não são devidamente incluídos, como esclarece, os autores do STAA. Assim, a partir desse dualismo tão frequentemente defendido – sobretudo no âmbito da ciência – entre cognição e afetividade, o pensamento se transforma em um simples “apanhador” e operador acrítico de algoritmos produzidos pela sociogênese; um apreendedor e executante de conteúdos pré-fabricados pela cultura; enfim, um autômato (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Para comprovar essa tese, deveríamos proceder ao famoso Teste de Turing, mas ao contrário (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Em vez de testar a capacidade de uma máquina exibir comportamento “inteligente” equivalente a um ser humano (preferencialmente, um bem desenvolvido), colocar-se-ia em teste o quanto um ser humano está exibindo o comportamento equivalente a uma máquina, a qual *somente* sabe seguir à risca um algoritmo previamente determinado, mesmo que este preveja certas variações. Nessa condição, ao se perder o algoritmo, perde-se juntamente toda capacidade de operar no mundo; é a perda da resiliência (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Como afirma o STAA: “sem afetividade, sem resiliência; e vice-versa”.

Podemos também comprovar isso observando que, em situações dramáticas, quando as pessoas se unem para a superação de algum problema em questão, afetividade e resiliência andam juntas, como observam Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (prelo). Para que elas se unam, as questões interacionais mal resolvidas

precisam ser sobrepujadas. E, ao se unirem, são mais fortes para a resolução do problema. Assim, com a afetividade assentada e a resiliência disponível, dificilmente a problemática não será solucionada; já que, como eixo da criatividade, a resiliência poderá disponibilizar uma infinidade de possibilidades acerca da realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Ou, se a resiliência despontar primeiramente – por conta de, por exemplo, um dos envolvidos ser um indivíduo superdotado (com AH/SD) – e o problema for solucionado, de uma forma ou de outra, ao final, as pessoas envolvidas estarão sentindo-se mais afetuosas umas com as outras, como denotam os autores do STAA. Afinal, em uma realidade que proporciona o bem-estar, quando as dificuldades (problemas) são dirimidas, não há motivos para celeumas. Logo a tendência é todos se tratarem melhor – com respeito, amizade, justiça, honestidade e solidariedade; ou seja, eticamente: o que é equivalente à afetividade (o “afetar e ser afetado”) em homeostase (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

No limite, então, pode-se dizer que, se as pessoas não estiverem interagindo em prol da resolução de problemas da existencialidade, direta ou indiretamente, o que requer a presença da resiliência, não há afetividade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Isso porque, em um mundo que se encontra cheio de depravações e mazelas – a maior parte delas causadas pelo próprio ser humano –, é incoerente agir interacionalmente como se tudo estivesse bem; a despeito de em algum nicho particular ou com alguns indivíduos em específico tudo parecer bem. Essa incoerência ocorre porque, interacional e socialmente, o objetivo das pessoas é (ou deveria ser) o bem-estar e a harmonia integralmente distribuídos (homeostase) no coletivo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Portanto, com a humanidade ainda tendo tanto para se resolver, se não estivermos buscando agir com resiliência na interação com as pessoas, o que recairá na alteridade, não conseguiremos alcançar relações afetivamente consistentes (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Ao que, deve-se acrescentar a ideia de que é provável existir em nós uma sensibilidade aguda de que o ‘Outro’ também precisa estar engajado na causa humana. Quando isso não ocorre, fica difícil confiar nesse Outro; o que, inevitavelmente, decorrerá em um círculo vicioso de quebras na confiança (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). E sem confiança, não há linguagem (ROSENSTOCK-HUESSEY, 2002). E sem linguagem, não há interação na perspectiva humana, nem afetividade na

referência universal e, muito menos, a concretização da ideia de sociedade (em sua excelência), isto é, para todos os seus membros e em sintonia com a natureza (ecologia) (SANT'ANA-LOOS, 2016; (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Com toda essa argumentação acerca da suma importância de a afetividade ser considerada íntima e inerente *na* e *da* resolução de problemas da existencialidade humana, o STAA acredita que ignorar essa amplitude maior que envolve os dados disponíveis acerca da “reatividade emocional” é uma arbitrariedade científica descabida. E o prejuízo disso é o ocultamento do autoconhecimento humano, das coisas que completam o quebra-cabeça daquilo que nos faz humanos (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Tal negligência é o que STAA aponta como o princípio que gera a “irracionalidade da razão”, como defendem seus autores.

O paradoxo da “irracionalidade da razão”, apontado pelo STAA (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo), é um fenômeno de ações humanas baseadas na racionalidade (talvez, melhor, no *racionalismo*), as quais contrariam a clareza mental, o bom senso ou o julgamento claro; mas, mesmo assim, ainda são (teimosamente) qualificadas como racionais e coerentes para o uso prático. Dito de outro modo, é o uso do raciocínio, julgando-se que se chegou a “conclusões racionais”, sem perceber que as mesmas foram inferidas de uma forma malfeita. Em consequência, o uso dessas conclusões demonstra que, no fundo, o que se tem é em parte ou totalmente destituído de verdadeiro raciocínio, pois uma razão bem articulada não se mostra presente no momento de sua utilização. E isso acompanha a insistência de que “o racional” está presente e é o que dá legitimidade a tudo, inclusive aos efeitos colaterais de não se ter agido com uma razão bem articulada; ou seja, de que se está correto, de qualquer maneira, como alertam Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (prelo). Esse paradoxo, ainda, inclui o (aparente) uso da razão para encaminhar soluções para a vida em determinado projeto, mas que, no final das contas, as conduções em pauta demonstram que a tal origem “racional” que guiou o plano parece destituída da faculdade da razão. Isso porque o resultado claramente não apresenta o discernimento característico do que se espera da razão. Pois, as ações construídas por tal “raciocínio” acabaram por criar obras insensatas, revelando-se incapazes de suportar um julgamento rigoroso, e se tornando algo que se comporta com completo desprezo pelo bom senso (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

O paradoxo da “irracionalidade da razão” surge como um obnubilador da resiliência, seguem os autores do STAA, porque nele, como a afetividade é negligenciada ou mesmo negada, em vez de o objetivo do raciocínio ser o bem-estar plenamente compartilhado e a conectividade homeostática, passa a ser a instrumentalização pura e simples. O meio (instrumento) se torna o fim e o verdadeiro fim é negado enquanto possibilidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). É por isso, então, que as linhas de raciocínio que promovem e sustentam o paradoxo da “irracionalidade da razão” tornam-se insensatas, parecendo ser destituídas de uma real razão, e recaindo em realidades cheias de problemas e conflitos: um claro círculo vicioso do qual parecemos não conseguir sair nunca, conforme chamam a atenção Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (prelo). A resiliência não está presente porque, no fundo, nem se está verdadeiramente tentando se resolver o problema da existencialidade humana, como dito há pouco. Sem o verdadeiro comprometimento com a resolução de problemas, a resiliência não é ativada. E quando se fica muito tempo sem acioná-la, ela fica incrustada nos “confinos” da psique, atrofiada, inerte, embotada. Tantas vezes parece nem existir, como a Psicologia em geral pensa ser o caso (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Quando a resiliência fica oculta, incitando o paradoxo da “irracionalidade da razão”, entremeios emergem distorções na afetividade. No limite, a afetividade nunca deixa completamente de existir; mas ela, infelizmente, assume formas esquizoides. Nessas configurações deformadas da afetividade, uma “afetividade solitária”, o ‘Eu’ não interage adequadamente com o ‘Outro’, com o mundo. Ele (o ‘Eu’) assume a preferência por estar só, com o hábito de perder-se em e para si mesmo, com sérias dificuldades de adaptação interacional com o mundo, como elucidam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (prelo). São três as formas de ambiguidade na afetividade, segundo o STAA, todas dizendo respeito a como pode ficar enviesada a interação entre o ‘Eu’ e o ‘Outro’ (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo):

- No primeiro caso, o ‘Outro’ torna-se para *Mim* (o ‘Eu’) a única forma de minha sobrevivência: ele me “autoestrutura”; na verdade, ele tem de me “mimar”, como uma espécie de “avatar” para mim. Sem ele, não sou nada. Não tenho, por mim mesmo, nenhuma (ou quase nenhuma) atitude resiliente.

Assim, a interação é linear e unidirecional, sem via de mão-dupla. Um é extensão do Outro, e se o Outro não estiver presente, fico “paralisado”, preso na inércia, não sei ir além do que o Outro me proporciona; minha procrastinação para ser Eu mesmo e por minha própria iniciativa me impedem de ser resiliente. A “irracionalidade da razão” aqui é acreditar, ilusoriamente, que se está ancorado em segurança: uma noção historicamente articulada na materialidade e na “racionalidade”.

- Na segunda possibilidade, o ‘Outro’ precisa se tornar a minha projeção ou ‘Eu’ a dele; alguém é “satélite” de alguém, continuamente validando-se pelo outro (que deixa de ser um ‘Outro’); confundimo-nos como um ser só, porém um dos elementos desse *nós* é sempre anulado. Nesse caso, por definição, a interação é “virtual”, já que não há verdadeira *inter*-ação. Pois, se dois se tornam um, não há conectividade a ser realizada, uma vez que a conexão, literalmente, exige a *dualidade* (dois seres distintos se relacionando). Deste modo, não há verdadeiramente um ‘Outro’ (distinto do ‘Eu’), não havendo, igualmente, um mundo para interagir; logo, não há disponível um espaço para o ‘Eu’ e o ‘Outro’ se deslocarem, além de si mesmos, para que se possa caracterizar a faculdade de resiliência (tanto de um quanto do outro). A “irracionalidade da razão”, nesse caso, é não compreender que a anulação (de qualquer um dos dois) é como um assassinato camuflado (quando imposto ao outro) ou um lento suicídio (quando eu me anulo pelo outro). Dito de outra maneira, o paradoxo da “irracionalidade da razão” está em se distanciar de uma das razões básicas da existencialidade: a *autopreservação*; afinal a anulação identitária é um bom passo rumo à autodestruição.

- E, por último, infiltra-se a condição em que o ‘Outro’ é apenas um instrumento para mim. Essa é a situação mais comum a ser encontrada como esquizoidia da afetividade. Antropologicamente, o ‘Outro’ foi o primeiro instrumento concebido. E isso não seria problema, pois o ‘Eu’, igualmente, é um ‘Outro’ para o ‘Outro’. O que constitui uma interação de reciprocidade; ecologicamente, o mutualismo. Porém, o que comumente se verifica é que se institui uma via de mão única, na qual somente um é instrumento do outro. Nessa configuração esquizoide da vida em sociedade, ou ‘Eu’ exploro o ‘Outro’ como meio de minha subsistência e enriquecimento, tirando dele o

máximo de “lucro”, e sem devolutivas equivalentes; ou ‘Eu’ me deixo explorar pelo ‘Outro’, pelo medo de não ter utilidade no “projeto” social (mesmo, por vezes, reconhecendo que se trata de um projeto explorador), de ser excluído e (re)cair (de vez) na penúria. Assim, nesse esquema de *usura* contínua, a ideia de instrumentalização passa a ser o fundamento e o objetivo geral da vida em sociedade; o que se estende para a valorização extrema da técnica e da tecnologia, assim como da exploração (descontrolada) dos recursos da natureza – exatamente o que vemos em nossa sociedade atual. Disso deriva outra anomalia: porque a vida passa a girar em torno da instrumentalização em vez de se centrar nas interações, os defeitos das coisas e as falhas nas ações das pessoas passam a ser vistas como “normais”; o que acarreta, por um lado, certa falta de zelo na produção e no uso das coisas e, por outro, a diminuição do “sarrafo” em relação ao que se pode esperar das pessoas. Isso porque se acredita que os instrumentos e os sistemas (técnicas, em geral) podem “corrigir” tudo. Nesse sentido, então, o paradoxo da “irracionalidade da razão” se caracteriza pelo distanciamento claro e distinto de outra das razões básicas da existencialidade, que é a *busca do bem-estar*. Isso porque a insistência exagerada na instrumentalização, isto é, o foco quase que exclusivo nas ferramentas, faz manter continuamente a exploração de tudo e de todos, não sobrando tempo e/ou oportunidade adequados para o usufruto do prazer de viver, do bem-estar. Daí surge o fenômeno do *consumismo* generalizado, o qual tenta “aliar” algum resquício da noção de bem-estar e do prazer existencial à exploração contínua do outro, das coisas, das situações.

O terceiro motivo, segundo o STAA, de a resiliência se ocultar *do* (ou *no*) Sujeito Cognoscente, é a “insciência do conhecimento” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Tal fenômeno possui um forte elo com esse estado de supervalorização da instrumentalização assentado no processo civilizatório. Conforme a prescrição do STAA, a “insciência do conhecimento” se caracteriza pelo domínio fugidio da ciência, bem como do(s) seu(s) propósito(s). Ou seja, a “insciência do conhecimento” ocorre quando nossa percepção e compreensão não desembocam na inteligência e eficiência da condução das coisas da vida humana, principalmente no alcance do bem-estar e da homeostase interacional.

Nessa perspectiva, a localização clara do propósito do conhecimento, logo da ciência, é fundamental para a circunscrição e interpretação adequadas dos dados da realidade, o verdadeiro saber (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). O ser humano, uma espécie *cognoscente*, ao iniciar o processo civilizatório igualmente despertou a necessidade maior e premente da apreensão do significado das coisas e dos fenômenos da realidade, o que propriamente chamamos de *conhecimento* (idem, ibidem). Assim, o conhecimento é o próprio alicerce do processo civilizatório: para afirmá-lo (*estabelecimento*), conservá-lo (*manutenção*) e evoluí-lo (*aperfeiçoamento e adaptação*) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Pode-se dizer que a afirmação e a evolução, desígnios de sustentação e estruturação do processo civilizatório, foram bem encaminhadas pelo conhecimento historicamente constituído. Porém, a conservação tem, no mínimo, deixado a desejar; haja vista a violência constante entre os seus membros, a degradação da natureza provocada pelo “desenvolvimento” técnico e tecnológico, a decadência/extinção de civilizações, etc. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Provavelmente, conforme as análises do STAA, isso se deve à confusão entre a manutenção e a adaptação.

O processo civilizatório – enquanto uma iniciativa que “separa” a espécie humana do restante da natureza, instituindo uma espécie de “redoma” para a humanidade em relação ao restante da realidade – provoca “efeitos colaterais”, que precisariam ser compelidos ou compensados para serem sanados (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Esses efeitos colaterais dizem respeito, principalmente, à dicotomia homem-natureza se transformar em *dualismo*. Ou seja, a divisão provocada pelo processo civilizatório do ser humano com a natureza incita a existência de um sistema separatista, anulador e provocador de conflitos para tudo aquilo que passa pela percepção humana (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Nesse “método” (racionalista e civilizatório), a significação de algo deriva para esse algo ser bom ou ruim, real ou ilusório, verdadeiro ou falso, etc. Enfim, a compreensão das coisas é sempre direcionada para uma divisão em dois princípios básicos, antagônicos e dessemelhantes (por exemplo, forma e matéria, essência e existência, aparência e realidade, etc.), geralmente se exigindo (intelectual e cientificamente) que se cada um se agregue e defenda apenas um dos lados (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Nesse contexto, conforme discerne o STAA, a confusão entre manutenção e adaptação fez o ser humano perder de vista que precisa haver uma “*correção*” – mesmo que transcendente, em *meta-visão* ou *meta-abstração*, o que exigiria uma *teoria-método* – do isolamento da espécie perante a natureza, por conta dos mencionados “efeitos colaterais” que isso provoca: dualismos, conflitos de classes, intolerâncias, injustiças, etc. A retração desse afastamento, por meio de conhecimento adequado para se proceder a isso, possibilitaria o (re)encontro da percepção e do sentimento de *unidade* de todas as coisas da realidade. Ou seja, o (re)conhecimento do princípio *monista*, o qual restabeleceria a não-arbitrariedade na construção e expansão do conhecimento, e dirimiria a complexificação e a caoticidade no fazer científico, bem como na prática do uso da ciência na promulgação dos valores sociogenéticos.

Como essa manutenção (a supressão dos “efeitos colaterais”) foi negligenciada, de uma forma ou de outra o conhecimento – enviesado somente para a afirmação da condição humana em civilização – habitualmente recai na “*insciência*” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Isso pode ser verificado na observância da falta de habilidade ou de capacidade de o ser humano prever (ou aceitar a previsão) de consequências, muitas vezes óbvias, de certos empreendimentos civilizatórios. Por exemplo, o estado em que natureza, em algum momento se encontraria, com a industrialização desenfreada, bem como do inconsequente uso dos combustíveis fósseis, exemplificam os autores do STAA.

Nessa linha, “a *insciência* do conhecimento” parece ser denotada na ausência do desenvolvimento de um conhecimento *semântico* (do sentido e do significado) acerca da lógica de como os processos, em uma articulação maior, ampliada, da realidade funcionam. A maior amostra disso é a insistência em tentar se resolver um problema por meio dos mesmos princípios do que o provocou, com a mesma lógica do que o faz existir como um problema. Por exemplo, buscamos construir um tratado de contenção da emissão de carbono, com a finalidade de combater os efeitos do *modus operandi* baseado na industrialização, sem compreender (semanticamente) que, se não se modificar o *modus vivendi* social – o que significa rever a ideia de industrialização e da economia que gira em torno dela como princípio de subsistência humana – não é possível fazer funcionar qualquer acordo que seja. Em outras palavras, desejar continuar vivendo sob a lógica que provoca a excessiva emissão de carbono (produção industrial), associada à lógica da

economia que necessita do consumismo para manter o estilo de vida materialista, e querer, assim mesmo, que algum “acordo” de contenção ecológica funcione é, insanamente, decair na prática da “insciência do conhecimento” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Como (supostamente) Einstein disse¹⁶: “insanidade é fazer sempre as mesmas coisas e desejar obter resultados diferentes”!

4.4.4 Alteridade

Praticamente tudo o que vale para a resiliência, conforme o estatuto promulgado pelo STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo), também vale para a *Alteridade*. A diferença básica reside em que a resiliência diz respeito à *energia* interna que a psique dispensa para realizar a conectividade com o mundo – a qual precisa ser organizada e homeostática – enquanto a alteridade refere-se ao esquema *material*, às formas que a interação tem de assumir; uma dualidade que precisa acontecer com as partes envolvidas compreendendo uma à outra, reciprocamente. Ou seja, *a Alteridade, em circuito com a Resiliência, possibilita ao Sujeito Cognoscente acontecer no mundo, estabelecer-se com um ‘Ser-no-Mundo’*.

Dito de outro modo, resiliência e alteridade, ainda de acordo com o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo), são como a perspectiva física da energia e da matéria, em que um se transforma no outro e o outro no um, conforme reações químicas (transformadoras). Ambas são, em certa medida, a mesma coisa: o meio pelo qual o Sujeito Cognoscente se constitui, estabelece-se e evolui no mundo. Equacionalmente, são membros de uma mesma *expressão*. No caso, a locução que faz significar a realidade enquanto o Mundo-no-Ser e o Sujeito Cognoscente como Ser-no-Mundo, respectivamente.

Especificamente, conforme o STAA, a função primordial da alteridade é permitir a atualização, a (re)afirmação e a prática (existencial) constante do Sujeito Cognoscente. Portanto, é a faculdade que o permite se aportar enquanto Ser-no-Mundo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). A Alteridade é a instância que promove, emerge e sustenta as interações, promovendo o “abastecimento” da tríade recursiva, configurativa e criativa (provida pelas demais dimensões da Célula Psíquica). Kloeppel (2014) destaca que “[...] já é amplamente aceita na Psicologia a

¹⁶ O livro *The Ultimate Quotable Einstein* atribui a citação a Rita Mae Brown, no livro *Sudden Death*, de 1983. Fonte: <https://gizmodo.uol.com.br/9-citacoes-atribuidas-a-albert-einstein-que-sao-falsas/> Acesso em 30dez2019.

influência dos fatores interindividuais (oriundos das interações entre indivíduos) sobre o plano intraindividual (da organização interna de cada pessoa) como é estudado pelos autores interacionistas Vygotsky, Piaget e Wallon [...]” (KLOEPPEL, 2014, p. 75). Isso significa:

[...] que “a condição do que é o outro”, “o que é distinto de si”, dá parâmetros também à condição que faz o “si-mesmo”, por meio das constantes trocas interacionais. Trata-se justamente de buscar no diálogo o que está para além de si, que é o campo onde se explicita a diferenciação entre o eu e o outro. (SIMÃO, 2004, *apud* KLOEPPEL, 2014, p. 75).

O termo ‘alteridade’ foi incrementado pelo STAA justamente porque, de acordo com seus pressupostos, o “Eu” e o “Outro” nunca estão sozinhos, mas em constante interação. Trata-se da dimensão da afetividade, por excelência (LOOS, SANT’ANA, NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010). Continuam os autores:

A alteridade, definida literalmente, como a ‘qualidade de ser, logo saber, o outro’, implica uma relação entre o eu e o outro através da proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do ‘eu’ pelo ‘outro’. Representa, assim, o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que se dá a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro. Nesse caso, a relação não é nem ‘eu’ e nem o ‘outro’, mas algo resultante de ambas as co-presenças. (LOOS, SANT’ANA, NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010, p. 151).

Algo importante a ser observado é que uma *interação* não precisa ser, literal e necessariamente, com uma pessoa para haver o desenvolvimento humano. “Sempre existe um “algo” em interação conosco, que não é, necessariamente, uma pessoa. Para a *Afetividade Ampliada* pode ser alguém, algo da realidade, do meio, fenômenos, objetos, ideias, etc., conforme a situação em questão” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Nesse sentido, pensando-se no engajamento deste trabalho, podemos observar que a base teórica tende a respaldar o que ocorre no autismo. Uma ligação e atenção maior direcionada a objetos e a si mesmo. Ou seja, mesmo sua maior parte interativa não “conseguindo” ocorrer diretamente com outros indivíduos, ainda ocorre interação.

A partir da Alteridade, a estrutura psíquica, juntamente com toda a organicidade do indivíduo, “afeta e é afetada” pelos fenômenos da realidade, ou seja, é uma dimensão destinada a permitir que outras sempre se atualizem, exercitem-se e se (re)afirmem, buscando constantemente a homeostase, ou seja, o

equilíbrio, a estabilidade, a harmonia do sistema psíquico (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b). Nessa perspectiva, Kloepfel (2014), em seu trabalho acadêmico sustentado pelo STAA, apreende que:

[...] as atualizações no “eu” propiciadas pela alteridade afetam a dinamicidade global da subjetividade – envolve uma reorganização (em diferentes níveis) das três dimensões básicas da *Célula Psíquica* de uma pessoa (a identidade, o self e a resiliência, que funcionam em uma perspectiva triádica), sendo estas moduladas pela interação com o meio exterior. (KLOEPPEL, 2014, p. 76).

Assim, a Alteridade abarca as interações concretas da realidade, em que os sujeitos e fenômenos se relacionam, conseguindo, se souberem se coordenar, lograr o entendimento mútuo: homeostase emergindo afetividade, e vice-versa. O processo regulador realizado pela Alteridade viabiliza a validação ou não das diferentes crenças construídas pelo indivíduo, por meio da retroalimentação. O processo de validação constitui em si mesmo um processo regulador do comportamento (BOLAÑOS, 2018). Do mesmo modo, a Alteridade é uma forma de impulso propulsor tanto do próprio conhecimento, quanto do conhecimento e reconhecimento do ‘Outro’ por meio de uma dinâmica introspectiva e interpessoal.

Portanto, a *Alteridade* promove um “espaço de interação” que conecta uma Célula Psíquica a outra(s) e/ou ao mundo, possibilitando trocas dirigidas para a busca da homeostase (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b). No caso do autismo, se utilizarmos a proposta do STAA, provavelmente, o que podemos inferir é que, por conta de uma sensibilidade aguda, o sujeito percebe a incidência interacional como desajustada àquilo que o seu instinto ou intuição supõe como homeostático (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Assim, o sujeito autista pressupõe, de algum modo, que as interações possuem uma desarmonia em sua dinâmica, não se dispondo a ir em busca de um equilíbrio inferencial. Por isso, basicamente a fonte de sua homeostase com o mundo são as coisas e/ou fenômenos, não *a priori* com os seus pares. Deste modo, sua alteridade está direcionada à natureza das coisas; seu foco é algo do ambiente ou o “ambiente enquanto algo”; as pessoas parecem não significar a possibilidade do algo (que ele busca para a interação); talvez, para ele, as pessoas são ou estejam – afetivamente, pelo menos – “vazias demais”, com o *Self* “comprometido”, quiçá fruto de interações sociogenéticas “tóxicas” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Quando ocorre o processo que conecta uma Célula Psíquica a outra, não se trata de uma “identificação completa”, pois se assim ocorresse, os indivíduos se fundiriam uns aos outros, finalizando as diferenças; mas o que ocorre é um entendimento em nível de busca de sínteses e da manutenção da harmonia/bem-estar (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Desta forma, a alteridade é um recurso fundamental, pois, colocar-se psicologicamente no lugar do outro e vice-versa, possibilita aos indivíduos aprenderem a modular, com a ajuda do ambiente, os modos de ser (no mundo). Auxilia, enfim, a constituir a identidade do ‘Eu’ sensível e pensante, o Sujeito Cognoscente (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

Segundo o STAA, o autista, em um caso extremado, e sujeitos com superdotação (AH/SD), em graus variados, têm uma dificuldade maior em praticar essa habilidade em prol da constituição de uma identidade que se exerceria sociogeneticamente. Isso porque a sensibilidade aguda desses indivíduos, de alguma forma, sente e/ou percebe que a estrutura da Célula Psíquica daqueles que compõem a “normalidade” como um todo – conforme o que se reportou no tópico anterior, acerca dos motivos do ocultamento da *Resiliência* – está comprometida. Assim, o processo de modulação e desenvolvimento de uma identidade a ser exercida sociogeneticamente é extremamente dificultado (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Destarte, o que resta a esses indivíduos, dotados de extrema sensibilidade, é praticarem a Alteridade (em circuito com a Resiliência) em uma escala que extrapole a sociogênese. Como resultado, suas identidades serão o resultado de uma interatividade diferenciada. Por exemplo, com a filogênese – o que faz com que, nesse caso, haja um mínimo de identificação com as coisas sociais e uma reverência aos eventos do conhecimento que direcionam o sujeito à interação com as coisas que o fizessem se sentir “humano, demasiado humano”, com o “espírito livre” (como dizia Nietzsche¹⁷). Envolve coisas como o romantismo e a afetividade, a filosofia, as descobertas (verdadeiramente) científicas, as formas espirituais (genuinamente) religiosas e as artes.

4.4.4.1 Dimensão Moduladora: Eixo Interacional (ou Microgenético) e Afetividade

¹⁷ Na obra *Humano, Demasiado Humano: um livro para espíritos livres* (1878).

A *Dimensão Moduladora*, a instância onde se processa o fenômeno da Alteridade, pode ser mais bem compreendida se tomarmos a *empatia* como o seu instrumento imanente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). A empatia, como habilidade de se relacionar, é um recurso fundamental no processo modulador. Isso acontece porque a empatia se caracteriza por, basicamente, tornar-se a faculdade de compreender *afetivamente*, logo significativamente, por meio da interação efetiva (pelo processo de “afetar e ser afetado”, em microgênese), algo ou alguém da realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Segundo Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013b), a empatia permite que, de forma dual (dois em um processo ou *Gestalt* interacional, comunicativa), cada um se coloque no lugar do outro. O que envereda a um processo de identificação, no qual o 'Eu' se põe no lugar do 'Outro' e, a partir das crenças de autorreferência que pode apreender do Outro, em interação com as suas próprias, tenta compreender as intenções e comportamentos do Outro. Ou seja, há um procedimento de comparação, catalogação e valoração do que se obteve no contato interacional.

Por isso, os recursos biológicos para o desenvolvimento de comportamentos empáticos são inerentes e essenciais à espécie humana. Haja vista ser essa a forma primordial de o sujeito angariar dados da realidade com algum nível de significado. E isso lhe será fundamental para os processos cognitivos: a “outra face da moeda” da construção do saber humano. Assim, a empatia age modulando para cada um a identidade das interações, assim como das coisas com as quais interage e do sentido que, a partir das identidades discernidas, suas novas interações vão precisar assumir. Quanto mais avança a capacidade de aprender a apreender as variadas facetas que as coisas podem e/ou estão assumindo interacionalmente, incluindo-se a si mesmo na perspectiva alheia, maior será o nível de desenvolvimento humano alcançado como resultado do processo interacional (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (no prelo) apontam que há três tipos de empatia: a *Empatia Proximal*; a *Empatia Instrumental*; e a *Empatia Autoestruturante*. Os três tipos devem, na verdade, atuar em conjunto, harmônica e sincronicamente. Se e somente se essa circunscrição imanente – essa homeostase entre as instâncias empáticas – ocorrer, é que a *Alteridade* – o estatuto transcendente (bem constituído) da verdadeira interacionalidade – é estabelecida. Deste modo, a Célula Psíquica consegue alcançar o propósito de garantir uma interação saudável entre os

envolvidos: o eu e o outro; o eu e o mundo; o eu consigo mesmo. Desta forma, a *Alteridade*, assim subsidiada pela imanência destas instâncias empáticas, pode funcionar adequadamente como a Dimensão Moduladora, o eixo interacional, *na e da* psique humana.

A *empatia proximal* é o resultado da conectividade “íntima” existente entre o ‘Eu’ e o ‘Outro’. Isso porque os processos de interação reequilibram as trocas entre os indivíduos, aproximando-os e “igualando-os” (no momento de interação). Isto é, reciprocamente, valorizam-se como equivalentes, dentro do conjunto daquilo que significa serem humanos, a despeito de ainda preservarem todas as particularidades próprias. Tal fenômeno configura, conforme o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo), o *equacionamento interacional*, a “afetividade ampliada” e circunscrita em uma significação partilhada. Neste modelo, da ideia de *equacionamento*, a empatia proximal funciona tal qual uma equação matemática – na qual vemos o símbolo de igualdade (=) assumir o papel de unir termos e membros, harmonizando-os de acordo com o sentido (semântico) da equação. Portanto, a empatia, nesta forma *proximal*, permite que as pessoas possam ficar “unidas” e harmonizadas, mesmo sendo cada indivíduo diferente um do outro.

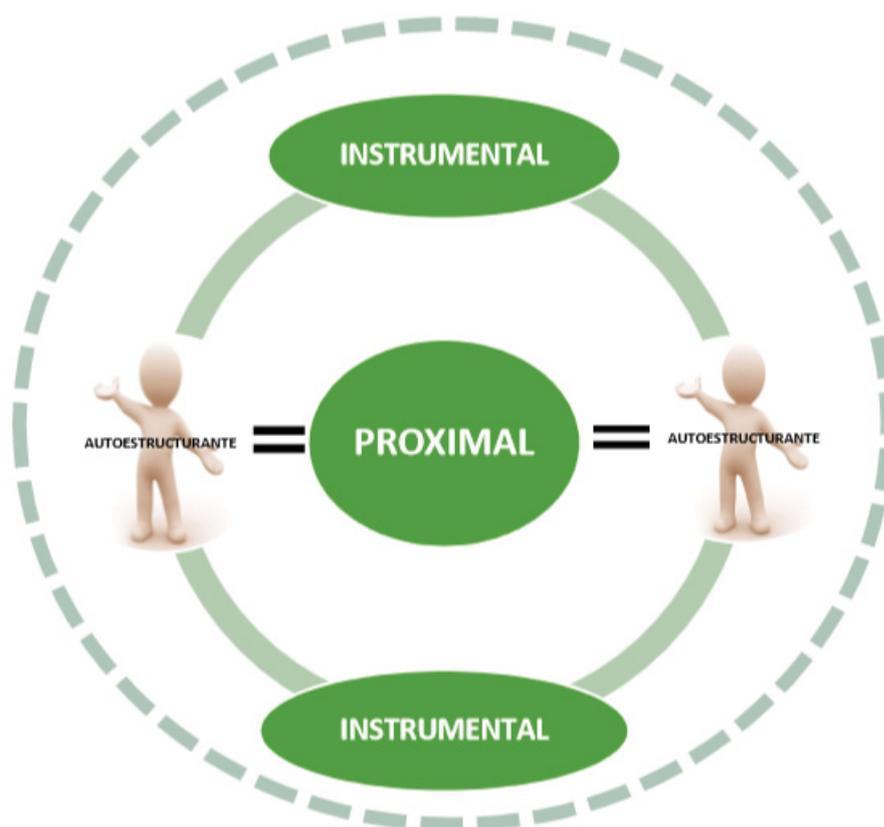
Já a *empatia instrumental*, segundo o STAA, representa a possibilidade de o ‘Outro’, assumindo-se que possui a faculdade de *equacionamento*, ser visto como um recurso exógeno, uma “ferramenta” ou ponte para a ampliação e/ou a plasticidade (transformação evolutiva) perante a realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo). Significa ser capaz de “emular” uma extensão do Sujeito Cognoscente, ajudando-o no desenvolvimento, e ampliando suas possibilidades de atuação no meio, auxiliando-o a aportar-se como Ser-no-Mundo. Isso mostra que interagir é, de certa forma, discernir, defender e realizar, ou seja, instrumentalizar a própria existência. Assim, para ampliar esse processo, entra em cena a *empatia autoestruturante*: trata-se de uma instância da *Alteridade*, que, por meio de um “circuito” ou “correia” com o Sujeito Cognoscente, do “Eu” que se equaciona em contato com o ‘Outro’, faz emergir a (re)estruturação da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

O processo de *autoestruturação* retrata o desenvolvimento cognitivo e afetivo produzido por meio das interações. Isso permite um entendimento do ‘Outro’ e, por conseguinte, uma compreensão do mundo – dos aspectos das coisas que são despertadas por intermédio desse ‘Outro’, que nada mais é do que uma ponta, uma

fração ou fractal da realidade. E somente com uma compreensão o mais precisa possível do mundo, da realidade em que está inserido, é que o Sujeito Cognoscente poderá se autoconhecer e, portanto, *autogerir-se em sua própria estruturação* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Assim, emerge a capacidade de se (auto)atualizar, podendo ser, às vezes, no próprio meio imediato de interação em que está inserido, possibilitando colocar-se em uma escala proporcional em relação ao 'Outro', de forma recíproca. E, outras vezes, deslocando esses dados da realidade (o 'Outro', o mundo, seus significados) para a abstração, conectando a *Alteridade* com a *Resiliência*, formando um "circuito" ou "correia" de criatividade, e, por conseguinte de *plasticidade autoestruturante* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

É relevante observar que este sistema completo e organizado só poderá ocorrer em uma esfera de interação qualitativamente eficaz. Nesse caso, ambos os envolvidos interagem por meio de uma mesma escala de entendimento, influências e reciprocidade da realização da existencialidade, da constituição do Ser-no-Mundo, conforme explicam Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (no prelo). As tantas crises que existem nas relações humanas podem ser entendidas a partir do rompimento dessa perspectiva – na qual a aceitação do 'Outro', no decorrer da história até a configuração da sociedade global atual, como se demonstrou no tópico anterior, é limitada, ou até mesmo inexistente. Mesmo nos casos corriqueiros, quando a esfera das interações não é qualitativamente eficaz, a tríade empática não se harmoniza, não se interconectam em circuito, e a *Alteridade* não se efetiva. Destarte, com a *Alteridade* "capenga", a afetividade fica distorcida, esquizoide, como denotado no tópico anterior. Por conseguinte, a *Resiliência* fica obscurecida e o Sujeito Cognoscente não consegue se *autoestruturar* favoravelmente.

FIGURA 5: FATORES FUNCIONAIS DA ALTERIDADE - OS TRÊS TIPOS DE EMPATIA, SEGUNDO O STAA



Fonte: Bolaños (2018).

Defendemos aqui que o indivíduo autista, por conta de sua hipersensibilidade, provavelmente não consegue ter acesso a esses recursos no nível das coisas humanas por conta de a sociogênese encontrar-se em um estágio questionável, quiçá patológico. Dessa forma, “protege-se” em seu autismo, não conseguindo estabelecer uma interação qualitativamente eficaz com o outro, especialmente na escala das coisas microgenéticas alimentadas pela sociogênese (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Nessa perspectiva, então, podemos plantar a ideia que há uma relação fundamental entre o autismo e essa dificuldade da própria humanidade em desenvolver e acessar esses recursos empáticos; e, também, em obter a harmonia/homeostase no funcionamento da Célula Psíquica.

4.4.5 *Linguagem Plena* (Verdadeiro Eu)

A *Linguagem Plena* é a locução íntegra do *autoconhecimento* humano, o nosso *Verdadeiro Eu* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Alcançados o desenvolvimento pleno (*fullness*) e a homeostase na articulação de todas as

instâncias psíquicas, o Sujeito Cognoscente se torna capaz de praticar a meta-visão e a meta-abstração. Ou seja, habilita-se a realizar uma visão de sobrevoos tanto para fora de si, para as coisas macro (físicas), quanto para dentro de si e das coisas do mundo, como se fosse uma espécie de “viagem insólita”, como ilustram os autores do STAA. Isso lhe permite avançar em obter cada vez mais peças do “quebra-cabeça” do que, particularmente, o constitui e, no geral, nos faz humanos. Assim como, *em e pela* Alteridade, e com Resiliência, aprende a proceder o mesmo com as demais coisas da realidade, “decifrando” todas as charadas a que se dispor a “entreter-se” enquanto tarefa SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Desse modo, a *Linguagem Plena* ou *Verdadeiro Eu* se torna o devir derradeiro do desenvolvimento e da evolução humanos. Isso porque o sujeito, nessa situação de desenvolvimento *fullness* (pleno), pode alcançar a autorrealização em sua existencialidade, e extinguir a dúvida, que constantemente paira sobre as pessoas, de que a felicidade é algo factível. E também erigir ou adquirir, no encaminhamento para um “ápex” evolutivo, o(s) conhecimento(s) necessário(s) para o engrandecimento ecológico ou sustentabilidade existencial da espécie humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O que nos faz humanos é a capacidade de abstração, ou seja, de transformar a realidade em símbolos – o que constitui reificar as coisas em significados, como discute outro trabalho realizado em interlocução com o STAA, o de Zanette (2019). A abstração tem como uma de suas facetas a habilidade linguística, enquanto outra é o pensamento matemático, e, entremeios a plasticidade semiótica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo; PAULS, 2017). As outras espécies também se comunicam; entretanto, a linguagem simbólica, característica do ser humano e altamente abstrata, só é utilizada por ele. Neste sentido, o ser humano, até onde se sabe, é o único que tem nível de abstração tal que o capacite a desenvolver e entender um sistema simbólico tão complexo (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Entretanto, quando a *Resiliência* e/ou a *Alteridade* não estão adequadamente disponíveis, o que faz o Sujeito Cognoscente (e toda a Célula Psíquica) não se desenvolver apropriadamente – por motivos já denotados há pouco neste texto – a habilidade linguística (literalmente) se torna ou incapacitada ou impossibilitada de ser exercida normalmente (imanentemente, isto é, em sua prática no mundo).

Dito de outro modo: porque não há *Alteridade* suficientemente nas interações com o ‘Outro’ – o que no caso humano, comumente, perpassa a habilidade

linguística – precisa-se de outro canal, um que possibilite a plasticidade, a criatividade, para tentar alcançar e afetar, emocionar/comover, o ‘Outro’. Assim sendo, as outras esferas da abstração, matemática (organização lógica e/ou geométrica dos símbolos) e semioticidade (dinamicidade identitária dos símbolos), passam a funcionar substituindo ou complementando a linguagem comum. É por isso que, em meio à sensação de “incompletude” da linguagem cotidiana, novas ideias e instrumentos são criados. E a matemática/geometria e a arte se tornam a fonte e o nicho dessa criatividade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Como reportado em outra parte deste trabalho, nos indivíduos com *Síndrome de Asperger* temos o que pode ser considerado uma dupla condição, sendo que o personagem do seriado televisivo *Touch* apresenta de forma clara a face da habilidade matemática; praticamente como substituto da linguagem padrão para as interações que vivencia. Ou seja, sua habilidade matemática é utilizada como o meio de linguagem para chegar aos outros, e estes a ele.

De acordo com os autores do STAA (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), o ser humano é, portanto, um ser de linguagem; e o seu desenvolvimento deve acontecer rumo à capacidade de apreendê-la. Pois, o uso adequado da mesma, é o meio de, individualmente, aperfeiçoar-se enquanto Ser-no-Mundo (autoestruturar-se) e, coletivamente, evoluir a espécie. E, quanto mais tal processo avançar, mais próximo ele estará de adquirir a habilidade de exercer a *Linguagem Plena*, constituindo seu *Verdadeiro Eu*.

Por seu turno, a *Linguagem Plena* irá capacitá-lo a interagir munido de *plasticidade*, o que facilitará o diálogo e a construção de acordos “dialéticos” com o outro e a realidade. Isso o fará desenvolver interações “em ordem” (homeostáticas), comunicando-se de forma capaz de controlar a entropia que constantemente emerge do “afetar e ser afetado” causada pelo mundo exterior (SANT’ANA-LOOS, 2016). Esse processo de desenvolvimento integral do ser humano deve ser focado não apenas no conhecimento em si e do mundo; deve também pautar a aquisição da habilidade de dialogar nesta perspectiva plástica e dialética (“jogo” das interações); “[...] o que, para *Afetividade Ampliada*, só é possível (re)equilibrando todas as dimensões da unidade básica da psique, a *Célula Psíquica*” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

O ângulo das perturbações evidentes, causadas pela condição autista, limita esse processo de desenvolvimento e suas pautas. O “jogo das interações” se torna,

em boa medida, limitado. E, por isso, o (re)equilíbrio das dimensões da unidade básica da psique fica prejudicado ou não ocorre, dependendo do grau da severidade do estado autista.

Conforme o STAA, de uma forma espelhada e/ou invertida, talvez o sujeito autista esteja tão distante do *Verdadeiro Eu* (humano em harmonia com o universo) quanto os indivíduos da “normalidade sociogenética”, cheia de distorções, depravações e mazelas. O sujeito autista não está em consonância com o universo porque, verdadeiramente, sua humanidade não está plenamente disponibilizada; não se está a fazer por meio dos outros de sua espécie, que não praticam devidamente a *Alteridade*. Parecem temer o contato com a “insensatez das emoções” promulgada na normalidade. Já a maior parte dos indivíduos ditos “normais”, da mesma espécie, porque têm a *Resiliência* obnubilada, e, por isso, não a versam adequadamente, cultivando concepções (conhecimento) enviesadas ou desvirtuadas da realidade do mundo. Daí, ficam acometidos da “irracionalidade da razão” e da “insciência do conhecimento”; e, porque não entram em verdadeiro contato com o universo, porque dessa forma não o conhecem apropriadamente, não conseguem, por definição, (re)conhecer e realizar harmonia com o Cosmos.

Ainda, de acordo com o STAA, é essa desarmonia da interação da “normalidade” humana com a realidade, principalmente consigo mesma, entre os seus pares de espécie, é que provoca tantas “disfunções” em nossas vidas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), o que se verifica em grupos de indivíduos ou parcelas da população; às vezes são de grande intensidade, outras de menores proporções. Um exemplo, recorrente na história humana, são as pandemias diversas, entre elas a Peste Negra, no Século XIV, a qual, estima-se, dizimou um terço da população europeia, sendo talvez o caso mais famoso. Nessas enfermidades epidêmicas amplamente disseminadas, fica evidente que o modo de vida das pessoas em geral foi o responsável pelo ocorrido. Nessa situação, havia um desconhecimento mais claro sobre a necessidade dos cuidados com a higiene e saneamento básicos, além de uma logística de transporte e armazenamento dos alimentos (sobretudo os grãos) condizentes com a ideia de asseio. Com tal condição do sistema de vida – o que para nós hoje é tão óbvio –, não à toa, emergiu uma grave crise de saúde. Naquela época, muitos acreditaram que a “culpa” era dos indivíduos, por seus tantos pecados, tendo em vista as crenças extremamente religiosas da época.

A ideia a ser destacada é a de que, com uma postura que gera condições negligentes em relação às coisas mais importantes para a existência humana, geram-se igualmente resultados incompatíveis com a saúde e a felicidade humanas. No caso do autismo, como seguem analisando os autores do STAA (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo), a negligência com a qualidade das interações tanto nas esferas socio como microgenéticas, o mesmo acontece – já que cada indivíduo é, em grande parte, reflexo e produto da condição mais ampla da vida humana. Comparativamente falando, a frieza nas relações é tão tóxica quanto a falta de cuidados sanitários. A diferença é que os problemas interacionais podem ter repercussões mais distanciadas, que demoram mais tempo para se manifestar, como “sintomas evolutivos” que podem vir a reverberar naquilo que consideramos inato, ou seja, na perspectiva genética.

No caso da falta de cuidados de higiene e com a saúde física em geral a reverberação é mais direta e óbvia. Mas, mesmo assim, até nesse tipo de conjuntura o evidente é tantas vezes deixado de lado; como, por exemplo, a ocorrência de uma quase pandemia de obesidade em populações pobres, em que a prática irrefletida de um estilo de alimentação baseada em comida processada, facilitada, provoca o estranho paradoxo no qual pessoas com pouca renda terem aparentemente corpos de quem tem muito para se alimentar. O paradoxo se desfaz apenas quando fica claro que, ter pouco ou ter muito de qualidade rebaixada, tem igualmente pouca saúde.

Como promulga o STAA, o que deve ser destacado é que casos como o do autismo também precisariam ser analisados por essa perspectiva de que aquilo que acontece com os indivíduos humanos, mesmo quando opera em escala evolutiva, trazendo manifestações classificadas como ‘genéticas’, também pode ser responsabilidade do coletivo da vida humana, e não da simples aleatoriedade da natureza (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Nesse sentido, considerando-se que tem havido cada vez mais preterição da afetividade, e que isso pode acometer reflexos de longo prazo na evolução da espécie, não se pode fechar os olhos para o aumento considerável da incidência do autismo em populações dos países ditos desenvolvidos; ou seja, naqueles em que o *modus vivendi* é excessivamente voltado à economia e, cada vez menos, à proximidade nas relações humanas. Por isso, a dificuldade de compreensão e tratamento do autista pode ser comparada com o custoso avanço no entendimento da necessidade de a espécie

coordenar as suas interações, tanto entre os pares quanto com a realidade como um todo.

4.4.5.1 Dimensão Homeostática: Eixo Cosmogenético (ou Macrogenético) e Ecologia/Monismo

De acordo com o STAA, a Dimensão Homeostática (*locus* de “operação” da *Linguagem Plena* ou *Verdadeiro Eu*) representa a circunscrição existencial onde alcançamos a ideia, comumente fugidia, de felicidade. O desenvolvimento pleno da Célula Psíquica é exatamente o eixo cosmogenético que constitui a maneira com que o Sujeito Cognoscente passa a ver e compreender o mundo como um todo ecológica e unicamente (monistamente) constituído. Ao adquirir tal estágio de sensibilidade, ele entende melhor as relações humanas e os papéis básicos, fundamentais, dos indivíduos e coisas da realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Essa dimensão homeostática “final” (no sentido de ser alcançada a partir do efetivo trabalho com todas as dimensões citadas anteriormente), para uma espécie como a nossa, dependente de um conhecimento que nos equilibre de um modo estável e sólido no mundo, sendo o devir da existencialidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Por isso, o eixo constituído nessa escala cósmica é o atrator básico e extremo que deve guiar nosso melhor posicionamento na realidade. É onde alcançamos a verdadeira homeostase; aquela que não deixa “caudas” na normalização do sentido existencial, em que tudo se torna “fluido”; e, portanto, denota os passos mais adequados para o desenvolvimento humano.

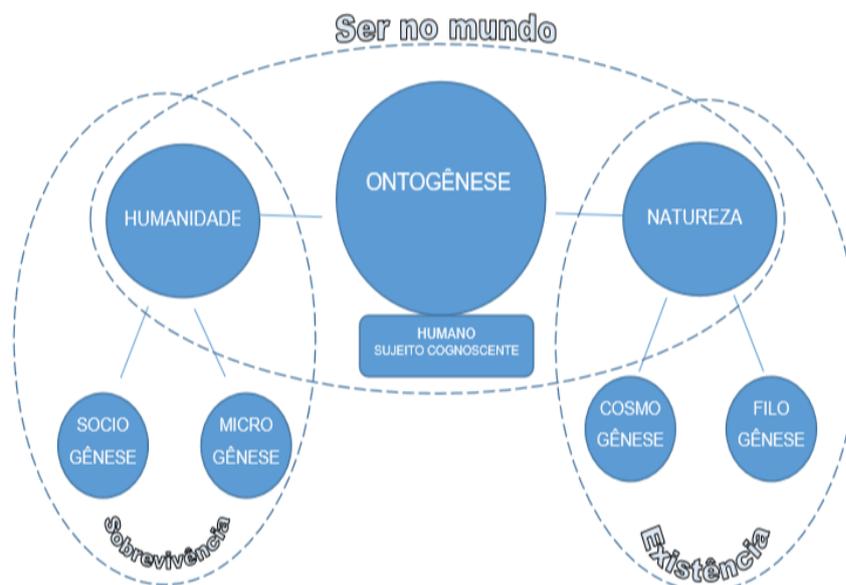
Nessa perspectiva, o STAA aponta que, no limite, tudo é ecologicamente equilibrado quando as coisas envolvidas estão desenvolvidas em interações (duais) que sintetizam uma terceira dimensão existencial, onde elas se aportam e estabelecem uma *Unidade Triádica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no 2013b). Essa unidade da composição universal das coisas, seres e fenômenos é composta pelo ‘Eu’, o ‘Outro’ e o ‘Sentido’ (o ‘Verbo’, a significação – enquanto o *Logos*, o nexa que envereda a interação para ideia de ‘co-nexão’). Essa noção de Unidade Triádica é o princípio do eixo macrogenético, de como as coisas podem alcançar o máximo na harmonia relacional (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Santos (2018), em seu trabalho ancorado no STAA, ao se referir à Teoria do Desenvolvimento proposta por este sistema teórico, assim se refere à *Unidade Triádica*:

Para a Afetividade Ampliada, os Planos Genéticos de Desenvolvimento propostos por Vygotsky formam dois “pares ordenados¹⁸ que, quando vistos de maneira interligada, buscando formar um novo elemento recursivo, necessitarão por sua vez de um terceiro para constituir uma unidade triádica e, assim, constituir-se e equilibrarem-se em um novo sentido construído conjuntamente. Assim, em nosso caso, os pares ordenados formados pelos planos genéticos de Vygotsky foram organizados de tal maneira a formarem uma nova configuração, sendo esta uma configuração íntima, porém uma voltada para a “interioridade” e outra para a “exterioridade”. (SANTOS, 2018, p. 97-98).

O mencionado autor reporta, por meio da figura abaixo, a representação dos planos genéticos propostos pelo STAA, os quais são constituídos a partir da noção de várias Unidades Triádicas interconectas e interrelacionadas:

FIGURA 6 – CONFIGURAÇÃO BÁSICA DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PROPOSTA PELO STAA



Fonte: Santos (2018).

¹⁸ *Par ordenado* é um conjunto par de objetos matemáticos cuja ordem de ocorrência desses objetos é significativa; em outras palavras, existe correspondência e correlação entre eles.

Como podemos perceber, os planos genéticos que constituem as várias escalas de desenvolvimento analisadas sob a perspectiva do STAA são formados a partir de Unidades Triádicas. Os pares ordenados sempre necessitarão de um elemento conector – um elemento semiótico, que carregue o signo, o significante e o significado enquanto um *sentido unificado*, e que, assim, possibilite a interação entre eles. O plano ontogenético constitui o próprio ser, o Sujeito Cognoscente, para o qual Ser-no-Mundo parte da sua própria natureza e, simultaneamente, interage com a humanidade (filogênese) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Não há constituição de Ser-no-Mundo sem a natureza que o constitui em interação com sua própria humanidade. Os planos cosmogenético (ou macrogenético) e filogenético estão relacionados ao “Ser em Si”, ou seja, a natureza íntima do ser, à sua existência. Esses planos possuem elementos que os conectam: no caso, são os sentimentos voltados à interioridade. O “Ser em Si” está ligado à capacidade de pôr a estrutura em movimento e, desta forma, construir identidade. Já os planos sociogenético e microgenético estão voltados às interações exteriores ao “Ser em Si” – à sua necessidade de sobrevivência, ou ainda, à necessidade de fazer com que a identidade assuma uma estrutura (forma). A sociogênese está ligada às relações coletivas mais amplas, enquanto sociedade. Já a microgênese se volta para interações mais íntimas que possibilitam desenvolvimento por meio da relação próxima e imediata. A Unidade Triádica formada pelo Sujeito Cognoscente (ontogênese), por sua natureza e sua humanidade, possibilita a vida em plenitude, pois representa um ser que se constitui a partir da relação Homem-Natureza (SANTOS, 2018).

Santos (2018) ainda explica que, na perspectiva do STAA, a cosmogênese trata da totalidade da realidade universal, uma escala superior de integração das dimensões consideradas anteriormente. Porém, essa escala só é alcançada mediante o desenvolvimento pleno do *Sujeito Cognoscente* em consonância com a sua perspectiva de Ser-no-Mundo e as possibilidades da realidade (resiliência perante a entropia). Para a perspectiva sociohistórica, o maior grau de desenvolvimento é o filogenético, mas para o STAA é necessário que a filogênese entre em *Sincronometria* – isto é, em harmonia espaço-tempo-coisas e com os demais planos genéticos, de forma que o conjunto das várias influências sobre a psique entre em homeostase com o Cosmos, com a realidade em sua totalidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Diante dessa perspectiva

integradora, percebemos que a valorização excessiva de qualquer um dos planos genéticos acarreta um desequilíbrio, bloqueando a homeostase; e esse é um fator decisivo para a ocorrência de enviesamentos, distorções e lacunas no desenvolvimento humano; logo na saúde, de uma forma ou de outra, tanto da psique como também da corporeidade.

5 TOUCH: UMA ILUSTRAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS DO MUNDO CIRCUNDANTE¹⁹

Existe uma outra Solidão
 Que muitos não percebem –
 Não é a falta só de amigos
 Ou a Sorte que recebem
 Às vezes só a natureza
 Fazendo tudo igual
 É bem mais rica que sugere
 Pelo número mortal –
 (EMILY DICKINSON).

Neste tópico apresentamos uma ilustração, uma obra ficcional cinematográfica, a série *Touch* (2012), enquanto exemplo de como poderia ser uma releitura do autismo, assumindo-se a desconstrução do dualismo e do “autismo” do autismo defendidos neste trabalho. Esta obra artística conta o drama de um menino autista (com Síndrome de Asperger), Jake. O enredo denota a desconstrução de um contexto inicial de in-compreensibilidade e patologização de sua condição para uma realidade que não só revisa esses preceitos, mas que passa a denotar admiração e espanto acerca das oportunidades oriundas da exploração do que essa condição pode, desde que se permita, oferecer ao discernimento humano sobre suas referências de mundo e sobre si mesmo.

A ideia de inserirmos uma ilustração neste pretense contexto científico pode se justificar a partir da própria tese ontológica aqui defendida: de que as Ciências Humanas (e da mente), com notória ação da Psicologia, pautam-se em um procedimento de dualismo “autista” no tratamento dos dados da realidade, inclusive na temática do autismo aqui enfocada. Por conta dessa postura dualista e “autista” acerca do autismo, a tradição científica não disponibiliza nenhuma referência diferente daquela patologizante acerca do tema. Assim, a imaginação (no caso, a ilustração ficcional da arte) é a única forma de se poder demonstrar o sentido fecundo que as ideias “subversivas” aqui apresentadas acerca da noção de autismo podem representar. Uma proposta inspirada para, de um lado, escapar da “dolorosa brutalidade” da monotonia redundante das ciências “autistas” e, de outro, sugerir uma “nova norma individual”, que se potencializa nas interações de um

¹⁹ Este tópico foi discutido e revisado juntamente com o Dr. Sant’Ana-Loos (um dos autores do STAA), a quem, mais uma vez, agradecemos.

espírito possuído pelo infinito e sugerir que estarmos empenhados numa busca comum: o bem-estar promovido pelo conhecimento, via ciência.

O que pode ser interessante nessa ilustração é que ela também sugere uma nova lida, uma nova interpretação, acerca da Matemática, a ciência que se diz fundamentar todas as outras ciências, isso porque dá a mensuração e as relações que constroem os conceitos e noções científicas. Nessa linha, pensarmos que as coisas se modificam interacionalmente, então suas mensurações e suas posições conceituais também se modificam. Isso significa que, se usarmos a matemática de uma forma apenas comum, poderemos, de um modo geral e constante, encerrar conceitos e noções que se tornam “autistas”, cristalizados ou engessados em si mesmos. Assim, tanto o autismo quanto a própria matemática apresentados na ilustração *Touch* podem estar sendo denotados nessa “nova ordem”, a da criatividade indispensável para se resolver a crise humanista: da ética às formulações científicas. Sobre isso comenta Steiner (2003):

As analogias em relação à criatividade tanto na poesia absoluta quanto na matemática pura são intuitivamente plausíveis. A imaginação matemática pode derivar das mesmas áreas do labirinto do pré-consciente de onde derivam a música e as artes. Einstein estava parafraseando Schopenhauer (e poderia estar citando Leopardi) quando professou que “o impulso para se escapar da vida cotidiana com sua dolorosa brutalidade e sua monotonia desoladora é um dos mais fortes motivos que levam os homens a se dedicarem às artes e às ciências”. Platão e Erdős formulam o mesmo sentimento de forma ainda mais exaltada: o verdadeiro poeta e o teórico dos números, o compositor das variações de Goldberg não menos que o autor da conjectura de Goldbach são espíritos igualmente possuídos pelo infinito e empenhados, em vários pontos importantes, numa busca comum. (STEINER, 2003, p. 227).

Quando se trata de apresentar ideias novas e se fazer entender a criatividade envolvida, ou seja, a demonstração do sentido de todas as coisas em questão, todo esclarecimento é bem-vindo. É esse o papel de uma ilustração, como aqui proposta e apresentada. Negligenciar essa função que a arte pode desempenhar perante a ciência e rebuscar a apresentação científica apenas com dados empíricos e enfadonhas teorizações é, igualmente, negligenciar a maior de todas as exigências do mundo circundante: *interagir* sentindo o brilho do vivo e enérgico *equilíbrio* existencial.

5.1 AFFECTFULLNESS NA ANÁLISE DA ILUSTRAÇÃO TOUCH

Touch explora situações que abordam questões humanas perante o sentido da existencialidade; o que, sobretudo, incide na problematização das possibilidades interacionais. A ideia é pensar como o mundo está interligado, conectado; tudo está em um constante “afetar e ser afetado” mútuo. Deste modo, o mundo não só é permeado por linguagem, mas é a própria linguagem acontecendo.

Todavia, a linguagem não é exatamente a constituição de palavras, conceitos e noções elaboradas, mas de interações que possam e devam fazer sentido. Por isso, o símbolo ou o caminho por meio do qual a linguagem, logo as interações acontecem, é muito menos fechado, encerrado em si (“autista”), do que se tem comumente praticado. Na narrativa, “[...] Martin Bohm (Kiefer Sutherland) é um viúvo cujo filho, Jake, é autista e não fala. Durante sua jornada de questionamentos sobre sua incapacidade de se comunicar com seu filho, Martin descobre que Jake é capaz de se comunicar, sim, mas usando números.”²⁰

Não há aqui a intenção de se detalhar cada episódio de *Touch* (seriado disponível no *Netflix*), mas, sim, apontar os fatos relevantes para o entendimento do contexto. Nesse panorama, o que se quer é trazer indicativos relevantes sobre o desenvolvimento socioafetivo de Jacob (Jake), um menino com uma dupla condição: autismo e altas habilidades/superdotação – (ao que chamamos Síndrome de Asperger) – que consegue, por meio das interações sociais vivenciadas durante as duas temporadas da ficção, estabelecer contato com o mundo exterior e se beneficiar, assim como as demais pessoas de seu mundo circundante, de uma ampliação de realidade e de afetividade; o que se poderia aqui chamar de *Affectfullness*, conforme o método da *Afetividade Ampliada*, o fundamento utilizado neste trabalho para análises e reflexões.

Kiefer Sutherland interpreta Martin Bohm, um ex-jornalista que no famoso episódio de 11 de setembro perdeu a esposa nos ataques às Torres Gêmeas, nos Estados Unidos. Desde então, ele vem realizando diversos trabalhos, em diferentes áreas, sem se prender a nenhuma e com dificuldades de criar um laço afetivo e interacional com seu único filho, Jacob (“Jake”), de 11 anos – interpretado por David

²⁰ Citação retirada de <https://www.google.com/search?q=serie+touch&oq=serie+touch&aqs=chrome.0.69j59l2j0l4.3736j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em 02fev2019.

Mazouz. A afetividade e a comunicação verbal entre ambos se mostram gravemente comprometidas.

Como fica claro no decorrer já dos primeiros episódios, Jake não é totalmente imune à ideia de comunicação. Por algum motivo, ele ou se recusa ou não consegue partir do modo de comunicação comum; na construção de um novo *background*, o do pai adquirir o seu, a incomunicabilidade é rompida. Assim, faz refletir sobre se a linguagem sempre esteve disponível e se a interação poderia então ser permeada de afetividade. De todo modo, enquanto isso não se fecha, talvez não seja legítimo infringir a ideia de autismo somente ao personagem Jake. Seu pai, de imediato era incapaz de se permitir conceber a possibilidade de comunicação diferentemente da que conhecia (do “normal” que costumamos vivenciar), comportando-se de modo “autista”, na perspectiva de seu filho. Se se permitisse viver aquilo que Vygotsky chamaria de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), Martin Bohm teria (re)conhecido, há muito mais tempo, uma zona de comunicação e desenvolvimento afetivo mútuo, logo de aprendizagem, com seu filho. Na sequência, isso fica claro: Martin Bohm tinha muito mais a aprender com seu filho do que, aparentemente, o contrário; havia todo um mundo filogenético e cosmogenético que ele desconhecia.

Neste sentido, a experiência desse pai pode servir como alegoria equivalente da ideia de ciência que já foi colocada nesse trabalho, de “autismo” da noção de autismo. Isso porque, em um primeiro momento, ele se comporta aceitando a patologização de seu filho (o autismo), sendo que a patologia que de fato existia na história era referente ao mundo social e às interações que o permeiam. Mas, como insinua o enredo, há esperança. Seria como nas palavras de Fromm (1981): na “coragem de ser ele mesmo e por si mesmo”. Isso tanto para Jake quanto para seu pai, tanto para uma proposta de “nova norma individual” quanto para a norma “normal”. Pois, nessa “nova norma individual” de esperança para a humanidade, o autismo que ainda restar não pode mais estar exatamente nos indivíduos. Depois da “cura” da ética humanista, se persistir algum “autismo”, ele só poderá estar na interação que não interage porque não há quem interaja; ou seja, estará em instituições e procedimentos insistentes, como culturas e simbologias coisificadas no dualismo “autista” do intelecto: estará na sociogênese, na sociedade corrompida e miserável, como diria o filósofo Rousseau.

Na perspectiva do autismo, Jake possui uma condição de superdotação que o permite um maior contato com a escala cosmogenética. Essa condição é a

Síndrome de Asperger; um estado do espectro autista, geralmente com maior adaptação funcional. Na leitura da tradição científica, pessoas com essa condição podem ser bastante inábeis em interações sociais, mas possuem alto interesse em saber tudo sobre tópicos específicos. Ou seja, nesse caso, o indivíduo é autista na perspectiva social, na interação com humanos, mas não o é com certas outras coisas da realidade, com as quais constrói um *background* interacional e, no limite, pratica a linguagem – aliás uma linguagem muitíssimo elaborada. Não estaria clara uma seletividade autista? Dos humanos, com os quais dificilmente deixa de praticar interações permeadas por uma linguagem “necrosada”, ele se aparta; com algo na natureza mais ampla (na *physis*), ele pratica uma linguagem sincera, busca “orbitar” incessantemente interações intelectivas, inteligentes, sinceras; no limite, afetivas.

Assim, conforme o proposto neste trabalho, se o autismo pode ter raízes nos fatores psíquicos e socioeconômicos mal resolvidos – como poderia sugerir Fromm (1981) –, isto é, ser a consequência e o indicador de sérias crises nas relações humanas, a Síndrome de Asperger também pode ser vista assim. Mas com uma sutileza: também pode ser a consequência da evolução da inteligência humana e/ou evolução científica, que quer continuar a evoluir, a despeito das depravações e mazelas humanas. Seria um mecanismo constituído, especulativamente falando, de associação do sistema límbico cerebral com o sistema imunológico, preservando as funções cognitivas. Nesta ótica, a Síndrome de Asperger seria uma resposta evolutiva da ampliação do conhecimento, embora também traga as marcas da crise nas relações humanas.

Nessa linha de observação da ilustração, pode-se verificar que Jake, o indivíduo autista com Síndrome de Asperger da alegoria analisada, consegue observar que a maioria dos eventos que as pessoas veem como caóticos (na perspectiva da visão comum de mundo, dualista e “autista”) segue leis “sutis” de lógica e de comportamento, ou seja, segue padrões. Por isso, a série televisiva passa a ideia de que apenas alguns de nós vemos como as peças se encaixam. E só com pessoas como essas é que indivíduos como Jake conseguem desconstruir o autismo e praticar a afetividade, ou seja, vivenciar interações harmoniosas.

Esses eventos regidos por padrões “supra conscientes” são sentidos e vivenciados por Jake de modo “corriqueiro”. Nessa dimensão de realidade mais “sutil”, uma gama de problemas não resolvidos no mundo persiste, já que muito pouca atenção se dá a ela. O drama do personagem reside no fato de que ele pode

sentir tudo isso ao ponto de fazê-lo sofrer até que a resolução ocorra. O enredo da história ganha ação e, por conseguinte, interesse para o público quando fica latente que as soluções dos ditos problemas do mundo só serão encaminhadas com uma resolução comparável no âmbito afetivo-emocional (interacional) entre pai e filho – no limite, na própria intencionalidade humana de ser feliz. Isso porque Jake precisa do pai como agente de “arrumação” dos ditos problemas do mundo. E, ao mesmo tempo, o pai (ou todos os outros humanos “normais” como o personagem do pai na referida história) precisam de Jake para que aqueles tipos de problemas no mundo tenham alguma perspectiva de solução.

Jake consegue realizar a leitura dos padrões por meio dos números e sua missão é fazer com que seu pai consiga entendê-los também, para que ambos possam, conjuntamente, ajudar nos problemas ou situações que precisam de soluções. Essa dinâmica levará a uma transformação no desenvolvimento socioafetivo de Jake. Porém, surpreendentemente, uma igualmente significativa transformação evolutiva no ser humano “normal”, representado por seu pai, acontece: ele (re)conhece uma interconexão universal que se mostra arrebatadora; que o anterior enclausuramento nos padrões da normalidade socioeconômica não permitia perceber e admirar.

Em relação à cosmogênese, a série *Touch* transmite informações dando a entender que tudo no mundo está interligado como em uma rede. Tudo está em interação, todas as partes formam o todo. Jake vê que passado, presente e futuro estão interligados. Tudo “afeta e é afetado” de uma maneira sincronizada:

A curva de uma onda, a espiral de uma concha, os segmentos de um abacaxi. O universo é feito de razões e padrões precisos. Um emaranhado quântico de causas e efeitos onde tudo e todos o tempo todo se refletem: cada ação, cada alento, cada pensamento consciente conectado. E os números apontam para uma ordem no universo. (SÉRIE *TOUCH*, 2011/12).

Pode-se relacionar essa ideia de interconexão constante com a dependência do indivíduo em manter contato social para obter desenvolvimento humano; porém, dentro de uma perspectiva de reflexo perpetuado apenas dentro da concha da sociedade, o indivíduo obtém para si resultados conforme se comporta. Por isso, há tanta discrepância, tanto caos e desordem no universo das coisas humanas, já que cada um se comporta de determinada forma, na maior parte das vezes não se importando com a perspectiva de como seu comportamento afeta os demais, ou

seja, não conseguindo entender o quanto não se pode fugir da condição de “afetar e ser afetado”. Talvez pela individualidade excessiva ou por falta de conhecimento ampliado (conhecimento não-dualista, “não-autista”), os seres humanos não têm (re)conhecido integralmente a totalidade do Cosmos, da vida e dos seus propósitos.

Na perspectiva do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, e consequentemente do Método *Affectfullness*, a cosmogênese trata da totalidade do Cosmos: uma escala superior de integração das dimensões filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese. Porém, essa escala só é acessível, compreensível, mediante o desenvolvimento pleno de cada *Sujeito Cognoscente*.

No caso do seriado em análise, o entendimento do Cosmos, de certa forma, está disponível para Jake; logo, em nível de sujeito cognoscente, ele pode ser considerado pleno. Ele consegue, em um nível altíssimo, o contato com a realidade em sua totalidade, vendo a interconexão entre os eventos, entre as pessoas e seus sofrimentos e, principalmente, consegue indicar uma maneira de agir, interferindo ativamente, buscando uma ordem, uma via para a homeostase.

O Método *Affectfullness* observa que a valorização excessiva e exclusiva de qualquer um dos planos genéticos (filogênese, sociogênese, microgênese, ontogênese e cosmogênese), em detrimento dos demais, acarreta um desequilíbrio; e passa a bloquear as possibilidades de homeostase, que é o fator decisivo para o desenvolvimento pleno. Jake desenvolveu uma grande sensibilidade voltada para a leitura da conexão em rede entre as pessoas e eventos, por isso conseguia prever situações que precisavam ser impedidas ou, inversamente, que necessitavam ocorrer. Essa capacidade, voltada em prol da rede que envolve a conexão entre pessoas e eventos, apresentava-se muito desenvolvida nele e, com isso, sua própria conexão com as demais pessoas também precisava estar. Contudo, num primeiro momento as relações envolvendo a comunicação e os comportamentos não verbais comuns estavam prejudicadas, já que essas características estão presentes no autismo.

Esse desequilíbrio foi, na história, aos poucos diminuindo quando as interações vivenciadas entre ele e o pai durante o processo de resoluções de problemas do meio externo, intensificaram-se.

Existe um mito chinês que diz sobre o fio vermelho do destino [...] ele diz que os deuses amarraram fio vermelho em nossos calcanhares e o estenderam sobre as vidas que estamos destinados a tocar. Esse fio pode

se esticar ou se emaranhar, mas nunca será partido. Tudo foi determinado por probabilidade matemática. (SÉRIE TOUCH, 2011/12).

Essas determinações por probabilidade matemática podem ser relacionadas com as possibilidades que cada indivíduo possui, suas potencialidades para alcançar a linguagem plena por meio das relações harmônicas proporcionadas pela alteridade. Ou seja, as possibilidades do ser humano de atingir ao máximo seu desenvolvimento estão disponíveis, e essa evolução no desenvolvimento pode ser alcançada com investimento em ações – tanto de indivíduos investindo em si próprios, quanto investimentos voltados para ajudar outros indivíduos – que facilitem a dinâmica da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

Com a ideia que a série transmite, e as narrações do pensamento de Jake fazendo a introdução e/ou desfecho do tema de cada episódio, fica claro que o dever de Jake é “vigiar” os números, ou seja, ajudar nas conexões daqueles que precisam se encontrar, daqueles cujas vidas precisam ser tocadas. Jake precisa sanar uma dor no universo, um problema, algo não resolvido. Levando em conta essa “função”, podemos verificar que ele possui o mesmo objetivo da resiliência – resoluções de problemas – e se apresenta como uma espécie de reservatório, um *Self* que contém informações específicas para lidar com o que se revelava um imbróglio.

A roda da fortuna cósmica da humanidade se resume a energia eletromagnética e interações. Há entre nós aqueles que existem com propósito de agir como controladores de tráfego dessa interconectividade [...]. A fala seria desnecessária, ultrapassada, um quebra-molas evolucionário como seu dedo mindinho. (SÉRIE TOUCH, 2011/12, grifo nosso).

Neste sentido, quando Jake introduz ou finaliza um episódio com pensamentos sobre o fundamento da série, estaria ele em um nível evolucionário superior em que se valoriza o essencial, como por exemplo, uma comunicação onde a fala (tal como a conhecemos, tão sintática e detalhista) é desnecessária? Assim, o autismo poderia ser discutido sob uma nova perspectiva? Ou, o que essa informação acima traz é somente a ideia que o indivíduo consegue se comunicar através de signos sem a necessidade do uso da fala, em seu sentido convencional? Trata-se de pensarmos em um nível de comunicação mais complexo, que envolve um patamar de desenvolvimento humano superior? Entende-se, mais provavelmente, com o exposto no grifo acima, que a comunicação pode ocorrer sem

a fala, mas não sem o ato de disponibilizar e ter acesso a informações – sejam elas por meio dos números, gestos, linguagem de sinais – que conectem o “outro” a “mim”, propondo e sustentando relacionamento, trocas, afeto: o contínuo “afetar e ser afetado”.

5.2 EVOLUÇÃO DO PERSONAGEM AUTISTA E *AFFECTFULLNESS*

Na primeira temporada, a série mostra alguns comportamentos de Jake que correspondem com os sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando a dupla condição, englobando autismo e Asperger:

- a) ausência da comunicação por meio da fala;
- b) ausência de contato visual;
- c) ausência de contato físico;
- d) interesses específicos por objetos e padrões numéricos;
- e) presença de comportamentos estereotipados e repetitivos;
- f) preferência por determinados alimentos;
- g) repulsa por toque;
- h) pensamento crítico científico: matemática, física, raciocínio lógico;
- i) habilidades acima da média em relação a pares da mesma idade;
- j) elevada capacidade de observação;
- k) gosto e preferência por jogos que exijam estratégias.

Como apresentado, o caso ilustrativo mostrou características de *déficits* nas áreas de interação social, comunicação, e padrões repetitivos de comportamento. Na interação social se observou: *déficit* de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores de interação social. Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento. Ausência ou tendência para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetos, e falta de reciprocidade social ou emocional.

Na comunicação havia ausência do uso da linguagem oral. No caso ilustrativo, o personagem utilizava a linguagem escrita; apenas escrevia os padrões

numéricos para se comunicar (linguagem que só o indivíduo entendia, inicialmente). Além de se observar incapacidade para iniciar ou manter uma conversa por meio da fala, a comunicação por meio dos números era sempre pontual, objetiva e breve.

Os padrões repetitivos se apresentavam em situação de estresse por meio de maneirismo motor estereotipado e repetitivo. Havia a preocupação absorvente por padrões numéricos, pois também era a forma que utilizava para se comunicar com seu mundo externo. Ainda, havia adesão a certos gostos alimentares específicos, e a rotina era imprescindível dentro do possível, já que Jake estava trabalhando constantemente com os números visando resoluções externas.

Com o aumento do contato social, os comportamentos repetitivos e estereotipados diminuíram e a linguagem verbal não era mais tão ausente. Porém, a comunicação era restrita a alguns episódios, assim como o contato ocular e o contato físico com outros indivíduos.

Jake, por suas habilidades diferenciadas (características da condição de Asperger), mostrava um alto nível de *atenção* e *concentração* no objeto focado de interesse. Apresentou habilidades no pensamento crítico científico, especialmente em matemática e física.

Suas *emoções* circundavam as emoções de fundo (bem-estar, mal-estar, calma, tensão). Também apresentava emoções primárias ou universais (alegria, tristeza, cólera, surpresa); contudo, em algumas cenas, medo e aversão eram mais evidentes. Entre as emoções secundárias ou sociais (compaixão, embaraço, vergonha, culpa, desprezo, ciúme, inveja, orgulho, admiração), a compaixão era a mais evidenciada, já que toda a dinâmica de sua emocionalidade girava em torno da ajuda ao próximo, da alteridade com perspectivas cosmogenéticas. Ou seja, Jake colocava-se na perspectiva não só de pessoas, mas de situações e perspectivas mais ampliadas referentes ao sentido das coisas.

Os *sentimentos*, que, em boa medida, são responsáveis por permear as emoções, ajudaram Jake nas tomadas de decisões. Por exemplo, quando Jake precisava se comunicar por meio dos números com seu pai no intuito de salvar vidas, aproximar pessoas ou para transmitir um conhecimento a alguém. Isso era possível porque os sentimentos que exprimia denotavam que tipo de situação (problemática ou não) estava em jogo. Por meio da vivência e expressão dos sentimentos, Jake podia examinar, entender, manipular e até (re)conhecer com

antecedência o próprio comportamento e os comportamentos de pessoas com quem interagia antes de uma ação ou escolha.

Entendendo o caráter das emoções como veículo de expressão afetiva e efetiva da ação que objetiva a interação, e como agente mediador intersubjetivo, a *afetividade* seria o conjunto de sentimentos permanentes perante as interações mais significativas. Jake, assim, construiu um conjunto de laços afetivos (afetividade) com seu pai (à sua maneira), além de também avançar em outros laços significativos no decorrer da série. Ainda em relação à afetividade, em uma perspectiva autoatualizadora, Jake apresentou, ao seu modo, a capacidade de afetar-se subjetivamente com o que acontece, aprendendo a se desenvolver e diminuindo seus *déficits* relacionados ao TEA; o que o possibilitou, dentro do enredo, cumprir sua função como “guardião dos números”. Dito de outro modo, conseguiu alocar-se cosmogeneticamente – o equivalente ao que a normalidade exige de todos, que é uma alocação social, a conquista de um papel (profissão) em sociedade.

Cada evento teve uma ressonância e um significado próprios na construção de seus vínculos. Um impulso no desenvolvimento socioafetivo de Jake foi iniciado por meio da qualidade nas relações e nos vínculos que foram sendo estabelecidos mediante as interações. Estas resultaram em um caráter positivo no “afetar e ser afetado” da ação-no-mundo de um indivíduo, agora com uma “nova norma individual”. A partir disso, pode-se perceber um melhor discernimento da qualidade da identidade de Jake, o autista com Asperger. Simplesmente, um ser humano admirável. Como também se tornaram as pessoas constituintes de seu mundo circundante, como, por exemplo, seu pai, que também passou a fazer parte do escopo de pessoas que podem dar um tom de maior esperança à espécie humana.

PARTE III

6 METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

Nessa terceira parte da dissertação buscamos ordenar as informações relacionadas à metodologia da pesquisa empírica, com o intuito de apresentar um cenário que abarque as bases teórico-metodológicas que dão respaldo a essa parte do trabalho, bem como os procedimentos de pesquisa empírica utilizados para a coleta de dados.

A metodologia da pesquisa empírica contribuirá para responder à pergunta de pesquisa que foi formulada da seguinte maneira: *Como a busca de uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento socioafetivo em condições psíquicas tradicionalmente vistas como patológicas pode, à luz do método Affectfullness, colaborar para a evolução afetivo-emocional, interacional e cognitiva de indivíduos autistas ou mesmo surdoautistas?* Visando responder à pergunta enunciada, a pesquisa pretende, em seu objetivo geral, *identificar e analisar indicadores do desenvolvimento socioafetivo do adolescente surdoautista a partir do paradigma interacional proposto pelo Método Affectfullness que contribuam para uma melhor compreensão desta condição, apontando alternativas de intervenção potencialmente úteis para uma evolução positiva.* Assim sendo, os tópicos a seguir buscam explicar de que maneira se perseguiu o objetivo aqui proposto.

6.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Conforme já anunciado, tem-se o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) como principal referencial teórico-metodológico do trabalho. Desta forma a pesquisa empírica apoia-se principalmente nos fundamentos dessa teoria, em especial no que tange às dimensões que compõem a Célula Psíquica. O estudo empírico também foi encaminhado de acordo com reflexões críticas que conduzem a um entendimento diferenciado em relação ao fenômeno do autismo e do desenvolvimento humano, com o intuito de explorar esta perspectiva.

A pesquisa contou ainda com algum embasamento referente às concepções de metodologia científica disponíveis na literatura. Nesse sentido, são expostas a

seguir algumas considerações acerca da abordagem escolhida para a realização deste trabalho.

6.1.1 Enfoque Qualitativo

Diferentes correntes de pensamento (empirismo, materialismo dialético, positivismo, fenomenologia e estruturalismo) originaram diferentes caminhos na busca do conhecimento, conforme explicam Sampieri, Collado e Lucio (2006). Por conta dos diferentes pressupostos que as respaldam desde a segunda metade do Século XX, essas correntes foram concentradas em dois enfoques principais: o enfoque quantitativo e o enfoque qualitativo de pesquisa.

O enfoque exclusivamente quantitativo em pesquisa considerava que o estudo dos fenômenos sociais deve ser “científico”, ou seja, atender às pressuposições metodológicas clássicas que sustentam que todas as coisas ou fenômenos podem ser observados concretamente e medidos. Já o enfoque qualitativo aponta que devem ser também considerados com igual relevância os significados subjetivos dos indivíduos e o entendimento do contexto no qual ocorrem os fenômenos, aspectos nem sempre fáceis de serem observados e medidos. Desta forma, para o presente trabalho optamos pela pesquisa qualitativa, pois esta possui todas as características para o alcance dos objetivos aqui traçados.

Assim sendo, Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Explanando a esse respeito, Richardson (1989) menciona situações que solicitam estudos de sentido qualitativo, sem com isso constituírem domínio próprio e exclusivo dos estudos desse perfil:

Situações em que se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerram. (RICHARDSON, 1989 apud PEREIRA; QUEIROS, 2012).

No mesmo sentido, Godoy (1995, apud ROCHA, 2016, p. 23) observa que o método qualitativo geralmente visa o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação. A epistemologia qualitativa é entendida por González Rey (2002) como “[...] um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana.” (GONZÁLEZ, 2002 apud ROCHA, 2016, p. 24).

Explicam ainda Chueke e Lima (2012) que na abordagem qualitativa o pesquisador poderá adotar uma multiplicidade de técnicas de coleta e análise de dados para assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno. Os autores mencionam que as mais usuais são a entrevista, a observação participante, a observação direta, a análise de discurso, a análise de conteúdo, a análise de narrativa, e várias outras oriundas da criatividade meticulosa do observador.

Um método de análise bastante utilizado em pesquisa qualitativa é a proposição de categorias e subcategorias, a partir do conjunto de dados brutos coletados, com a finalidade de sintetizar, organizar e cruzar informações que possam auxiliar a compor um todo compreensivo. Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa empírica advirão da triangulação metodológica entre os eixos de análise orientados pelo STAA, as categorias e subcategorias emergentes, e a exploração descritivo-inferencial dos significados das narrativas e ações contidas nos episódios interacionais analisados.

No que tange à análise por triangulação metodológica observa-se, segundo Marcondes e Brisola (2014), que ela se aplica às seguintes possibilidades: “Análise do contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203). Marcondes e Brizola (2014) ainda acrescentam que a triangulação permite que o pesquisador possa aderir a três técnicas ou mais com o propósito de ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa:

Tem-se o emprego da triangulação para análise das informações coletadas. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa

articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 3).

Nesse sentido, concebe-se o emprego da triangulação como um caminho para análise dos dados do campo empírico com o aporte teórico da *Afetividade Ampliada*, uma vez que permite analisar categorias e subcategorias emergentes dos dados, porém organizando-as em eixos estruturados conceitualmente de acordo com os fundamentos do STAA.

Apontamos ainda a opção pela utilização de estratégias metodológicas que incluem a pesquisa descritiva. A pesquisa descritiva demanda do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar com o objetivo de descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex-post-facto* (TRIVIÑOS, 1987). Dentro do Estudo de Caso realizado nesse estudo, incluiu-se a análise *ex-post facto*, sobre a qual seguem-se algumas considerações.

6.1.2 Pesquisa *Ex-Post-Facto*

A pesquisa *ex-post facto* tem por objetivo investigar possíveis relações de causa e efeito entre um determinado fato identificado pelo pesquisador e um fenômeno que ocorre posteriormente. Tem se como característica deste tipo de pesquisa o fato de os dados serem coletados após a ocorrência dos eventos. A pesquisa *ex-post facto* é utilizada quando há impossibilidade de aplicação da pesquisa experimental, pelo fato de nem sempre ser possível manipular as variáveis necessárias para o estudo da causa e do seu efeito (FONSECA, 2002, p. 32).

Segundo Gil (2002), temos como tradução literal da expressão de *ex-post facto* a expressão 'a partir do fato passado'. Nesta forma de pesquisa o estudo é realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos. O propósito básico desta pesquisa é o mesmo da pesquisa experimental, a rigor, o mesmo de qualquer pesquisa: verificar a existência de relações entre variáveis. Seu planejamento também ocorre de forma bastante semelhante. A principal diferença entre as duas modalidades está em que na pesquisa *ex-post facto* o pesquisador não dispõe de controle sobre a variável independente, que constitui o fator presumível do fenômeno, porque ele já ocorreu.

O pesquisador procura fazer neste tipo de pesquisa a identificação de situações que se desenvolveram naturalmente e trabalhar sobre elas como se estivessem submetidas a controles. Uma importante modalidade de pesquisa *ex-post facto*, muito utilizada nas ciências da saúde, é a pesquisa caso-controle. Esta é baseada na comparação entre duas amostras. A primeira é constituída por pessoas que apresentam determinada característica – os casos – enquanto a segunda é selecionada de forma tal que seja análoga à primeira em relação a todas as características, exceto a que constitui objeto da pesquisa. Apesar das semelhanças com a pesquisa experimental, o delineamento *ex-post facto* não garante que suas conclusões relativas a relações do tipo causa-efeito sejam totalmente seguras. O que geralmente se obtém nesta modalidade de delineamento é a constatação da existência de relação entre variáveis. Por isso é que essa pesquisa muitas vezes é denominada correlacional (GIL, 2002).

Os procedimentos *ex-post facto* são bastante adequados em Estudos de Caso. Fonseca (2002, p. 33) aponta que um “[...] estudo de caso pode ser caracterizado de acordo com o estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social.”.

Descrever e caracterizar estudos de caso não é uma tarefa simples, porque podem ser utilizados de formas diferentes valendo-se da abordagem quantitativa ou qualitativa, na prática educacional, e também como modalidade de pesquisa que é aplicada em diferentes campos do conhecimento, entre eles, na Medicina, na Psicologia e em outras áreas da saúde, tecnológicas, humanas e sociais (VENTURA, 2007).

Diferentes autores apontam que o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada, conforme explanado por Ventura (2007). Com este procedimento se admite que é possível adquirir conhecimento do fenômeno estudado ao explorar intensamente um único caso. Esse modo de pesquisa, além de estar presente nas áreas médica e psicológica, vem sendo uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa dentro das ciências humanas e sociais.

Ventura (2007) descreve ainda que, conforme os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado como intrínseco, instrumental e coletivo:

[...] de intrínseco ou particular, quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; instrumental, ao contrário, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores, e coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos. Os pesquisadores devem buscar, a partir dessa categorização, tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso e o resultado final provavelmente mostrará alguma coisa original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a natureza e o histórico do caso; o contexto em que se insere; outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido. (VENTURA, 2007, p. 2).

Nessa ótica, adotamos o Estudo de Caso como estratégia metodológica com o objetivo de buscar uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento socioafetivo do adolescente surdoautista à luz do *STAA* e de avaliar o valor de procedimentos clínicos, de observação e de análise mais abertos a novas possibilidades de compreensão dos fenômenos em questão.

Isto posto, a seguir apresentamos os participantes da pesquisa, a caracterização do campo empírico, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados.

6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Estudo de Caso aqui realizado tratará da análise de um adolescente surdoautista de 17 anos, do sexo masculino, que reside em uma cidade do Estado do Paraná (Brasil), que já frequenta a clínica especializada onde parte dos dados do estudo estão sendo coletados há aproximadamente três anos. O participante, codificado no contexto do estudo como *Tom*, reside com a família composta por pai, mãe e irmã, tratando-se de uma família de nível socioeconômico médio-alto. O adolescente frequenta uma escola em cada turno do dia, sendo uma instituição especializada para autistas no período matutino e uma instituição especializada para surdos no período vespertino, ambas na cidade de residência do participante.

O participante *Tom* foi escolhido por já se encontrar em atendimento pelo pesquisador na referida clínica especializada e, por isso, haver se estabelecido um vínculo de confiança entre o adolescente e o pesquisador. Nesse contexto, é possível a coleta de dados sem interferência de elementos alheios ao convívio do participante (o que poderia atuar como variável espúria), gerando dados mais

confiáveis. Considerando a condição surdoautista do participante, esse cuidado é extremamente pertinente.

Participaram da pesquisa, ainda, os familiares de *Tom*, sendo eles a mãe, o pai e a irmã. A participação deles se deu na forma de entrevista, uma vez que foram convidados a responder a algumas questões acerca de suas concepções sobre o autismo e suas percepções sobre o convívio com *Tom*. Dois professores, sendo um de cada escola frequentada por *Tom*, foram também entrevistados com a mesma finalidade.

Asseguramos que o caráter anônimo dos participantes foi mantido e que suas identidades foram protegidas. Mantivemos um registro de inclusão do participante de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Fornecemos garantia da confidencialidade das informações, da privacidade do participante e dos que fizeram parte da investigação, dando proteção à sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz. Os formulários do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos participantes e mantidos pelo pesquisador em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

A seguir apresentamos o campo empírico e os instrumentos de coleta de dados.

6.3 CAMPO EMPÍRICO E INSTRUMENTOS

O atendimento clínico foi realizado em consultório especializado em surdos (adultos, adolescentes e crianças) com a cognição preservada, e surdos com outras condições associadas (surdoautistas, surdocegos, surdo psicótico).

O participante mantém uma frequência à referida clínica de quatro sessões por semana, sendo que as sessões possuem a duração de 50 minutos cada. Assim sendo, manteve-se a frequência do participante, realizando-se um recorte específico para a pesquisa ao longo de um mês. Os atendimentos clínicos totalizaram, nesse recorte, 16 sessões. Desse modo, às informações oriundas da pesquisa *ex-post facto* (perfil do participante e histórico de atendimento anterior advindos dos registros clínicos) foram adicionados elementos, que se mostraram de relevância para os objetivos da pesquisa, referentes a este período específico de um mês de atendimento.

O quadro apresentado a seguir (Quadro 2) tem o propósito de sintetizar as atividades realizadas com *Tom* ao longo das 16 sessões clínicas. Na sequência, algumas técnicas mencionadas no referido quadro serão fundamentadas, de maneira que fique claro o escopo de suas possibilidades.

QUADRO 2: SÍNTESE DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM TOM DURANTE AS SESSÕES CLÍNICAS

Sessão 1	Atividade de <i>sandplay</i> no <i>setting</i> terapêutico com uso de miniaturas.
Sessão 2	Uso de cartões e imagens para apoio pedagógico em LIBRAS no <i>setting terapêutico</i> – trabalho com a temática “água”, conceito que emergiu na sessão anterior ao lavar as mãos após a sessão de <i>sandplay</i> .
Sessão 3	Atividade <i>outdoor</i> em uma praça na cidade, com o objetivo de trabalhar os diferentes formatos em que a água se apresenta e exercitar sinalizações.
Sessão 4	Jogo de montar sobre os tatames coloridos no <i>setting</i> terapêutico. Experiência de criar um caminho próprio de organização das peças.
Sessão 5	Almoço no refeitório do restaurante universitário como atividade <i>outdoor</i> , focando o exercício da autonomia (aprender a preparar sua bandeja de refeição) e a autorregulação em ambientes coletivos.
Sessão 6	Atividade de <i>Sandplay</i> no <i>setting</i> terapêutico com uso de miniaturas; foco na limpeza e na organização dos materiais após a atividade.
Sessão 7	Atividade <i>Outdoor</i> em uma grande lanchonete, aproveitando o lanche para trabalhar quantidades (com as batatas fritas), sinalizações com o auxílio dos cartões e comportamentos pró-sociais (esperar na fila para pagar o lanche, etc.). Experiência de contato direto com a água da chuva pisando nas poças na volta ao consultório.
Sessão 8	Atividade de <i>sandplay</i> no <i>setting</i> terapêutico. Experiência de autoafirmação com a solução alternativa de uso do divã.
Sessão 9	Visita à gibiteca da Biblioteca Pública como atividade <i>outdoor</i> , com o objetivo de aprender a se relacionar com materiais escritos. Experiência de lidar com comandos percebidos como sem sentido.
Sessão 10	Uso de cartões e imagens para apoio pedagógico em LIBRAS no <i>setting terapêutico</i> – trabalho com a temática “família”. Experiência de sinalizar a palavra “pai” ao reencontrar o pai após a sessão.
Sessão 11	Atividade de <i>sandplay</i> no <i>setting</i> terapêutico com uso de miniaturas – trabalho com a temática “família”.

Sessão 12	Visita a uma academia de ginástica como atividade <i>outdoor</i> .
Sessão 13	Atividade no <i>setting</i> terapêutico com uso de imagens e sons de pessoas em uma escola de samba (grupos da bateria, passistas e assistência), assim como os sinais correspondentes àquele ambiente em LIBRAS.
Sessão 14	Atividade <i>Outdoor</i> ajustada para domingo à tarde, horário de treinamento de uma escola de samba da cidade. Experiência de se envolver com a batida da bateria no ensaio do samba enredo.
Sessão 15	Atividade de <i>Sandplay</i> no <i>setting</i> terapêutico com uso de miniaturas – trabalho com a temática “natureza” (rio, lago, árvores, etc.) e aprendizado dos respectivos sinais em LIBRAS.
Sessão 16	Passeio em um grande parque na cidade como atividade <i>outdoor</i> , observando o rio, o lago e muitas diferentes árvores e vegetação, exercitando os relativos sinais. Experiência de proximidade e afetuosidade com o pesquisador.

Fonte: O autor (2019).

Previu-se tirar algumas fotografias das produções do participante e de alguns episódios interacionais durante este período. As observações nas escolas frequentadas por *Tom*, as entrevistas com a família e com os professores também foram realizadas dentro deste período de um mês, paralelamente aos atendimentos. As mesmas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, de modo a facilitar o registro e o resgate de informações. Os roteiros das entrevistas encontram-se no Apêndice 3.

Os devidos cuidados éticos foram considerados, tendo sido o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética (a cópia do Parecer de Aprovação consta no Anexo 1). Os familiares de *Tom* foram esclarecidos quanto aos procedimentos de pesquisa e assinaram dois TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), um consentindo com a participação de *Tom* e outro com sua própria participação no estudo (Apêndices 1 e 2). As escolas envolvidas também forneceram cartas de autorização para que o pesquisador pudesse acompanhar *Tom* em alguns períodos de sua permanência nas instituições, bem como entrevistar alguns de seus profissionais.

As análises *ex-post-facto* dos registros clínicos referentes aos atendimentos e atividades realizadas anteriormente ao período específico de observação foram

empreendidas com o objetivo de capturar informações relevantes aplicando-se um olhar diferenciado (“afetivamente ampliado”) do tradicional. Em outras palavras, procedemos a uma releitura de informações e episódios anteriormente vivenciados que, eventualmente, poderia prover novos entendimentos sobre os fenômenos em questão e fomentar conclusões inovadoras.

Uma vez levantados os dados, foram elaborados a transcrição dos áudios e as análises das informações disponíveis, a partir dos quais foi realizada a organização dos eixos de análise e das categorias, bem como das imagens e extratos de protocolos úteis para exemplificar e ilustrar o trabalho realizado. Em síntese, os resultados foram obtidos a partir dos seguintes instrumentos:

- a) análise *ex-post facto* dos registros clínicos, visando à caracterização da condição específica do participante, bem como à coleta de indicadores de evolução do caso ao longo do processo de intervenção terapêutica;
- b) entrevista semiestruturada com membros da família (realizada individualmente com o pai, a mãe e a irmã de *Tom*) para investigação de aspectos do contexto familiar, conforme roteiro apresentado no Apêndice 3;
- c) entrevista semiestruturada com profissionais de ambas as escolas frequentadas por *Tom* para investigação de percepções relacionadas ao participante em seu contexto escolar, conforme roteiro apresentado no Apêndice 3;
- d) informações oriundas das observações realizadas pelo pesquisador em acompanhamento a *Tom* nas escolas frequentadas;
- e) atividades pertinentes ao contexto de atendimento realizado na clínica (*setting* terapêutico) e/ou em espaço extra clínica (atividades *outdoor*, mas ainda pertencentes ao contexto de intervenção terapêutica).

Em referência ao supracitado item ‘e’ faz-se necessário, ainda, apresentar informações acerca de técnicas e estratégias terapêuticas utilizados pelo pesquisador e que fazem parte do contexto de coleta de dados, como a Ludoterapia associada ao *Sandplay* e às Atividades *Outdoor*.

6.3.1 Ludoterapia, *Sandplay* e Atividades *Outdoor*

A psicóloga suíça Dora Maria Kalff (1904-1990) é a criadora da técnica terapêutica conhecida como Terapia do Jogo de Areia ou, em inglês, *Sandplay*. O Jogo de Areia não é apenas um método de terapia, mas um meio criativo onde o

conteúdo da imaginação se torna visível tanto para o participante, como para o terapeuta. Tal técnica, por sua vez, foi baseada no trabalho desenvolvido anteriormente pela psiquiatra inglesa Margaret Lowenfeld (1890-1973), denominado *World Technique* (Técnica do Mundo).

No início, o *sandplay* era destinado apenas à aplicação em crianças, mas hoje também é estendida aos pacientes adultos. Segundo Moraes, que foi entrevistado pela revista *Psique Ciência & Vida*, o Jogo de Areia consiste em:

[...] um método terapêutico não verbal, não racional e criativo, no qual são construídos pelos pacientes cenários ou imagens em uma caixa de madeira de tamanho específico, que contém areia. O paciente pode ou não fazer uso de água, para manipular a areia molhada, e deve ter à sua disposição um grande número de miniaturas, que representem o máximo possível o universo humano [...] ele pode externar e tornar concreto o seu mundo interior, permitindo uma expressão tangível dos conteúdos inconscientes. (p. 3).

O principal objetivo do *sandplay* é auxiliar o participante, seja adulto ou criança, a expressar seus problemas, seus conflitos, sem necessariamente ter de verbalizar sobre eles. A caixa deve ter as medidas padronizadas e o terapeuta deve ter uma coleção relativamente grande de miniaturas. As miniaturas devem representar, ao máximo possível, todas as facetas do mundo: pedras, plantas, animais de todas as categorias – mamíferos, aves, animais peçonhentos, insetos –, humanos sob as mais diferentes representações, figuras sagradas e mitológicas, e até mesmo alguma sucata para possibilitar algum tipo de representação não muito estruturada, alguma coisa mais geométrica, abstrata (CAMPOS, s/d).

Podemos então entender o *sandplay* como instrumento que permite a chance de uma expressão infantil mais latente, e este é frequentemente utilizado na *Ludoterapia*. Se o *sandplay* tem por base a ludoterapia, precisamos defini-la. Assim, conforme Axline (1984), a ludoterapia de base não-diretiva:

[...] pode ser descrita como uma oportunidade que se oferece à criança de poder crescer sob melhores condições. Sendo o brinquedo seu meio natural de auto-expressão lhe é dada oportunidade de, brincando, expandir seus sentimentos acumulados de tensão, frustração, insegurança, agressividade, medo, espanto e confusão. [...] Quando ela atinge certa estabilidade emocional, percebe sua capacidade para se realizar como um indivíduo, pensar por si mesma, tomar suas próprias decisões, tornar-se psicologicamente mais madura e, assim, **tornar-se pessoa**. [...] Além disso, para ajudar a criança a obter uma melhor compreensão de si mesma, através do reflexo de suas atitudes emocionais, o terapeuta também lhe proporciona o sentimento de que a está compreendendo e aceitando,

sempre independentemente do que ela diga ou faça. Assim o terapeuta lhe dá a coragem para aprofundar-se no seu mundo interior e de lá trazer o seu eu verdadeiro. (p. 28-29; grifo da autora).

O psicólogo, ao utilizar essa técnica, visa preservar a saúde emocional da criança, proporcionando alegria e distração por meio de oportunidades para brincar, jogar e encontrar parceiros para interagir. Também prepara a criança para as situações novas que enfrentará, levando-a a familiarizar-se com brinquedos e jogos, e por meio de situações lúdicas, auxiliar na recuperação da criança que vivencia conflitos e amenizar o trauma psicológico que, porventura, esteja enraizado na criança (MELO; VALLE, 2008). No mesmo sentido, o brinquedo é vislumbrado como o sucessor natural dos objetos transicionais e dos acontecimentos de transição; por conseguinte, a criança ao interagir sente segurança para se expressar, brincando, algo que jamais falaria se fosse questionada diretamente (DUARTE, 1998).

Desta forma, a ludoterapia constitui um ambiente onde a criança sente-se motivada “[...] a ser criativa mantendo seu próprio jogo mesmo com um mínimo de verbalização ou interpretação do terapeuta. Brincar facilita o desenvolvimento.” (GRUNSPUN, 1997, p. 21). Essa abordagem de trabalho parte do princípio que o indivíduo tem dentro de si mesmo não só uma grande capacidade de resolver os seus problemas, mas também intenso potencial e impulso para o crescimento, princípio que coaduna com os preceitos defendidos pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*.

O participante, assim, tem a oportunidade de vivenciar não somente dor e sofrimento, mas, ao mesmo tempo em que constitui como uma pessoa capaz de ter seus próprios sentimentos e de tomar decisões por meio da ação prática com os brinquedos e com as miniaturas, descarregar a tensão. Logo, o brinquedo ou o brincar traz em seu cerne possibilidades de implantar múltiplos aspectos terapêuticos: “A descarga de energia, a preparação para a vida, a realização pelo prazer, a atividade criadora, a estabilidade emocional, a repetição de situações agradáveis e também a elaboração de traumas.” (CASTRO, 2009, p. 82). Desse modo, a ludoterapia exerce um papel importante para minimizar a agressividade, a distração e a impulsividade.

Proporcionar atividades lúdicas e aproveitá-las como oportunidade de crescimento fundamenta-se na hipótese central da aptidão do indivíduo para o desenvolvimento e autodirecionamento. Diferentemente de outras situações do dia-

a-dia, neste viés o momento da ludoterapia pertence à criança, pois o psicoterapeuta se encontra presente para acompanhar, compreender, oportunizar calor humano, mas em nenhum momento deve direcionar o processo (DORFMAN, 1992).

As imprevisibilidades que os contextos naturais propiciam e os seus obstáculos, que demandam do indivíduo encontrar estratégias de resolução de problemas, constituem fortes motivos pela escolha desse tipo de abordagem e método. Assim, buscando soluções para as diversas dificuldades enfrentadas por indivíduos que se encontram em condições como as que são atendidas pelo pesquisador em consultório, podem surgir oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando, desta forma, importantes competências sociais e a emergência de qualidades importantes para o desenvolvimento do *self*.

Já existem, também, vários grupos e projetos que procuram analisar com maior detalhamento as diferentes dimensões do brincar e realizar atividades diversas nos espaços exteriores. Como exemplo, podemos citar o surgimento do *Special Interest Group - Outdoor Play and Learning* no âmbito da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA). Este grupo objetiva o desenvolvimento e a disseminação de investigação científica sobre atributos positivos do brincar em ambientes externos, e isso está promovendo a criação de sinergias e pensamento partilhado entre profissionais de diferentes áreas científicas²¹.

É importante entender que a vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores possibilitará a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço. Assumindo que cuidamos mais facilmente daquilo que nos é querido, parece fazer sentido potencializar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais (THOMAS; HARDING, 2011; CARSON, 2012).

Verifica-se que a vivência de situações de brincadeira e passeios nos espaços exteriores facilita um conjunto de aprendizagens e desafios que têm uma influência no desenvolvimento e na saúde da criança (BILTON, 2010; TOVEY, 2011). Os espaços exteriores facilitam e dão força a uma mobilização de competências de imaginação e criatividade, em função da exploração de diferentes

²¹ Para maiores informações, visitar o site <http://www.eecera.org/sigs/currentsigs.asp#outdoorPlay>

materiais, sons e movimentos (WHITE, 2008; MAXWELL; MITCHELL; EVANS, 2008).

Como o participante de nosso Estudo de Caso vivenciou atividades envolvendo ludoterapia, *sandplay* e atividades *outdoor* durante o período de coleta de dados, nossos resultados mostrarão que a combinação de tais instrumentos, aliada a uma postura que foge da concepção padrão patologizante do indivíduo autista e de uma sincera crença no potencial positivo do ser humano pode se mostrar bastante efetiva, constituindo essa combinação algumas das bases do Método *Affectfullness*.

PARTE IV

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente trabalho baseia-se na premissa de que podemos relacionar os pressupostos do STAA com o que ocorre na condição do surdoautismo e, assim, colaborar no campo dos trabalhos científicos para favorecer o aumento de conhecimento acerca da temática. Ou seja, pretendemos contribuir tanto com as reflexões teóricas, como com a pesquisa empírica acerca do surdoautismo através da exposição de resultados obtidos e da discussão de um caso real de surdoautismo com auxílio da *Afetividade Ampliada*. Com isso, pretendemos exercitar teoria e prática, ou seja, apresentar conteúdos e exemplos de situações interacionais que evidenciam – e em nosso entender confirmam – as suposições do STAA quanto aos processos envolvidos no autismo e no surdoautismo. Adicionalmente, exercitar a aplicação de técnicas e a interpretação de eventos a partir de uma perspectiva “afetivamente ampliada”, dando lugar à emergência de um método inovador a ser utilizado com um atraente grau de sucesso na lida com pessoas com condições atípicas: o Método *Affectfullness*.

A análise de dados, conforme anunciado anteriormente, foi realizada a partir da triangulação metodológica entre os eixos de análise orientados pelo STAA, as categorias e subcategorias emergentes, e a exploração descritivo-inferencial dos significados das narrativas e ações contidas nos episódios interacionais analisados.

Conhecendo a dinâmica que envolve as cinco dimensões da *Célula Psíquica* explicadas por Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d) e suas teorizações sobre o desenvolvimento humano, incluindo a percepção e a empatia, verificamos a importância de uma análise pautada primariamente no *monismo*, isto é, em uma visão que entende que tudo está conectado o tempo todo, afetando e sendo afetado reciprocamente e continuamente. Com isso, observamos que o caminho para o entendimento das consequências da crise nas relações humanas – o que pode nos dar informações acerca do autismo e do surdoautismo – passa pela compreensão da constituição da identidade dos indivíduos, dentro do processo de funcionamento da Célula Psíquica.

A seguir, através da análise empírica, abordaremos os indicadores coletados sobre a condição surdoautista de *Tom*. Faremos a leitura do caso clínico à luz desse

movimento dinâmico, por meio dos instrumentos adotados, relacionando com as premissas teóricas seguidas no presente trabalho.

Salientamos que o objetivo da diversidade de instrumentos empregada nesta investigação (análise bibliográfica documental dos registros clínicos para estudo *ex-post facto*; investigação de aspectos do contexto familiar e escolar; atividades no *setting* clínico e *outdoor*) foi o de procurar levantar dados sobre aspectos psicológicos do participante da pesquisa a partir de um paradigma interacional, buscando compreender seus processos de desenvolvimento socioafetivo e como estes podem ser redirecionados positivamente a partir de uma postura “afetivamente ampliada”.

Deste modo, as cinco dimensões que constituem a psique (a Célula Psíquica, conforme o STAA) servirão de base para a estruturação da apresentação dos resultados, configurando os EIXOS DE ANÁLISE:

- (1) Dimensão Configurativa: *Identidade* – quem sou; como sou percebido;
- (2) Dimensão Recursiva: *Self* – recursos do “eu”: crenças sobre si mesmo e sobre o mundo;
- (3) Dimensão Criativa: *Resiliência* (ampliada) – capacidade criativa de enfrentamento das situações e resolução de problemas;
- (4) Dimensão Moduladora: *Alteridade* – qualidade das interações;
- (5) Dimensão Totalizante: *Linguagem Plena (Verdadeiro Eu)* – busca de homeostase.

Pretendemos abordar tais dimensões articuladamente, ou seja, com o menor risco possível de interpretações excessivamente parciais. Essa articulação, ou necessária interdependência entre os eixos de análise pode ser também evidenciada nos resultados que emergiram por meio da utilização de diferentes instrumentos, os quais serão apresentados dinamicamente à medida que o argumento for se desenvolvendo.

Para tanto, apresentaremos a análise dos dados e seus resultados em duas partes:

- a) perfil de *Tom*, conforme análise *ex-post facto* relacionando registros clínicos, abordagem e intervenções realizadas, e indicadores de evolução;

b) apresentação e análise dos resultados em CATEGORIAS e subcategorias, organizadas em EIXOS estruturados de acordo com as dimensões da Célula Psíquica.

7.1 PERFIL DE TOM

Tom foi diagnosticado como surdo aos dois anos de idade. Desde pequeno recebeu estimulação de profissionais de diferentes áreas como natação, psicomotricidade, educação física, e psicoterapia em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A família optou por não fazer o implante coclear e passou a buscar instituições para a estimulação na comunicação em sinais, devido ao fato de *Tom* se apresentar como uma criança que não respondia aos estímulos (como as outras crianças normalmente o fazem), mostrando-se aparentemente alheio ao seu redor e às atividades pedagógicas propostas.

7.1.1 Contexto e Evolução

Tom foi recebido na clínica no início de 2016, tendo sido encaminhado pela psicóloga (surda) que o acompanhava há oito anos. Entre outros combinados, foi estabelecido no contrato a continuidade do trabalho envolvendo a psicoterapia e o apoio pedagógico em LIBRAS. A família nos informou do diagnóstico de surdez e autismo, como também de hiperatividade e compulsão por comida, mas com cardápio limitado. A família, de forma zelosa e persistente, buscava locais em que ele se adequasse.

No que se refere à escola, *Tom* frequentava instituições para surdos. Na troca de uma instituição para outra, e em algumas outras ocasiões, profissionais passaram a sugerir um provável autismo, levando em conta seu comportamento peculiar e estereotípias. Frequentou a escola para surdos até a quarta série, mas não obteve resultados satisfatórios. Não conseguiu aprender a leitura e a escrita, mesmo que de forma rudimentar.

Ele não acompanhava sua turma de colegas surdos no que se refere aos conteúdos ministrados e expectativas de aprendizado, e tampouco se envolvia nas atividades com o grupo, nem mesmo nos intervalos entre aulas. Apesar de apresentar, geralmente, comportamentos com padrão dócil e hiperativo, por vezes

demonstrava auto agressividade e choro, e certa agressividade contra pessoas próximas. Sua família também o matriculou em uma instituição voltada para autistas ouvintes, e desde seus oito anos de idade ele a frequenta no contraturno.

Observam-se comportamentos típicos de autismo conforme apontados na literatura, sendo que os dados observáveis parecem vir ao encontro do que foi apresentado por Wing (1997) sobre a tríade presente no TEA (Transtorno do Espectro Autista). O primeiro aspecto são alterações nos padrões de reconhecimento social, ou seja, comprometimentos na habilidade de reconhecer nos seres humanos características mais interessantes, potencialmente atrativas e mais gratificantes do que no ambiente físico em geral. No início todos os estímulos do ambiente aparentavam ser mais interessantes para o *Tom* do que manter contato com o psicólogo.

O segundo ponto citado na tríade, referente à deficiência na habilidade de imaginação e compreensão social, foi sugerida por suas respostas diante da proposta de atividades na caixa de areia (*sandplay*). A inabilidade de identificar o sentido e o objetivo dos comportamentos dos outros também se aplica a esse elemento da tríade. Tal comprometimento interfere na capacidade de se engajar na atividade, pois a mesma requer a capacidade de se imaginar em lugares e papéis diferentes, vivenciar pensamentos e sentimentos existentes em um plano imaginário, por meio do uso das diversas miniaturas disponíveis.

Fechando a tríade proposta na literatura (WING, 1997), segue-se a indicação de alterações na comunicação social, as quais dizem respeito a dificuldades na emissão e na compreensão de sinais sociais não-verbais, pré-verbais e verbais, à diminuição do prazer de conversar e, em um nível mais complexo, à diminuição do desejo de falar sobre sentimentos e de trocar experiências.

A seguir examinaremos os principais pontos que comumente retratam o autismo e, a partir dos indicadores apresentados, explicitaremos aspectos da evolução no caso clínico analisado.

7.1.1.1 Interação Social

São apontados no Transtorno do Espectro Autista *déficits* de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores de interação social. No caso de *Tom*, desde o início

ficou evidente que apresentava indícios de TANV (Transtorno na Aprendizagem Não Verbal), e dificuldade em lidar com novas situações; mostrava-se afetado negativamente por situações inusitadas.

Tom sempre tendeu a buscar vivenciar situações já conhecidas, tendo de passar por um longo período de transição para se tornar familiarizado com novas circunstâncias e regular seu comportamento de acordo com padrões sociais esperados. Apesar de apresentar uma atitude pacífica na maioria das vezes, ficava visivelmente reticente com alguma variedade apresentada na rotina de atividades e expressava o desejo de repetir o padrão aprendido anteriormente. Por exemplo, precisou de treinamento relativamente longo para uso do mictório, isto é, aprender a fazer uso em pé (no modo masculino de urinar), em vez de somente sentado; igualmente, precisou aprender a fazer isso utilizando o vaso como receptáculo da urina e não o assoalho do banheiro. Ainda, aprendeu qual banheiro deveria utilizar, o masculino ou feminino.

A respeito de seu contato ocular, no início foi reduzido, e muitas vezes de manifesta evitação, como algo próprio do comportamento autista. Entretanto, como surdo ele necessitaria olhar o interlocutor, de maneira a facilitar a comunicação e, conseqüentemente, sua construção psíquica acerca do mundo. Por isso, talvez *Tom* vivenciasse um conflito biológico neste aspecto, por necessitar do olhar para interagir e, ao mesmo tempo, tender a evitar o contato direto com outros humanos através deste.

Quanto à expressão facial, diferentemente da maioria dos surdos apresentou no início pouco ou quase nenhum desenvolvimento nesta área. Suas expressões em LIBRAS se mostraram repetições aparentemente mecânicas do que lhe era apresentado. Atualmente, o aprendizado na linguagem de sinais inclui muitas variações envolvendo expressões faciais; *Tom* passou, gradativamente, a expressar-se, mesmo que de início de forma rudimentar, e hoje mais clara e espontaneamente.

Foram observados também comportamentos de retraimento social e prejuízos na interação social por *Tom* não interagir facilmente com outras pessoas, a não ser quando provocado e estimulado. Parecia ser incapaz de desenvolver relações adequadas ao nível de desenvolvimento com companheiros, o que era facilmente observado na escola. Nas atividades em que havia outras pessoas, sempre mostrou não ter interesse em interagir; ficava sozinho, aparentemente desinteressado. Às

vezes dava a impressão que estava alheio à presença de terceiros no ambiente, não demonstrava interesse na opinião de quem estava por ali, nem mesmo quando apresentava movimentação estereotipada.

Outra característica observada no início dos contatos com *Tom* foi a ausência de sorrisos, demonstrando também atitude de resistência a expressões de afeto físico (afetuosidade), como abraços, por exemplo. Defendia-se fechando os braços e distanciando a outra pessoa de si. Hoje, em relação ao terapeuta já toma iniciativas neste sentido afetivo: por exemplo, algumas vezes ao chegar no consultório para as atividades psicoterapêuticas, ainda sob o olhar da mãe, ele estende seus braços e toca a cabeça do profissional, olhando-o nos olhos e sorrindo. Em alguns outros dias chega distante e desconectado emocionalmente. O tratamento “distante” dispensado a terceiros era o mesmo para com os pais e a irmã.

Do mesmo modo, não mostrava interesse em partilhar com os outros prazeres, atividades ou objetos: em princípio sua postura era a de não partilhar atividades e permaneceu assim por muito tempo. Como os princípios da interatividade (*Afetividade Ampliada*) foram sendo absorvidos pelo terapeuta (e pesquisador) ao longo dos últimos dois anos, foi possível observar também uma lenta mudança em *Tom* nesse aspecto; em pequenas proporções no início, hoje mais enfaticamente. Também se observou que retrocessos e progressos ocorriam, e continuam a ocorrer quanto à disposição de partilhar uma atividade, como o *sandplay*, por exemplo. Dependendo do dia, de como ele está em termos de humor, de como foi o transcorrer do período matutino e de diferentes circunstâncias ocorridas durante o dia, tanto em casa como na escola, parecem influenciar sua disposição para interagir. Assim como a qualidade do sono da noite anterior também demonstra afetar, além do efeito dos remédios, uma vez que o mesmo faz uso de alguns tipos de medicação diária.

Os problemas relacionados à reciprocidade social e/ou emocional foram, inicialmente, condizentes com o que vem sendo indicado na literatura. Seu padrão de comportamento é reconhecido, pelas pessoas do entorno, como de falta de reciprocidade social. Aos poucos, no entanto, em casa com a mãe e a irmã, vez por outra vem aceitando e mesmo correspondendo a expressões de afeto. Com o profissional na clínica de psicologia passou a demonstrar um número cada maior de sorrisos na chegada, toques suaves no rosto, no braço ou sobre a cabeça, sugestivos do desejo de se comunicar e, de certa forma, já se comunicando.

7.1.1.2 Desenvolvimento da Linguagem Oral e de Sinais

Tom desde há muito tempo apresenta persistentes *déficits* na comunicação oral, o que é comum em pessoas surdas. Porém, demonstra também dificuldade em utilizar a linguagem de sinais, o que está provavelmente ligado a seu quadro autista. Deste modo, *Tom* não responde de acordo com o padrão esperado nas interações sociais. Além das dificuldades mencionadas, existe um aparente desinteresse em desenvolver e manter relações com outros alunos nos locais onde frequenta há vários anos (as escolas para surdos e para autistas, por exemplo).

Considerando essa condição, dentre as atividades psicoterapêuticas desenvolvidas com *Tom* em locais abertos – atividades *outdoor* – algumas foram ambientadas em ruas no centro de Curitiba, no entorno do consultório frequentado pelo participante. Um destes lugares é conhecido como “Boca Maldita”, uma região bem movimentada localizada no calçadão da rua XV de Novembro (onde não circulam automóveis), com lanchonetes, mesas ao ar livre onde as pessoas costumam fazer lanches e se refrescarem com sucos ou chopp, além de conversarem em clima descontraído.

Neste local há um grande número de elementos estimulativos visuais, devido ao trânsito de pessoas e o movimento no comércio próximo. Notavelmente *Tom* correspondeu muito bem às atividades propostas. Dentre o material didático utilizado, está o uso de cartões com imagens de elementos, como animais, frutas e pessoas, com o correspondente nome em Português e o desenho do sinal em LIBRAS. Sua resposta a este tipo de atividade, quando realizada nestas condições, tem sido muito mais rápida e a configuração da mão utilizada por ele nos sinais também é mais clara.

A literatura também menciona a incapacidade dos autistas para iniciar ou manter uma conversa, ou mesmo para tomar iniciativa em relação às ações a serem desenvolvidas quando em situação de interação. Por muito tempo *Tom* apresentou o comportamento de aguardar o comando de alguém para saber em que direção ir, contudo este padrão vem mostrando alterações. Por exemplo, *Tom* é normalmente

recebido pelo profissional psicólogo na calçada do prédio da clínica, pela dificuldade que os pais encontram em estacionar na região. Parte do desenvolvimento de uma postura que respeita a si mesmo como pessoa tem consistido em outorgar a ele a definição para onde se vai primeiramente naquele dia. Dentre as opções temos, normalmente, a Biblioteca Pública (situada na quadra seguinte, local também frequentado pelo participante juntamente com o psicólogo), ou somente o banheiro da biblioteca (que foi também utilizado para o treinamento no aprendizado de urinar em pé, utilizando o mictório individual na parede). Temos a opção de subir no elevador do prédio até o ambiente da clínica, no qual existe o *sandplay* e outras atividades psicoterapêuticas e pedagógicas. Existem outras opções de ambientes *outdoor* que vêm sendo trabalhadas durante as sessões: o chafariz da praça, a lanchonete *McDonald's*, onde a proposta é comer uma batata frita pequena e um pequeno suco de laranja, entre outras alternativas.

O trabalho tem consistido em adicionar mais locais e diversificar sua rotina, a fim de desenvolver sua comunicação em LIBRAS, além da necessária postura social de permanecer na fila e aguardar sua vez para fazer seu pedido ao atendente e pagar por ele, aguardar pacientemente pela preparação do lanche, agradecer a entrega, buscar um local para sentar e se alimentar, carregando uma bandeja com um copo de suco que precisa ser equilibrado – e que já caiu algumas vezes, havendo perda do produto; na maioria das vezes sem reposição, a menos que ele solicite. Nesse tipo de situação, *Tom* passou a mostrar o costume de simular uma tosse repentina para tentar ganhar mais suco, chegando a vomitar sobre o alimento presente de tanto tossir. Como estratégia para trabalhar esse problema, foi explicado em LIBRAS que este comportamento não seria aceitável; que ele poderia pedir outro suco simplesmente utilizando o “por favor” em sinais. Foi explicado que se exibisse novamente este comportamento, tanto o suco como as batatas fritas seriam descartados na lixeira. Certa ocasião ele decidiu testar essa possibilidade, situação em que foi lembrado que, conforme combinado, haveria perda dos alimentos como um todo. Assim mesmo ele persistiu. Demonstrou grande surpresa ao ver o descarte se concretizar e, ao sairmos da lanchonete, demonstrou em sua expressão facial claro descontentamento, dando puxões na mão do terapeuta. Na sessão seguinte repetimos a atividade, e doravante não tossiu nem vomitou mais, mostrando que já está sendo capaz de compreender limites, expressar e comunicar quando estão em questão coisas de seu interesse, e negociar.

No que se refere ao uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou utilização de linguagens que só o indivíduo entende, também há algo a ser discutido. Nitidamente, o participante da pesquisa ainda não apresentou elementos suficientes para o estabelecimento de uma comunicação nos moldes tradicionais. Não obstante, sua linguagem antes aparentemente alheia às pessoas do entorno, hoje têm se apresentado de diversas formas, especialmente através da comunicação afetiva – que *Tom* parece estar aprendendo no contexto dessa nova abordagem terapêutica desenvolvida pelo psicólogo/pesquisador. *Tom* se comunica claramente por meio de toques suaves, sorrisos, ou mesmo dando puxões na mão do acompanhante ou apontando com o indicador o que deseja nas vitrines das lanchonetes. Segundo o STAA, a afetividade expressa corporalmente tem sido o caminho mais natural de comunicação para ele, uma vez que sua dificuldade em oralizar foi determinada pela surdez. Seu comportamento de se comunicar desta forma afetiva, por outro lado, não condiz com o que se costuma atribuir aos autistas: que eles não possuem capacidade de afetividade ou que possuem bloqueios nessa esfera. O caso de *Tom* mostra que, se bem conduzidos, autistas podem demonstrar e mesmo desejar afetividade.

Atribui-se, ao autista, ausência de capacidade para interagir em jogos realistas espontâneos variados, ou em jogos sociais imitativos, ao nível do desenvolvimento. Pode-se inferir que quando *Tom* é exposto aos sinais em LIBRAS e copia tais sinais, ele está participando espontaneamente de um jogo social imitativo, aliás necessário a qualquer indivíduo no aprendizado da linguagem e de tantos outros itens ao longo do desenvolvimento humano. De iniciativa própria tem sido ainda limitada sua sinalização, por exemplo, quando deseja ir ao banheiro apresenta o sinal correspondente, porém sem a configuração completa; mas, ainda assim, com clara indicação do que deseja.

7.1.1.3 Padrões Repetitivos de Comportamento

Observa-se nos autistas, geralmente, uma preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesse que resultam em anomalias, tanto na intensidade quanto no objetivo. No caso de *Tom*, este tem demonstrado uma compulsão por alimentar-se, e é bastante seletivo quanto ao que gosta; no entanto tem diminuído o comportamento de rejeitar algum alimento

diferente depois de colocá-lo na boca, cuspidando-o posteriormente em algum local autorizado pelo acompanhante (no caso, pelo psicólogo), e não imediatamente e em qualquer lugar, como fazia antes.

A adesão, aparentemente inflexível, a rotinas e rituais específicos e não funcionais também costuma aparecer no comportamento dos indivíduos diagnosticados como autistas. Apesar do apego a rotinas, *Tom* tem demonstrado boa aceitação de ajustes e mudanças, apesar de indicar que aguardava o que estava acostumado quando dá início ao trajeto ou à atividade costumeira. A abordagem em que pequenas decisões e oportunidades de escolha em situações reais são outorgadas a ele parece estar flexibilizando suas expectativas e lhe ensinando a lidar com diferentes possibilidades.

Maneirismos motores estereotipados e repetitivos são visíveis em indivíduos autistas. Por vezes *Tom* começa, quando está em pé, a balançar o corpo de frente para trás e a emitir ruídos orais sem aparente conexão. Ou, quando está sentado no carro dos pais, ou em algum outro móvel com encosto, começa a bater suas costas no encosto repetidamente. Tem aceitado, na maioria das vezes, ser acalmado quando tocado e responde de forma colaborativa quando solicitado. Porém, o impulso para iniciar o movimento repetitivo aparentemente permanece o mesmo durante este período, sugerindo ser necessário buscar descobrir que tipo de estímulo (físico ou psíquico) pode estar associado a tal tipo de comportamento.

Finalmente, observa-se frequentemente em pessoas autistas uma preocupação persistente com partes de objetos, como a roda de um carrinho, por exemplo, ou outra parte de um objeto que parece lhe chamar mais a atenção comparativamente às outras. Tal padrão não foi percebido no comportamento de *Tom* em relação aos objetos envolvidos nas atividades propostas. O que ele apresenta é um grande interesse em concluir as atividades, demonstrando não um interesse pontual, mas uma necessidade de fechamento. E se a atividade demorar por ser extensa, ele sinaliza (aberta ou veladamente) o desejo de concluir acelerando o processo, evidenciando noção de tempo e sintonia com a qualidade de seu próprio envolvimento afetivo com a tarefa.

7.1.1.4 Condições para “Afetar e Ser Afetado”

Para explicar acerca das condições para “afetar e ser afetado” e, portanto, *interagir* considerando-se as circunstâncias do caso em análise, partiremos das seguintes categorias conceituais: atenção/percepção; memória; emoção; sentimento; afeto e afetividade; e desenvolvimento socioafetivo.

a) Atenção/percepção

No caso de *Tom*, sua atenção/percepção depende dos seus quatro sentidos remanescentes (visão, olfato, tato e paladar). Sua interação com o mundo circundante se constrói a partir destas, possibilitando um contato íntimo e imediato com o que o cerca (SANTOS, 2018), afetando-o internamente, assim como sua percepção da realidade do que está fora dele mesmo.

Ele utiliza estes recursos biológicos e emocionais para a construção de seu “mundo real” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), desenvolvendo assim sua atenção e percepção. Este processo tem se mostrado lento e gradual, em seu caso, mas o sentido háptico (ou tátil) tem entrado em cena com muito mais frequência que no início da intervenção, possibilitando a ele ser afetado, reagir e corresponder de diferentes formas, como, por exemplo, demonstrando contato visual com o interlocutor, tomando a iniciativa de tocar e ser tocado por pessoas com quem vem desenvolvendo uma relação de confiança (como o psicólogo/pesquisador).

b) Memória

Tom não possui a audição, que é, segundo Silva Jr. e Cardoso (2007, p. 2), um dos principais canais para o desenvolvimento da memória. No entanto, possui sentidos que contribuem para caminhos alternativos para alcançar este fim, como a visão e o tato. Sua memória visual passa a ser ampliada e, devido ao gradativo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ele vem apresentando crescente repertório em termos de estímulos visuais e demonstrando construção de sentido e relação a tais estímulos que o afetam. Castro (2010) explana que o desenvolvimento de funções superiores como a memória ocorre através da socialização, e não exclusivamente com base no desenvolvimento cognitivo.

c) Emoção

Conforme a etimologia da palavra *emoção* (‘e’ = colocar-se em + ‘moção’ = movimento), resgatamos a noção de que a emoção tem o poder de, após sermos afetados por algo, acionar um estado de mobilização orgânica e psíquica que nos prepara para determinado movimento, para agirmos – ou reagirmos, conforme comumente nos referimos a isso, ao que nos está afetando. A emoção pode ser

caracterizada, assim, como um estado de prontidão para a ação frente a um estímulo específico.

Dependendo de como modulamos nossas emoções, elas nos instrumentalizarão para melhor capacitação na resolução de problemas, pois elas possuem a função de disponibilizar nosso “eu” para agir e, para tanto, demais elementos do ambiente precisam ser levados em consideração para que dada ação funcione. Desta forma, as emoções são poderosos elos entre nosso meio interno e o entendimento do meio externo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA; no prelo).

As emoções também conectam as pessoas umas às outras, possibilitando a organização de uma rede que compõe a vida em sociedade. Isso porque as ações de pessoas que vivem coletivamente precisam ser coordenadas, ou seja, com objetivos comuns e atenção a como nossas ações estão afetando às demais.

À medida que *Tom* vem aumentando o contato visual e as oportunidades de toque (sentido háptico), não somente com o pesquisador, mas também com membros da família, e mesmo se permitindo estar em meio a pessoas estranhas na rua ou em outros ambientes, mostra que sua emocionalidade vem sendo desenvolvida. Consentir que ele decida escolher alternativas de ação o apetece mais alguns momentos também possui efeito muito benéfico nesse sentido, pois amplia a capacidade de iniciativa e a assertividade, características emocionais muito relevantes.

d) Sentimento

No caso dos seres humanos, a emoção vivenciada em cada momento interacional interliga-se com nossa cognição e estas, juntas, geram sentimentos. Sentimentos provêm da aptidão para ‘sentir’, para se impressionar com os estímulos advindos do ambiente externo e interno captados por nossa sensibilidade, fazendo uma apreciação (*appraisal*) destes – ou seja, percebendo-os, avaliando-os e usando-os em prol da modulação das emoções.

O caráter corpóreo brusco do padrão inicial demonstrado pelo participante da pesquisa em questão, através de movimentos de se afastar, recusar contato ou somente estender a mão para alcançar o que deseja, vem gradualmente mostrando certo refinamento. Sua aprovação ou desaprovação em relação a algo ou alguma atividade, ou sua predileção ou não por algo, entendidas como manifestações passionais ou sentimentais na relação com o ambiente, vêm sendo mais

recorrentes. Infere-se que ele esteja, então, desenvolvendo maior entendimento de seu mundo interno e percepções do mundo externo que o circunda.

e) Afeto e afetividade

Afetividade engloba um conjunto de variados afetos, podendo ser traduzida pela “dialética do afetar e ser afetado”, conforme Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana, autores do STAA. O afeto é frequentemente considerado, na Psicologia, uma função mental; porém, de acordo com a *Afetividade Ampliada*, essa função mental nunca será estritamente individual, tendo sempre uma ligação com algo vivenciado em uma interação, seja ela com outros humanos ou não. Esta é a essência do “paradigma interacional” defendido no presente trabalho.

Embora os elementos que afetam ou afetaram o participante de nosso estudo de caso ao longo de sua vida não sejam acessíveis em sua inteireza para nós, obviamente ele também foi afetado por eles, como qualquer forma de vida é afetada pelos elementos do entorno, em variadas escalas, como explica o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Acreditamos que indivíduos autistas não são incapazes de ser afetados pelo ambiente, conforme comumente se supõe; levantamos aqui a hipótese de que eles “se tornam” autistas justamente porque são sensíveis e necessitam se proteger de uma ameaça existente em alguma perspectiva de sua realidade. Gera-se, assim, um certo ostracismo social “por escolha”, mesmo que não se trate de um processo consciente, como o que ocorre em crianças pequenas, por exemplo. E esse processo, quando ocorre, é difícil de ser revertido, pois é preciso recuperar a confiança nas pessoas para permitir que os fenômenos interacionais humanos possam ser vivenciados novamente. E é nesse sentido que, no que se refere à presente investigação, o trabalho do terapeuta/pesquisador pode estar reverberando positivamente em *Tom*. Pois, em uma abordagem “afetivamente ampliada” que acredita na potencialidade do participante, e equilibrando confiança com os necessários limites educativos, criam-se oportunidades para que o sujeito cognoscente que existe dentro dele possa emergir.

Neste aspecto, o participante vem apresentando, ao longo da intervenção, manifestações de que está sendo afetado subjetivamente pelos eventos que acontecem na interação com o psicólogo/pesquisador, e também com outras pessoas mediadas por ele. Como resultado disso, vêm despontando mudanças objetivas de comportamento e maior abertura à aprendizagem.

f) Desenvolvimento socioafetivo

Neste aspecto o participante da pesquisa, que em princípio era totalmente recluso em si nas tentativas de relação com o terapeuta e com os outros, vem apresentando capacidade de se familiarizar com diferentes ambientes e pessoas, e até mesmo desejar o contato mais próximo com algumas delas. Vem se acostumando com endereços, como de alguns locais para alimentação como a lanchonete *McDonald's*, familiarizando-se com ambientes repletos de pessoas estranhas como filas para solicitação de pedidos, desenvolvendo tolerância na espera de preparação de lanches e diminuindo, com o tempo, a apresentação de estereotípias como gritos e hábitos que o levavam à não percepção da presença de outras pessoas na fila.

Outras atividades extra clínica também foram realizadas com o intuito de desenvolver capacidades análogas. A visita à academia de exercícios físicos, onde assimilar o objetivo de fazer exercícios diferentes com uso de objetos não familiares, como pesos leves, foi outro exemplo. A visita a um ensaio de uma Escola de Samba constitui um exemplo adicional, no qual um ambiente movimentado, ruidoso e totalmente fora da rotina de *Tom* foi muitíssimo apreciado por ele, que expressou clara satisfação ao interagir com as pessoas que o abordaram. Outro ponto percebido, respondendo à estimulação interpessoal em diversas ocasiões, foi a iniciativa de reagir reciprocamente a cumprimentos de porteiros e recepcionistas, realizando até mesmo um breve contato visual.

7.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS COM BASE NAS DIMENSÕES DA CÉLULA PSÍQUICA

Esta parte da análise de dados será apresentada organizada por eixos categorias, sendo que este recurso tem por finalidade maior clareza e objetividade na apresentação das informações. As interdependências e complementaridades entre estas serão sinalizadas e salientadas, buscando-se um entendimento mais dinâmico, integralizador e totalizante do autismo e surdoautismo, o que constitui exatamente o foco da presente pesquisa. Conforme já anteriormente mencionado, a análise apresentada a seguir terá como referência o protagonista do estudo de caso (o adolescente *Tom*), sua família e seus educadores, tomando os cuidados necessários para manter o sigilo, como, por exemplo, a utilização de tampões na

região da face nas fotografias que serão apresentadas. A utilização das fotos tem por objetivo ilustrar, mostrar produções e, algumas vezes, detalhes referentes ao comportamento de *Tom* e aos locais onde as sessões de ludoterapia com *sandplay* e outras atividades *outdoor* foram realizadas.

Ressaltamos que a utilização, mais especificadamente, das sessões de ludoterapia com *sandplay* e atividades *outdoor* enquanto estratégias investigativas justifica-se pelas possibilidades que tais instrumentos oportunizaram visando a uma melhor compreensão do autismo e do surdoautismo, conforme a compreensão do STAA. Objetivou-se analisar psicologicamente as interações do participante da pesquisa em seus meios terapêutico, familiar e escolar, bem como indicadores de evolução durante o processo de intervenção apoiado em um paradigma interacional e em no Método *Affectfulness*, que valoriza e investe na afetividade como recurso imprescindível para o desenvolvimento.

Reiteramos ainda que na estrutura metodológica deste estudo as dimensões da Célula Psíquica tal como propostas pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) constituíram-se como Eixos de Análise. Cada eixo é representado por Categorias de acordo com o fenômeno psicológico básico que caracteriza cada dimensão. Estas, por sua vez, geram Campos de Análise variados (subcategorias) conforme as perspectivas examinadas, as quais servem como referência para a inserção de informações a serem articuladas. A estruturação final é representada no quadro a seguir:

QUADRO 3: EIXOS, CATEGORIAS E CAMPOS DE ANÁLISE

EIXOS	CATEGORIAS	CAMPOS DE ANÁLISE
DIMENSÃO CONFIGURATIVA	IDENTIDADE	- <i>Como se configura a identidade de Tom</i> - <i>Como os familiares de Tom o percebem</i> - <i>Como os educadores das escolas frequentadas por Tom o percebem</i>
DIMENSÃO RECURSIVA	<i>SELF</i>	- <i>Crenças de autorreferência</i> - <i>Crenças de mundo</i>
DIMENSÃO CRIATIVA	RESILIÊNCIA (AMPLIADA)	- <i>Enfrentamento aos desafios e nas interações do contexto clínico, familiar e escolar</i>
DIMENSÃO MODULADORA	ALTERIDADE	- <i>Interações com o pesquisador</i> - <i>Interações com familiares</i>

		- <i>Interações com os educadores e demais escolares</i>
DIMENSÃO TOTALIZANTE	LINGUAGEM PLENA	- <i>Busca de homeostase</i>

Fonte: O autor (2019).

Os eixos analisados, bem como seus respectivos campos, partiram de informações coletadas por meio de todos os instrumentos utilizados na pesquisa, mesclando-se as informações advindas de momentos diferentes, mas que se complementam. Assim sendo, os registros clínicos do pesquisador analisados pela abordagem *ex-post-facto*, trechos das entrevistas com os familiares e com os profissionais das instituições frequentadas por *Tom*, e dados das sessões clínicas envolvendo *sandplay* e atividades *outdoor* compõem o conjunto dos resultados. Portanto, segue o que foi considerado de maior relevância dentre o material obtido, de acordo com cada eixo:

7.2.1 Eixo 1: Dimensão Configurativa

CATEGORIA: Identidade

CAMPOS DE ANÁLISE: *Como se configura a identidade de Tom; Como os familiares de Tom o percebem; Como os educadores das escolas frequentadas por Tom o percebem.*

Para o exame do eixo referente à Dimensão Configurativa da Célula Psíquica, apoiado na *Identidade* – campo de análise *Como se configura a identidade de Tom* – considerou-se a observação relativa aos conteúdos que sugerem aspectos da percepção que *Tom* tem de si mesmo. Contudo, trata-se de conteúdos obtidos de forma inferencial, ou seja, “o que o pesquisador observa em relação ao que *Tom* percebe em si próprio”, pois há uma maior dificuldade dos indivíduos autistas em manifestarem seus próprios pontos de vista, incluindo aqueles sobre si mesmos. No caso de *Tom* a dificuldade é ainda maior, tendo em vista os comprometimentos na linguagem advindos de ambas as condições: surdez e autismo. Assim, para fins

deste campo de análise, foram utilizados registros clínicos de atividades realizadas em consultório (incluindo o *sandplay*) e em ambientes externos (atividades *outdoor*).

Para a categoria *identidade* – campos de análise *Como os familiares de Tom o percebem; Como os educadores das escolas frequentadas por Tom o percebem* – foram selecionados alguns depoimentos coletados por meio da entrevista semiestruturada.

Como se configura a identidade de TOM

Contexto clínico

Conforme já mencionado, *Tom* depende dos seus quatro sentidos remanescentes (visão, olfato, tato e paladar) para moldarem sua atenção/percepção. Sua interação com o mundo circundante se constrói a partir destas, na constante busca de homeostase com o meio externo. Sua limitação auditiva lhe impõe determinados obstáculos nessa busca de homeostase, o que permeia o desenvolvimento de sua identidade – já que, de acordo com o STAA, o funcionamento harmônico da unidade triádica da Célula Psíquica dará base para a constituição da organicidade de cada indivíduo.

A Dimensão Configurativa (identidade) de *Tom* parece mostrar, assim, desenvolvimento lento ao se observar a construção de referências próprias e comportamentos que o afirmem perante a realidade social. Porém, têm sido observados em *Tom* traços identitários se constituindo, mesmo que a seu tempo. Faz-se necessário lembrar que a identidade de um indivíduo é, ao mesmo tempo, produto da realidade vivenciada por ele, como também daquelas referências que emergem dos ambientes e que permitem que o indivíduo se identifique com elas, “assumindo-as”, porém não como mera introjeção, mas de forma “relida”, “recriada”, ressignificada.

De acordo com a proposta de entendimento do autismo da *Afetividade Ampliada*, que busca entender este fenômeno de uma forma que foge à tendência patologizante comum, não bastaria a *Tom* simplesmente aceitar-se em sua “identidade surdoautista” e reproduzir os comportamentos que a sociedade espera ver em um indivíduo autista. Nem tampouco buscar adaptar-se – a qualquer custo – aos padrões de normalidade, tantas vezes equivocados e, por isso mesmo, geradores de inúmeros problemas interacionais. Trata-se, nesta abordagem, de vivenciar verdadeiramente o monismo, evitando o dualismo que separa as pessoas

“normais” daquelas “não-normais”; pois todas possuem seu lugar e legitimidade no mundo. E também de perceber que as “não-normais” podem nos mostrar algo extremamente importante, revelar que elas não são meramente “doentes”, por si mesmas, mas que provavelmente são produto (considerado indesejável) de um conjunto de interações humanas muitíssimo questionáveis e longe de serem realmente saudáveis.

Sendo acolhido em uma abordagem que busca delinear o verdadeiro lugar da afetividade no desenvolvimento humano – o Método *Affectfullness* –, *Tom* vem descobrindo que não “precisa” se comportar como um autista e nem atender aos padrões estritos que as pessoas “normais” seguem. Fugindo às idealizações e rotulações do senso comum, *Tom* progride a seu próprio tempo e no seu próprio jeito, procurando uma ‘configuração’. Vem mostrando que é capaz de ser afetado, sim, pelas interferências do meio ambiente e está buscando um equilíbrio nesse sentido.

Suas escolhas que transmitem traços de sua identidade têm sido reafirmadas mediante soluções criativas, experimentando certa assertividade. Um exemplo disso é o caso do divã. Por demonstrar sempre querer deitar-se no divã durante a sessões terapêuticas (quando estas ocorrem no consultório) e por vezes relutando, assim, a aceitar realizar atividades mais dinâmicas, o psicólogo/pesquisador certa sessão virou o divã ao contrário para verificar o que ocorreria. No entanto, *Tom* conseguiu reafirmar seu desejo de utilizar o divã encontrando uma solução alternativa, como pode ser visto na imagem abaixo:

FIGURA 7 – BUSCA DE ALTERNATIVAS – Superação de limitações impostas pelo contexto e afirmação de sua identidade (comportamento no divã quando este foi virado).



Fonte: O autor (2019).

Rindo durante toda a sessão, o participante apreciou sua solução e continuou a se deitar no divã, mesmo estando virado e encostado na parede. Reforçando sua atitude de encontrar uma saída apesar do aparente obstáculo apresentado, sua identidade se afirmou por meio do recurso criativo. Este comportamento condiz com suas possibilidades assertivas e resilientes que vem experimentando, características da Dimensão Criativa, mas que repercutiram firmemente em sua Dimensão Configurativa, permitindo-lhe manter seu próprio posicionamento em relação à vontade de se deitar no divã. Isso tem se tornado cada vez mais perceptível através das suas respostas às atividades propostas quando o mesmo apresenta caminhos diferentes em relação ao que está sendo solicitado ou mesmo daqueles com os quais já está acostumado.

Conforme já exposto, *Tom* não possui até o momento uma comunicação fluente em LIBRAS (o que seria esperado por ele ser surdo, fato que em grande parte das vezes inviabiliza a comunicação em português). Porém, por meio da modulação de seu âmbito afetivo-emocional, ele vem se tornando capaz de se comunicar para além dos rudimentos de LIBRAS que conhece. Por meio de sua corporeidade, expressa-se com comportamentos cada vez mais claros acerca de suas intenções e significados, além de toques, sorrisos e olhares de aprovação (ou não) para o psicólogo/pesquisador durante as diversas atividades.

Outro aspecto que merece destaque é o fato observado, desde o início da intervenção terapêutica de *Tom*, dele apresentar comportamento de automutilação, por vezes arrancando pedaços da pele do braço ou antebraço, lábio superior ou região próxima dos olhos. Tais episódios eram bastante recorrentes, podendo ser indicativos de diferentes situações como desconforto interno (algum tipo de mal-estar psíquico), busca de percepção corporal, ou outras circunstâncias. Geralmente considera-se que comportamentos de automutilação estão associados à descarga de tensão, sendo a dor causada pelas lesões a modos de extravasar sensações negativas de isolamento, por exemplo, transformando sofrimentos psíquicos em sofrimentos físicos.

É possível que todas essas opções estejam por trás deste tipo de comportamento no caso de *Tom*, uma vez que ser autista é sentir-se isolado, e ser surdoautista é sentir-se ainda mais isolado. Envolve ainda, certamente, o senso de

autorreferência, ou seja, de como ele se vê e percebe seu corpo, e o quanto consegue (ou não) estimar a si mesmo. Recentemente tem apresentado o comportamento de, ao entrar no elevador dirigindo-se ao consultório, ir direto para a frente do espelho e ficar olhando para seus próprios olhos. Tais aspectos, que envolvem as referências de si mesmo que cada indivíduo possui, mesclam-se àqueles pertencentes à Dimensão Recursiva (*self*), sobre a qual comentaremos mais adiante.

Comportamentos autodestrutivos também são comumente ligados a carências afetivas (relacionadas a familiares, amigos, ou outros grupos de referência). A seção que se segue apresentará algumas informações acerca do modo como ele é percebido na família, o que também impacta em sua construção identitária. O fato de as autolesões estarem diminuindo nos últimos meses pode estar em sintonia com outras observações anteriormente citadas relativas à construção de vinculações afetivas, bem como ao senso de identidade que se encontra em lenta ascensão.

Como os familiares de Tom o percebem

Em articulação com alguns dos registros já apresentados, as análises neste campo basearam-se, exclusivamente, na entrevista semiestruturada realizada com os familiares. Na apresentação das informações que se seguem, referentes ao eixo Dimensão Configurativa, para cada membro (da família) entrevistado serão descritos trechos das respostas que se relacionam a suas percepções sobre *Tom*:

Família	Trechos das entrevistas
Familiar 1	<p>- [...] <i>E o que a gente percebia na verdade é que ele era diferente das outras crianças surdas. Assim, que, a resposta que ele tinha, por exemplo as outras crianças tentavam olhar no rosto das pessoas, assim para ver, tentar adivinhar o que está dizendo, acho que tem até bastante a questão da expressão assim, corporal. Daí ele não agia dessa maneira, comparado com as outras crianças [...].</i></p> <p>- [...] <i>quando ele quer ir no banheiro, por exemplo, ele pede pra (X). Não sei, acho que ele associou, assim, ele pede mais [...] E daí, pra comer alguma coisa ele pede a (Y). Pra mim ele não pede quase nada. Então [...] acho [...] não sei se ele tem uma noção completa...</i></p>
Familiar 2	<p>- [...] <i>A impressão que pra ele seja indiferente. Bem</i></p>

	<i>indiferente em relação a essa percepção [...] E não sei se ele tem conhecimento de que existe a relação de parentesco, isso, primos, primas, outras situações, como tios, tias, não sei se isso pra ele é diferente de alguém que não é do círculo de parentesco [...].</i>
Familiar 3	<p>- [...] <i>E hoje eu vejo que apesar de passos lentos assim, ele está mais respondendo as coisas, observa mais. Do jeitinho dele, mas está bem melhor do que era antes [...].</i></p> <p>- [...] <i>Hoje eu vejo que ele gosta de carinho. Ele gosta de receber. Ele demonstra mais, é, é mais sensível as coisas assim. Pela percepção do olho, a gente percebe que ele sabe que está certo ou errado. Ou, senão, pelas atitudes, que a gente vê pelo olhar, né. Mas, né, enfim e isso, né [...]</i></p>

O processo interativo familiar naturalmente presente no ambiente em casa, junto aos familiares, fornece elementos culturais e afetivo-emocionais para a construção de parâmetros e “lugares” ocupados por cada um dos componentes da célula familiar. De acordo com estes, foi possível perceber pelas entrevistas a percepção dos familiares próximos relativa à condição do surdoautismo em *Tom*. Também, o empenho pela elaboração do “luto” pelo filho e irmão que não foi uma criança “normal” (saudável), luto este que ainda não aconteceu plenamente.

Fica clara a busca de acomodação da nova condição familiar com a presença de *Tom* em sua condição e comportamento peculiares. Em uma leitura a partir dos princípios da interatividade, percebemos um processo lento e gradual no estabelecimento de uma nova conformação familiar, incluindo a mudança de expectativas e estratégias de convivência com o que lhes parece “diferente” em seu meio. Para haver entendimento deste em seu meio foi necessário a busca de diferentes dados existentes a respeito para uma elaboração da realidade, pois o mundo circundante traria diferentes exigências e a necessidade de adaptações em situações que exigem conexões, em uma busca para suprir as lacunas afetivas que se criaram e que mantém certo distanciamento.

Como os educadores das escolas frequentadas por Tom o percebem

Em articulação com alguns dos registros já apresentados, as análises neste campo também se basearão na entrevista semiestruturada com os educadores. No mesmo formato do campo de análise anterior, a apresentação das informações que

se segue envolverá os trechos das respostas de cada educador entrevistado, relacionadas ao campo de análise em questão. Na Instituição 1 foi entrevistado um professor, e na Instituição 2, dois psicólogos (aqui denominados 2A e 2B):

Escolas	Trechos das Entrevistas
Profissional da Instituição 1	<p>- [...] <i>Na verdade ele não tem reação para fazer atividade sozinho [...].</i></p> <p>- [...] <i>eu estou aqui com ele e de repente eu tenho que atender outro ali. Então não dá pra ter uma relação com ele, entendeu?!</i></p> <p>- [...] <i>Não ele não tem interação. Ele vem, entra pra sala, senta e ali ele fica até a hora que ele tem que ir pro banheiro, que ele tem que ir pro lanche...</i></p>
Profissional da Instituição 2A	<p>- [...] <i>Quebra-cabeças é uma coisa que [ele] gosta bastante [...].</i></p>
Profissional da Instituição 2B	<p>- [...] <i>Ele consegue se virar bem [...].</i></p> <p>- [...] <i>Aqui do ponto de vista institucional a gente já tem uma visão de autismo muito bem definida em relação à questão biológica, né, então como uma questão que já nasce com o indivíduo... [...] A gente não trabalha com a ideia de o autismo ser uma questão adquirida na sequência da vida, pós-nascimento...</i></p> <p>- [...] <i>nós determinamos então uma rotina que um dia ele chega a conviver, a sala que ele tem que ir, a estrutura que ele vai frequentar. Uma hora que é mesa de trabalho, uma hora que é mesa de aprendizado... [...] quando eu recebi [Tom] ele tinha tudo isso bem treinado já... Ele consegue se virar bem...</i></p>

O contexto educacional de forma geral é desafiador para qualquer docente. Apesar de prazeroso para muitos, há a apresentação de diferentes e talvez inusitadas situações diariamente e fenômenos para serem lidados. Não é diferente no caso das instituições que *Tom* frequenta. Os dois ambientes são compostos por diferentes alunos e, em cada momento junto ao docente, cada qual da sua forma e a seu próprio tempo, interage e reage.

Pelas expressões resgatadas na entrevista, verificamos que na Instituição 1 ele é percebido, pelo professor entrevistado, como alguém passivo, “*que não tem*

reação para fazer atividade sozinho". O grupo no qual *Tom* está inserido nesta escola é, em boa parte, composto por surdos com alguma outra condição associada (surdocego, surdo com rebaixamento mental, por exemplo). Conforme refere-se o profissional, não é possível "ter relação" com os alunos (incluindo *Tom*) pelo fato de existirem de 10 a 14 alunos com condições especiais (condições atípicas de desenvolvimento) na turma, e ele não conseguir ter um contato mais próximo, "aquele dia específico com ele". A falta de vinculação entre os alunos e o professor tende a ter consequências indesejáveis não somente no tocante às aprendizagens, pois, de acordo com o professor, dessa maneira não é possível perceber se houve algum avanço ou não; mas, principalmente, no desenvolvimento como um todo dos alunos. No caso específico de *Tom*, que vem respondendo bastante bem à abordagem afetiva, com ênfase na construção de vínculos de confiança, a ausência de alguém na escola com quem possa se sentir à vontade e que o ajude a despertar seu desejo de interagir (como vem acontecendo com o psicólogo) mostra-se prejudicial ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, *Tom* poderia ter sua aprendizagem e seu desenvolvimento potencializados pela presença de um atendimento mais individualizado na escola; como, aliás, sugere o próprio professor entrevistado. A proximidade de uma figura de referência que estabelecesse uma relação 'de fato' com *Tom*, que percebesse suas vicissitudes, que valorizasse seus avanços, que o estimulasse a se desenvolver e a se relacionar, poderia ser muito significativa para ele. Provavelmente o fato de *Tom* não perceber a possibilidade de ter relacionamentos afetivamente verdadeiros no ambiente escolar reforce seu autismo – o "recolhimento" em si para não sofrer com interações superficiais –, conforme hipotetizamos no presente trabalho. Assim sendo, ele "vem, entra pra sala, senta e ali ele fica até a hora que ele tem que ir pro banheiro, que ele tem que ir pro lanche...".

Embora a questão interacional envolvida seja, a rigor, da alçada da categoria Alteridade, os reflexos da falta de afetividade no ambiente escolar são visíveis na identidade de *Tom*. Enquanto no contexto da clínica ele vem demonstrando avanços, justamente por se mostrar sensível a uma abordagem afetiva, esta lacuna o faz ser percebido (e tratado) na escola como alguém inerte, praticamente sem capacidades e, portanto, sem perspectivas de desenvolvimento. A instituição

escolar, talvez sem nem mesmo tomar consciência disso, acaba reforçando a postura patologizante e contribuindo para o afundar ainda mais no ostracismo.

Já na Instituição 2 a percepção sobre *Tom* parece diferir substancialmente, talvez porque seja especializada no atendimento a autistas e possua, assim, mais experiência no trato com indivíduos com esta condição. Apesar disso, a concepção de autismo como um transtorno de etiologia exclusivamente genética (o trecho de protocolo destacado ilustra isso e o restante da entrevista realizada com o profissional confirma essa posição) não só demarca, mas pode chegar a restringir perspectivas (e, conseqüentemente, caminhos de atuação) junto a essa população. A aceitação incondicional dos marcadores indicados no DSM acompanha uma compreensão que considera essas pessoas como portadoras de uma desordem com origem e características bem definidas – e, portanto, com limites e possibilidades também pré-definidas – o que vai ao encontro da abordagem encontrada em nossa revisão de literatura. A rigor, de acordo com a discussão crítica realizada anteriormente neste trabalho, trata-se de uma postura “autista” para lidar com o autismo.

Isso afeta o desenvolvimento da identidade de *Tom*, uma vez que a rotina, a estrutura, os treinamentos, o entendimento pré-definido das capacidades que ele possui (ou supostamente não possui) baliza a oferta de oportunidades educativas e de desenvolvimento. Por um lado, a repetição de atividades, a rotina previamente estruturada, o uso consistente de associações entre estímulos, permite a *Tom* uma segurança no sentido prático, no cotidiano deste ambiente; e ele passa a ser visto, nesta escola, como alguém que consegue “se virar bem” nesse tipo de sistemática. Por outro, a simples adequação a tal estrutura oferece pouca (ou nenhuma) oportunidade de construção de referências particulares, que o definam como uma identidade específica, que possibilitem o exercício da tomada de decisões, da assertividade na resolução de problemas, na escolha dentre alternativas de ação conforme humores e sentimentos individuais.

De acordo com a teorização sobre a Célula Psíquica, a identidade de cada pessoa é constituída pelos recursos disponibilizados pelo *self*, e também pela forma como esses recursos são utilizados nas interações. Porém, é necessário que tais recursos encontrem oportunidades para serem construídos, para se constituírem em uma noção de ‘eu’ a ser apropriada e se tornar disponível como autorreferência para

cada indivíduo. Para tanto, experiências de individuação são extremamente necessárias. O *self* é o próximo eixo a ser analisado.

7.2.2 Eixo 2: Dimensão Recursiva

CATEGORIA: *Self*

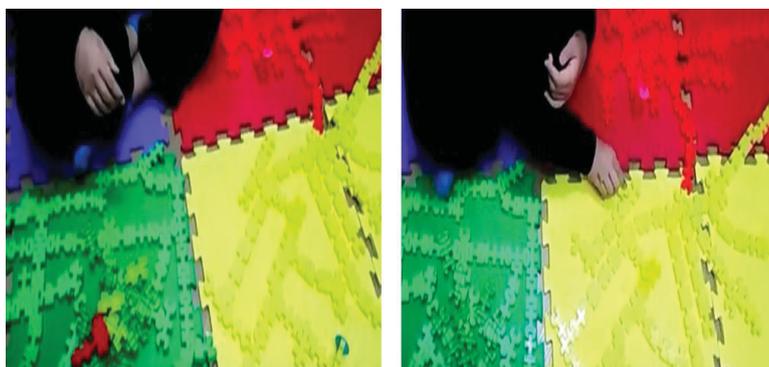
CAMPOS DE ANÁLISE: *Crenças de autorreferência; Crenças de mundo.*

Contexto clínico

Segundo o STAA, o *self* é a base da subjetividade de um indivíduo, configurando a Dimensão Recursiva humana. Armazena recursos psíquicos construídos durante a vida, os quais são acionados nas mais diversas situações, constituindo referência de auto orientação tanto no que concerne a si mesmo quanto à percepção de mundo.

Em sua trajetória de vida *Tom* construiu, até agora, recursos de conhecimentos variados que possibilitam a ele sobreviver e resolver determinadas questões, dirigindo seu próprio comportamento. Observa-se que ele, inclusive, apresenta por vezes soluções inesperadas em atividades, como, por exemplo, no *setting* terapêutico no jogo de montar peças sobre o tatame:

FIGURA 8 – JOGO DE MONTAR – Organizando jogo de montar segundo as cores do tatame.



Fonte: O autor (2019).

Nesta ocasião, *Tom* recebe como atividade um jogo de montar com múltiplas peças de variadas cores, sendo que o afazer é desenvolvido sobre um tatame colorido de montar. As cores entre ambos são correspondentes e o participante passa a organizar o quebra cabeça de acordo com as cores combinantes.

Em dado momento, porém, ele supera o limite das cores entre o tatame o as peças e constrói uma “ponte de saída”, fazendo-o por iniciativa própria. Após preencher o espaço reservado para as peças de mesma cor, busca uma “saída” para ao construir uma “estrada” ou “ponte”, com peças de uma mesma cor atravessando um outro espaço. De acordo com a perspectiva do Método *Affectfulness*, compreendemos que, ao mesmo tempo em que *Tom* demonstra compreender claramente a regra do jogo, fazendo corretamente as correspondências solicitadas, encontra um modo de sair da exigência estrita (do padrão imposto, da estrutura previamente dada) e criar um novo caminho, algo que permita imprimir sua própria individualidade e autorreferência no contexto em questão. Mostra coragem de “dizer” (ao seu modo) que não quer apenas fazer as coisas previamente estruturadas e determinadas, que também deseja escolher e trilhar caminhos próprios.

Um tipo de interação mais aberto como o que vem vivendo no *setting* terapêutico (diferente daquele das escolas que frequenta, por exemplo) e que aceita tais manifestações, mesmo que não realizadas ao modo convencional (verbalizadas em português ou em LIBRAS) são interpretadas como instrumentos de ampliação de possibilidades, respeitando o fato de que há uma Célula Psíquica em desenvolvimento, independentemente de suas condições atípicas.

Sobre a imagem que *Tom* possui de si mesmo, é possível obter alguns indicadores da percepção crescente de si em diferentes circunstâncias. O caso do uso do banheiro, em qual porta entrar, e de que forma utilizar o local, pode ser um exemplo. Também a responsabilidade para com o entorno, por aceitar o treinamento nesse âmbito e de tentar aprender deixar o local em condições de uso para uma outra pessoa. Quanto a esse quesito, chama a atenção que *Tom* vem incorporando princípios de organização e limpeza dos locais, entendendo que ao sujá-los existe a necessidade de reorganização do que foi desfeito. As atividades envolvendo o *sandplay* vêm sendo uma boa oportunidade para exercitar essa dinâmica organizativa – que, aliás, é um dos princípios de funcionamento do *Self*.

FIGURA 9 – TRABALHO EM SANDPLAY 1 – Trabalho em *sandplay* no *setting* terapêutico.

Fonte: O autor (2019).

Neste momento, *Tom* desenvolve uma construção no Jogo de Areia, que propicia oportunidade para suas projeções inconscientes e elaborações psíquicas. Neste dia utilizou uma pazinha e um garfo plásticos, fornecendo muitas informações não verbais, conforme é próprio da atividade. A atividade de *sandplay* pode gerar a necessidade de limpeza ao final. *Tom* mostra-se às vezes relutante, mas gradativamente vem se envolvendo mais com isso:

FIGURA 10 – ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS – Organização de materiais utilizados no *setting* terapêutico.

Fonte: O autor (2019).

FIGURA 11 – LIMPEZA DO AMBIENTE – Aprendendo a limpar o que sujou no ambiente utilizado para atividades.



Fonte: O autor (2019).

No contexto clínico é possível observar, nas atividades do *sandplay* e outras, que é bem presente sua Dimensão Recursiva alicerçada na subjetividade e nas emoções. Nos primeiros trabalhos no jogo de areia, sua atitude era a de jogar a areia da caixa para cima, caindo sobre si e sobre o restante do ambiente. Mostrava assim o desejo de não ficar contido nos limites da caixa, mas ampliar seus limites. Parecia inclusive não se importar em ficar com areia sobre sua cabeça e sobre suas roupas, pois quando jogava areia para cima esta caía sobre si também.

A esse propósito, certos comportamentos expressam autoconfiança por permitir-se movimentar-se livremente e explorar oportunidades de vivenciar sensações diferentes daquelas que costumeiramente experiencia nos demais ambientes frequentados. As atividades *outdoor* têm se mostrado ótimas nesse sentido. Presenciou-se, da parte de *Tom*, a atitude de caminhar após a chuva no centro da cidade fazendo questão de procurar as poças de água na calçada e no meio fio, e não só molhar os pés por estar caminhando em um local molhado, mas ficar passando o tênis (já encharcado) várias vezes ali, molhando as pernas do agasalho e mostrando grande satisfação em fazer isso. E, ao se deslocar, buscar a próxima poça d'água e assim por diante. Expressava o prazer cinestésico de ter contato com a água, sem aparente preocupações com sua aparência ou outras que costumamos ter, relacionadas ao autoconceito e à autoestima e, sempre, com preocupação com nossa imagem perante os outros. Para *Tom* parece ser muito mais importante, neste momento, descobrir novas sensações, construir referências

diversificadas no contato com o mundo, aproveitar oportunidades de direcionar ações, mesmo que momentaneamente, em rumos diferentes daqueles previamente definidos “para pessoas autistas”. E ser aceito e legitimado mesmo assim.

Outro exemplo, já brevemente mencionado, foi o de aprender a usar o banheiro. Ao iniciar com o psicólogo/pesquisador o trabalho clínico, aparentemente não apresentava a preocupação ou interesse em usar corretamente o vaso sanitário para urinar, mas o fazia livremente pela área em torno deste. Segundo posteriormente informado pela família e por profissionais das instituições que frequenta (ou frequentava), para “resolver o problema” ele passou a ser colocado sentado no vaso (como é feito no “modo feminino” de urinar). A partir no início da atual intervenção, foi realizado um treino de postura masculina para uso de mictório fixo na parede e no de solo. Foi mostrada a ele a área a ser direcionado o jato de urina, de forma que houve uma generalização com relação ao vaso fixo no chão do banheiro. E desde então melhorou muito em sua “mira”. Tratou-se de um aprendizado empírico, pelo fato de ser realizado em banheiros públicos, onde na maioria das vezes havia mais pessoas utilizando os mictórios. Estas, sem perceberem, também estavam lhe servindo como modelos, sinalizando a forma correta de uso. Tudo isso colaborou para a construção de uma nova referência não somente prática, mas que contribui para seu autoconceito como homem, passando a adotar comportamentos masculinos.

Assim, *Tom* vem mostrando recursos cognitivos e afetivos que constituem sua percepção de mundo e crenças sobre si mesmo; ou seja, percebemos a possibilidade de um *self* em construção, aos poucos se ampliando, e que já vem se expressando na configuração de sua identidade. E se o *self* é a instância que o coloca em movimento, que lhe dá recursos para o enfrentamento da realidade, as atividades *outdoor* possuem um papel importante nesse sentido, pois possibilitam a ele aprender a cumprimentar estranhos e se posicionar como pessoa em diferentes contextos como lanchonetes, lojas, *shoppings* e parques, mostrando para si mesmo que há como ser algo ou alguém perante os outros e as situações que possam surgir.

Contexto familiar

A seguir alguns trechos das entrevistas com os familiares serão mostrados, no intuito de realizar mais algumas inferências sobre a construção “sélfica” de *Tom*:

Família	Trechos das Entrevistas
Familiar 1	<p>- [...] Quando ele quer ir no banheiro, por exemplo, ele pede pra (X). Não sei, acho que ele associou, assim, ele pede mais [...] E daí, pra comer alguma coisa ele pede a (Y). Pra mim ele não pede quase nada. Então [...] acho [...] não sei se ele tem uma noção completa...</p> <p>- [...] se eu peço alguma coisa pra ele responde normal [...].</p> <p>- Então quando eu... a gente... lava a louça, eu seco ele guarda as louças no lugar, por exemplo.</p> <p>- Ele não se incomoda quando tem visita. Acho que ele até acha engraçado.</p> <p>-Ele foi receptivo do jeito dele, tanto que essa vez que eu tenho que ficar com o Tom e o meu namorado vem aqui em casa a gente vai, nós três, no Mcdonalds, e daí ele vai se acostumando.</p>
Familiar 2	<p>- [...] A impressão que pra ele seja indiferente. Bem indiferente em relação a essa percepção. Talvez porque em função... eu não sei se ele sabe o que é parente...</p>
Familiar 3	<p>- [...] Hoje ele fez todas as atividades. Tem dias que ele faz poucas atividades, mais lento. Então depende muito do dia...</p>

Nesse âmbito, *Tom* também aplica seus recursos e conhecimentos de mundo construídos. Segundo a Familiar 1, ele a ajuda na tarefa doméstica da louça usada na refeição, ela lavando e secando-a, e ele guardando a louça nos locais adequados. Tal informação revela que *Tom* possui noção de organização e que consegue interagir cooperativamente quando em contato com pessoas em quem confia. Por colocar a louça no seu devido lugar costumeiro, *Tom* evidencia capacidade de observação e de aprendizagem quanto aos lugares dos utensílios. Mostra, ainda, indicadores de aspectos de seu autoconceito como integrante deste grupo nuclear que partilha o ambiente, as atividades e as responsabilidades, percebendo o espaço como também sendo seu. A casa da família tem sido, afinal, o local de seu desenvolvimento biológico e emocional por toda a vida, e embora pareçam haver sinais de certa ambiguidade (oscilações entre a experiência psíquica de proximidade e de distanciamento), fica evidente que ele possui vínculo afetivo com o ambiente e com os familiares com quem possui contato diário.

FIGURA 12 – SINALIZANDO LIBRAS – Sinalizando "pai" e olhando para seu pai.



Fonte: O autor (2019).

Em uma ocasião em que o pai do participante veio buscá-lo após a terapia, este foi estimulado a sinalizar a palavra “pai”, e ele o fez olhando para seu genitor. Aqui se observa *Tom* se apoderando de sua identidade de filho, momento em que sua Dimensão Configurativa se reafirma e se atualiza sua Dimensão Recursiva ao sinalizar a palavra “pai” em LIBRAS.

Observa-se também o fenômeno da generalização no âmbito interacional, pois a sensação de proximidade com a Familiar 1 é transferida para o namorado dela, chegando os três a saírem para lanchar juntos. Já o Familiar 2, diferentemente, cogita que *Tom* talvez não perceba a diferença entre parentes e amigos. A Familiar 3, por sua vez, comenta que ele desenvolve, sim, atividades no contexto familiar dependendo de sua disposição em cada momento. De acordo com a entrevista, ainda, na chegada de algumas visitas esporádicas ou mesmo frequentes ele reage por vezes com indiferença, às vezes achando engraçado, enquanto outras reage sendo até mesmo receptivo. Este comentário é sugestivo de que *Tom* é muitíssimo sensível a fatores afetivo-emocionais, diferentemente do que comumente se concebe sobre os autistas.

A emocionalidade – algo intrínseco ao *self*, uma vez que direciona a postura e as ações de um indivíduo a partir das referências que possui – habilita cada indivíduo a lidar com a realidade à sua própria maneira, mostrando a disposição (ou não) de se colocar em movimento, assumindo (ou não) a condição de enfrentamento da realidade tal como percebida, e podendo apresentar, espontaneamente,

respostas diferenciadas do esperado pela coletividade padrão. Isso porque o *self*, de acordo com a noção de Célula Psíquica proposta pelo STAA, objetiva manter, nutrir, armazenar e organizar recursos psicológicos para capacitar os seres a interagir com o mundo. *Tom* percebe o que lhe é demandado, e busca em si mesmo recursos não somente para cumprir tarefas (considerando seu potencial, que pode e deve ser explorado e ampliado), mas para realizá-las de forma personalizada.

Apesar do descrédito atribuído a ele até mesmo por pessoas próximas, esse processo, se levado adiante, pode apontar para a construção da necessária autoconfiança para a desconstrução do que é considerado limitador ou mesmo desafiador.

Contexto educacional

Escola	Trechos das Entrevistas
Profissional da Instituição 1	- [...] <i>O que eu percebi que ele tem conseguido melhorar no café dele. Ele toma mais sozinho agora. Daí ele tem melhorado [...].</i>
Profissional da Instituição 2A	- [...] <i>Ele tem uma boa habilidade também pra fazer até umas sessenta peças, mais ou menos assim, ele consegue mandar bem [...].</i>
Profissional da Instituição 2B	

Neste aspecto o participante da pesquisa, conforme dois dos três profissionais entrevistados, mostra evolução em seu comportamento. No primeiro caso, isto é, na Instituição 1 ele, de início, apresentava baixa autonomia na hora do lanche e dos intervalos, sendo necessariamente assistido por funcionários da instituição neste momento. Tal situação foi se alterando gradualmente, ao ponto de o profissional 1 expressar que atualmente chega a tomar seu lanche sozinho e continua a melhorar. Na outra instituição, o profissional faz menção ao seu bom desempenho na montagem de quebra cabeças de cerca de sessenta peças. Podemos inferir, com base nestes relatos, a existência de um incremento de sua autoconfiança no desempenho das tarefas que lhe são propostas. Após incorporar o

princípio de funcionamento, este continua a cumpri-las com eficiência quando lhe são solicitadas posteriormente, e mesmo a explorar novas possibilidades. O caso abaixo discorre sobre outra situação em que *Tom* apresenta uma solução alternativa:

FIGURA 13 – JOGO DE PAREAMENTO DE NÚMEROS – Jogo em que se solicita o pareamento de números.



Fonte: O autor (2019).

O jogo consiste em uma cartolina vermelha com um desenho de jogo de números de zero a dez. O objetivo básico é o de sobrepor os números correspondentes (adesivados com velcros), pareando-os. Observou-se em um dos períodos de acompanhamento na escola que frequenta no período da tarde, que em certo momento *Tom* apresentou uma nova forma, lúdica e inusitada (além de afetiva) de desenvolver a atividade pedagógica, fazendo o pareamento em zigue-zague. Isso ilustra que sua Dimensão Criativa e ampliadora se mostra ativa em seu atual momento de desenvolvimento, fornecendo possibilidades às Dimensões Recursiva e Configurativa, de transformar situações comuns (já familiares a ele) em desafios e novas configurações. Sobre a Dimensão Criativa tratará o próximo tópico.

7.2.3 Eixo 3: Dimensão Criativa

CATEGORIA: Resiliência (ampliada)

CAMPOS DE ANÁLISE: *Enfrentamento de desafios; postura em interações no contexto clínico, familiar, escolar e social mais amplo.*

Contexto clínico

Algumas das análises a seguir referem-se a extratos de registros clínicos. Faremos uso dos mesmos para buscar indicadores de elementos relacionados à Dimensão Criativa, apoiada na Categoria Resiliência (ampliada), conforme proposto pelo STAA na concepção de Célula Psíquica. O foco é demonstrar indicadores, de acordo com o Método *Affectfulness*, de como podemos compreender o que vem ocorrendo no desenvolvimento de *Tom*.

A resiliência é um fenômeno ligado ao enfrentamento de situações, sendo que a maioria delas é, conforme postula o STAA, de caráter interacional. O ser humano interage, o tempo todo, consigo mesmo, com outros humanos, com objetos, com outros seres (não humanos), com conceitos, com ideias, com os elementos da natureza, com nossa cultura; enfim, com tudo aquilo que o universo nos oferece, sendo essas coisas visíveis aos nossos olhos ou não. A resiliência (ampliada) refere-se então à plasticidade, tanto em nível ontogenético, como em nível filogenético – isto é, de preocupação com a espécie humana, enquanto nosso ponto referencial no universo – a qual precisamos exercitar para interagirmos de diversas formas com as diferentes escalas e perspectivas presentes no mundo que nos circunda.

Ao longo da seção de resultados do presente estudo de caso já foram mostrados alguns exemplos significativos de recentes manifestações por parte de *Tom* na busca de escapar aos padrões estritos e esperados (principalmente “para um surdoautista”) e demonstrar uma leitura diferenciada e inusitada de certas situações. Aqui almejamos mostrar também um resgate histórico-evolutivo do caminho trilhado por *Tom*, com auxílio do psicólogo/pesquisador, no que diz respeito aos aspectos em análise. Também serão trazidas algumas ilustrações de atividades *outdoor* que se mostraram significativas para o processo de desenvolvimento de sua resiliência.

Psicólogo/Pesquisador	Trechos de Registros Clínicos
-----------------------	-------------------------------

Psicoterapeuta	<p>- [...] <i>A família optou por não fazer o implante coclear e passou a buscar instituições para a estimulação na comunicação em sinais, devido a se apresentar como uma criança que não respondia aos estímulos como as outras crianças, mostrando-se aparentemente alheio ao seu redor e às atividades pedagógicas propostas.</i></p> <p>- [...] <i>A família informou do diagnóstico de surdez e autismo, como também hiperatividade e compulsão por comida, mas com um cardápio limitado [...].</i></p> <p>- [...] <i>Ele não acompanha sua turma de colegas surdos e tampouco se envolve nas atividades com o grupo, nem mesmo nos intervalos de aula [...]</i></p> <p>- [...] <i>deficiência na habilidade de imaginação e compreensão social foi observada através da sua resposta diante da atividade da caixa de areia (Sandplay). A inabilidade de identificar o sentido e objetivo dos comportamentos dos outros se aplica a esse elemento da tríade.</i></p> <p>- [...] <i>dificuldades relacionadas ao TANV (Transtorno na Aprendizagem Não Verbal), e em lidar com novas situações, ficando negativamente afetado por situações inusitadas [...]</i></p>
----------------	--

No que diz respeito ao enfrentamento da situação de interação com seu psicoterapeuta, observa-se nos registros apresentados acima (análise *ex-post-facto*) que *Tom* iniciou o processo terapêutico de forma distanciada e com ressalvas. No entanto, com o trabalho de aproximação lenta e gradual do profissional, que, ao mesmo tempo em que foi construindo um vínculo com *Tom*, foi também tendo a oportunidade de tomar conhecimento da estrutura 'nuclear' da Célula Psíquica (a resiliência) e outras noções provindas do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (incluindo o Método *Affectfullness*), passou a contar com a possibilidade de reais evoluções, apesar das aparentemente tão grandes limitações impostas pelo surdoautismo. Gerou-se uma crença sincera de que poderiam, sim, haver progressos com o devido suporte.

Conhecer a possibilidade de que há em todos nós uma dimensão vital que carrega uma espécie de fractal do todo, do universo, da natureza, e que desta forma fornece as bases para o desenvolvimento (envolvendo processos de crescimento; superação; manutenção), ocasionou uma ressignificação da situação. Esta dimensão pode elevar o ser humano a um nível lógico, abstrato, simbólico. Passou-se a confiar, dessa forma, que tais capacidades se expandem, amplificando as

possibilidades de ser no mundo. Apesar do imenso desafio, o participante da presente pesquisa poderia, como o tempo e com procedimentos alternativos – baseados especialmente na confiança, portanto, na afetividade – utilizar suas possibilidades ampliadoras para criar novos recursos e desenvolver formas de interação com o que existe ao seu redor.

Tom se apresenta como não verbal na oralização, sua dificuldade neste aspecto possui uma origem complicada, como o autismo considerado grave e a surdez profunda bilateral. Pode-se verificar, nos exemplos de trechos extraídos de registros clínicos do psicólogo/pesquisador, como se apresentava *Tom* em diversos aspectos ao iniciar a intervenção terapêutica da qual participa atualmente.

A linguagem é uma ferramenta grandemente necessária à cognição, e para o desenvolvimento humano como um todo, mas ela pode se apresentar de diferentes formas. Pode não ser prioritariamente verbal, como para a maioria das pessoas em nosso atual momento evolutivo; ou por meio de gestos sistemáticos, como LIBRAS, a linguagem usada pelos surdos. No caso do participante da pesquisa, ela vem se expressando através do próprio afeto. *Tom* comunica por toques, olhares, sorrisos e comportamentos acerca sua condição emocional e sua intenção. Também vem utilizando alguns sinais em LIBRAS (como banheiro, por exemplo, quando necessita fazer uso deste), de acordo com a situação do momento, ou do ambiente, que lhe estimula (ou não) a lançar mão de recursos necessários para realizar o movimento correspondente.

Porém, isso necessita de atenção constante para ser adequadamente percebido. Desta forma a resiliência tem tido um papel importantíssimo em sua vida, mais do que normalmente é atribuída pelo senso comum ou para a maioria das pessoas. Este processo é acionado no seu contato com o outro no seu ambiente imediato, ou mesmo em situações que fogem à rotina pré-estabelecida, as quais *Tom* vem experimentando e demonstrando apreciar – talvez justamente porque nestas encontra espaço e incentivo para exercitar sua resiliência. Em uma das últimas sessões psicoterapêuticas do período, foi conduzido a visitar um ambiente bem diferenciado dos demais (ao menos para os padrões de uma pessoa surdoautista):



Fonte: O autor (2019).

Visando ao desenvolvimento de *Tom* nos contatos sociais, e em diferentes ambientes (alguns com muitos estímulos), nessa ocasião em que visitou o ensaio da bateria da Escola de Samba Acadêmicos da Realeza o participante da pesquisa apresentou o comportamento de começar a pular enquanto a bateria desenvolvia o seu treino do samba enredo.

Com combinação prévia com os responsáveis pelo local, foi possível permanecer bem próximo aos instrumentos durante o ensaio, o que possibilitou sua percepção sinestésica da batida dos instrumentos através das vibrações e das ondas de som captadas corporalmente, e também vindas pelo piso do local.

A escola de samba se mostrou receptiva por apresentar uma política de inclusão com relação aos seus membros (nesta ocasião havia duas pessoas com síndrome de Down também presentes e participando do ensaio). Nesta ocasião (como também em algumas outras), a mãe do participante esteve presente e acompanhou a atividade como observadora. A moça que aparece na foto é uma das integrantes da escola de samba, que apreciou a presença e a reação positiva de *Tom*.

A próxima ilustração refere-se a uma nova circunstância em que *Tom* se encontrou em uma das sessões:

FIGURA 15 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Solicitação de atividade sem solução.

Fonte: O autor (2019).

Este é o ambiente da entrada da Biblioteca Pública da cidade. Normalmente ao chegar ali, *Tom* guarda nos armários (que são fechados à chave após o usuário guardar seus pertences) sua bolsa tiracolo azul. Neste dia sua mãe a esqueceu e, assim, ele estava sem a abolsa. Com o intuito de provocar sua reflexão e verificar como seria sua resposta, foi solicitado que guardasse sua bolsa (como de costume). Ele começou o deslocamento em direção ao armário, mas não chegou a ir até ele. Parou repentinamente, olhou para o pesquisador e colocou a mão no queixo. Depois abriu sua jaqueta e mostrou não estar com a bolsa tiracolo.

As respostas emitidas por *Tom* dão mais uma vez sinal de que as dimensões que compõem sua Célula Psíquica estão sendo afetadas e gerando transformações positivas para o desenvolvimento constante e necessário – e mostrando que limites podem e devem ser testados, desde que isso seja feito com candura, coerência, firmeza de propósitos e, sobretudo, em consonância com as forças que regem o universo – das quais se alimentam os processos resilientes.

Contexto familiar

Circular num mundo de sons sem ouvi-los, e fazer parte de uma família de pessoas ouvintes. Ainda, possuir peculiaridades psíquicas que o fazem tomar parte de uma condição denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA), a qual é pouquíssimo compreendida, especialmente em sua razão de existir. Nestas circunstâncias, *Tom* convive com pessoas que, apesar de o amarem, não têm a

percepção plena do que envolve a condição surdoautista, mas se esforçam nesse sentido dando o suporte dentro de suas possibilidades. Apesar disso, *Tom* adolesceu e busca aprender, necessariamente, estratégias para seu crescimento e subsistência.

Conforme expresso nas entrevistas (cujos trechos já foram mostrados anteriormente), a Familiar 1 esclarece que ele apresenta desenvolvimento por estar se envolvendo na tarefa doméstica com a louça usada pela família. Ao receber a demanda da tarefa e por ter desenvolvido resiliência, passa a encontrar uma forma de corresponder às expectativas neste afazer doméstico, ao mesmo tempo que interage com a irmã em uma atividade compartilhada.

Mesmo tendendo ao isolamento autista, administra a chegada de mais uma pessoa na casa da família (no caso, o namorado da Familiar 1) e participa da ida à lanchonete, mostrando capacidade de começar a partilhar momentos descontraídos com a família e amigos, momentos que fogem da rotina estrita de ir à escola e ao consultório do terapeuta. Sua evolução tem sido contínua nos últimos meses, ao ponto de a Familiar 3 argumentar que ele já consegue se envolver socioafetivamente em diferentes atividades a ele oferecidas.

Contexto educacional

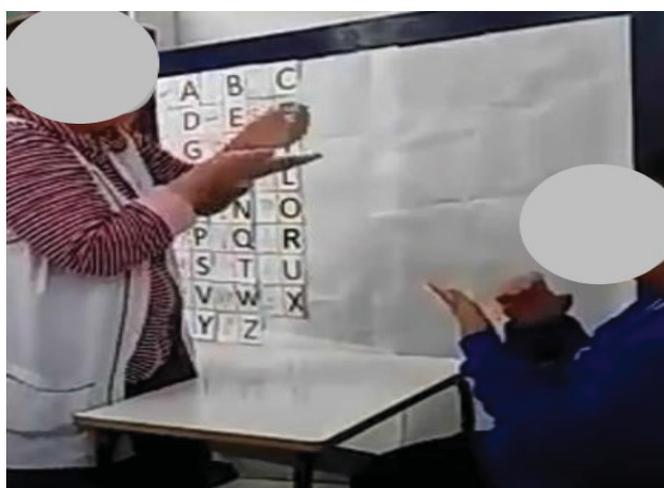
Nesse contexto temos diferentes circunstâncias afetando o comportamento de *Tom*, conforme alguns elementos já expostos. A Instituição 2 é uma instituição particular, sendo que a primeira não. As duas escolas apresentam diferentes características, que vão além da clientela a que atendem. Apesar de *Tom* se encontrar na intersecção entre as duas, ao ponto de frequentar ambas, seu comportamento é bem diferente estando em uma ou em outra. E seu comportamento é ainda diferenciado, de uma terceira forma, na interação com o psicólogo/pesquisador, sendo que alguns indicadores já foram descritos no presente trabalho, de diversas formas.

No caso da Instituição 1 observou-se, nas visitas realizadas, o esforço do Profissional 1 em atender sozinho aos oito alunos presentes; e, segundo ele, há dias em que o número chega a quatorze alunos presentes, todos com suas condições peculiares e idiossincrasias. Neste grupo, todos são surdos com alguma outra condição associada (surdocego, surdoautista, surdo com indicadores de limitado desempenho cognitivo, surdo com nanismo, por exemplo). O professor explicou que

dispende em torno de dez minutos a cada aluno da turma em cada atividade proposta, dando, durante este tempo, o máximo possível de atenção individual.

No ano de 2016, o pesquisador teve uma outra experiência com a Instituição 1, desenvolvendo o trabalho de tutor em sala de aula. Neste período foi possível observar o empenho dos profissionais envolvidos na tentativa de dar suporte para o aprendizado dos educandos. Na imagem abaixo vemos em andamento uma aula de LIBRAS:

FIGURA 16 – AULA DE LIBRAS – Aula de LIBRAS com tutoria.



Fonte: O autor (2019).

Porém, *Tom* parece ainda reagir apaticamente a este ambiente, o que é sugestivo de que ele não seja tão estimulador – especialmente em termos afetivos, conforme a abordagem que *Tom* tem respondido melhor – quanto ele necessitaria. Conforme descrito pelo profissional entrevistado, o adolescente não demonstra iniciativa e envolvimento com as atividades pedagógicas. Fica relativamente imóvel até o momento de se ausentar da sala para ir ao banheiro ou fazer lanche. Verifica-se que mesmo o grupo sendo composto por outros surdos, o que poderia significar algum elemento de identificação entre eles, para *Tom* a interatividade é quase nula, trazendo poucas reais possibilidades de crescimento. Podemos provavelmente considerar que o referido ambiente tem representado, ao contrário, uma circunstância desfavorável para o seu desenvolvimento.

O que ajudaria a explicar tal fato é a remissão a algo que foi explanado na fundamentação teórica deste trabalho. Em linhas gerais, a hipótese lançada foi a de

que o autismo poderia ser lido enquanto uma reação adversa de alguns indivíduos que “sacrificam a si mesmos” em função de uma necessidade evolutiva, a saber, a de busca de interações mais plenas entre os humanos, como também destes com outros aspectos do mundo. Ou seja, sempre que os indivíduos autistas forem expostos a situações que o “relembrem” desta condição crítica humana, eles reagem com sintomas muito característicos, como o isolamento, por exemplo.

Uma vez que as condições interacionais em instituições deste tipo são desfavorecidas – até por conta das grandes dificuldades provocadas por elementos administrativos, culturais, políticos e ideológicos que afetam as instituições públicas – pessoas com forte sensibilidade as captam e as vivenciam em uma magnitude muito alta. Pode-se supor, com auxílio dos pressupostos do STAA, que elas acabam por se deslocar do ‘eu’ comum subjetivo e interno para o um ‘eu’ transcendente e filogenético, com outras perspectivas funcionais e motivos evolutivos mais amplos, o que depende de um mecanismo resiliente muitíssimo intenso. É também um processo que gera sofrimento e, por isso, o indivíduo se fecha em seu ostracismo. Trata-se de uma medida autoprotetiva, mas também de um alerta. Talvez possamos prestar maior atenção a esse processo e aprendermos com ele.

Considerar tais possibilidades exige uma postura de entendimento de que a qualidade das interações na vida dos indivíduos os afeta muito mais do que a ótica materialista ou racionalista discorre sobre o tema (pelo fato dela ser permeada por dicotomias, conforme já exposto). Há diferentes tipos de realidades e dados, e estes estão conectados. Cada situação traz exigências próprias, e sem uma visão ampliada sobre o assunto, este fica com lacunas, talvez intransponíveis. No entanto, justamente por causa da resiliência ampliada o aprendizado e as possibilidades de mudança são contínuos. Cabe a nós buscarmos honestamente compreender o que pode estar envolvido, minimizando os preconceitos e assertivamente trabalhar nessas transformações.

7.2.4 Eixo 4: Dimensão Moduladora

CATEGORIA: Alteridade

CAMPO DE ANÁLISE: *Qualidade das interações com o pesquisador, familiares,*

contexto escolar e com o mundo.

Contexto clínico

Psicólogo/Pesquisador	Trechos de Registros Clínicos
Psicoterapeuta	<p>- [...] Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento: Nas atividades em que havia outras pessoas, sempre mostrou dificuldades nas relações interpessoais por aparentemente não ter interesse [...], fica sozinho, visivelmente desinteressado, às vezes dava a impressão que estava alheio à presença de terceiros ao ambiente, nem demonstrava interesse [...]</p> <p>- [...] ausência de sorrisos...</p> <p>- [...] atitude de resistência a expressões de afeto físico, como abraços. Defende-se fechando os braços [...]</p> <p>- [...] começou a tomar iniciativas neste sentido com o terapeuta, por exemplo, em algumas vezes ao chegar para as atividades psicoterapêuticas, sob o olhar da mãe, ele estende seu braço e toca a cabeça do profissional, olhando-o nos olhos e sorrindo [...]</p>

Quando foi recebido no consultório para acompanhamento psicoterapêutico e apoio pedagógico no início do ano de 2016 havia o desconhecimento, por parte do psicólogo/pesquisador, de haver a possibilidade de um modo de conectividade própria entre *Tom* e as outras pessoas. O pesquisador se encontrava no início dos estudos sobre a *Afetividade Ampliada*, não tendo clareza de sua estrutura e diretrizes.

As informações fornecidas previamente sobre *Tom* não indicavam possibilidades de conexão emocional entre ele e alguém. Atualmente, com uma breve inserção na Teoria da Empatia disponibilizada pelo STAA e na noção de *empatia instrumental*, é possível compreender que o que *Tom* expressava, de início, era a percepção de que o 'outro' era o recompensador de suas necessidades imediatas, por lhe premiar com alimentação quando este atendia a alguma demanda.

Esta foi a primeira impressão. No entanto, com uma análise mais apurada, ao longo do tempo foi se verificando que se tratava de interagir para defender e realizar sua própria existência do modo como lhe era possível. Hoje também sabemos que não é apenas a empatia instrumental que lhe interessa, mas também, e talvez sobretudo, a *empatia proximal*. Trata-se de uma forma diferente de se sentir unido e harmonizado em suas necessidades afetivo-emocionais. Ocorre uma busca de *autoestruturação*, conforme explanado nos eixos relativos à identidade e ao *self*, fazendo parte do seu processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo por meio dos aspectos do mundo que lhe são apresentados e o que ele consegue produzir através das interações circundantes.

Assim, a aparente incapacidade, percebida desde o início dos contatos com *Tom*, para desenvolver relações sociais nas atividades em que há outras pessoas presentes, pode ser uma espécie de “termômetro” indicativo de como está a qualidade da interação no ambiente em questão – segundo aludido no tópico anterior. Conforme o modo como *Tom* se afeta emocionalmente ao se relacionar com as pessoas ao seu redor, e até mesmo a observação de como estes se relacionam entre si, podem levá-lo a preferir ficar sozinho, aparentemente desinteressado, dando às vezes a impressão de que está alheio ao que acontece no ambiente, ou mesmo a se “refugiar” concentrando-se em atos de movimentação estereotipada.

Assim sendo, não há em *Tom* um impulso visível, propulsor, em busca do conhecimento cognitivo e mesmo do reconhecimento de si ou da afirmação de sua identidade, conforme estamos acostumados a observar nas pessoas em geral, tanto de acordo com o senso comum, quanto com a literatura. De acordo com a interpretação do Método *Affectfullness*, sua disponibilidade para interagir com o ambiente imediato se apresenta quando *Tom* percebe a possibilidade de encontrar prazer e confiança, dependendo de quem e do que está em jogo (afetivamente falando) na interação.

Outra característica observada no início dos trabalhos no *setting* terapêutico foi a ausência de sorrisos, demonstrando atitude de resistência a expressões de afeto físico, como abraços. Defendia-se fechando os braços. Atualmente, depois de um longo trajeto, com o terapeuta já toma iniciativas no sentido da amistosidade: por exemplo, em algumas vezes ao chegar para as atividades psicoterapêuticas, sob o olhar da mãe, ele estende seu braço e toca a cabeça do profissional, olhando-o nos

olhos e sorrindo. Como temos exposto, a oscilação na disponibilidade em interagir ativamente com o ambiente parece depender do quanto *Tom* se sente confiando plenamente naquele ambiente, e especialmente, nas pessoas que o compõem.

As figuras abaixo ilustram alguns episódios interativos vivenciados recentemente na interação de *Tom* com diferentes ambientes, mediadas pelo psicólogo/pesquisador:

FIGURA 17 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Trabalhando interatividade no centro da cidade, sendo que o participante se apresenta descontraído e sorridente.



Fonte: O autor (2019).

FIGURA 18 – SINALIZANDO LIBRAS – Sinalizando em LIBRAS a palavra “cavalo” - Cavalo "Babão" - em um ambiente público no centro da cidade, em que a estátua do cavalo jorra água pela boca.



Fonte: O autor (2019).

Neste local, conhecido como “Largo da Ordem”, há a estátua de um cavalo que jorra água pela boca. Nas atividades que envolvem LIBRAS, nossa escolha foi sempre a de explorar situações concretas para a estimulação cognitiva e afetiva, mas que, ao mesmo tempo, pudessem proporcionar uma integração ao ambiente social.

FIGURA 19 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Na lanchonete *McDonald's*, trabalhando números (quantidades) com as batatas fritas.



Fonte: O autor (2019).

FIGURA 20 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Psicólogo/pesquisador solicitando em LIBRAS o sinal correspondente ao suco de laranja no ambiente da lanchonete, sendo que *Tom* responde corretamente.



Fonte: O autor (2019).

FIGURA 21 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Usando cartões com ilustração em LIBRAS, português e com a figura (no caso, foto de uma laranja), ainda no ambiente da lanchonete.



Fonte: O autor (2019).

FIGURA 22 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Atividade no parque quando se trabalhou a interatividade e, também, os sinais em LIBRAS correspondentes aos termos do contexto (“grama”, “árvore”, etc.).



Fonte: O autor (2019).

Observa-se a interação possibilitando maiores transformações na célula psíquica do participante da pesquisa. O contato físico e o interesse pelas atividades oportunizadas demonstram que o participante da pesquisa está conseguindo interagir mais com o ambiente, afetando e sendo afetado, mas sempre buscando formas de encontrar homeostase.

A busca de modulação de seus comportamentos nas atividades interativas – função, aliás, da alteridade enquanto processo de suporte da Dimensão Moduladora da Célula Psíquica – tem também sido possível de se notar. A foto a seguir mostra *Tom* na Gibiteca, juntamente com o psicólogo/pesquisador:

FIGURA 23 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Atividade na Gibiteca municipal.

Fonte: O autor (2019).

No início do trabalho com *Tom*, ele costumava rasgar as revistas e gibis ao seu alcance. Com o passar do tempo, encontrou uma forma melhor de se relacionar com a página impressa, assim como também aprendeu a folhear os gibis. Como ainda se encontra na fase de aprendizado da leitura, não consegue ler o conteúdo; mas se relacionar melhor com as páginas dos gibis passou por sua capacidade de modulação, ou seja, entender que aquele material possui um significado e não mais rasgar suas páginas.

Em outra atividade *outdoor*, *Tom* também necessitou acionar sua empatia para se relacionar com um ambiente novo e completamente diferente do que ele está familiarizado: a academia de ginástica.

FIGURA 24 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Atividade na academia – “aprendendo a malhar”.



Fonte: O autor (2019).

De início *Tom* mostrou baixa tolerância em permanecer no ambiente, mostrando desejo de sair do local. Com os incentivos do psicólogo/pesquisador, contudo, aceitou participar de algumas das atividades propostas, como levantar pesos leves e fazer movimentos com poucas repetições.

FIGURA 25 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Exploração do material de levantamento de peso.

Fonte: O autor (2019).

Nesta fase da intervenção, com o vínculo afetivo já estabelecido entre *Tom* e o psicólogo/pesquisador, o participante passa aceitar fazer “levantamento de peso”, ou seja, explorar alguns pesos em movimentos específicos experimentando as sensações em alguns grupos musculares. Verifica-se que *Tom* permite ser afetado pela Célula Psíquica do pesquisador (uma vez que frequentar a academia de ginástica é uma atividade apreciada pelo pesquisador), interagindo e, aos poucos, disponibilizando-se a experimentar algo que lhe requer certo esforço físico, além de capacidade empática. Como vimos na teorização sobre a empatia proposta pelo STAA, essa abertura à empatia é a base para a alteridade, pois age como recurso fundamental – já que se colocar no lugar do outro possibilita aos indivíduos aprenderem a modular, com a ajuda do outro e do ambiente, seus próprios modos de ser.

Um último exemplo de situação interativa a ser demonstrado aqui nesta seção é o aprendizado de almoçar em um ambiente público comum – no caso, o Restaurante Universitário –, em que *Tom* precisa modular seu comportamento de se

servir em sua bandeja sem derrubar a comida, observando o exemplo das outras pessoas que frequentam o local:

FIGURA 26 – ATIVIDADE *OUTDOOR* – Refeição no Restaurante Universitário – UFPR.



Fonte: O autor (2019).

Trata-se de mais uma ocasião visando à integração social e à estimulação através da recepção ocular das informações e dos demais sentidos perceptivos, incentivando-o a desenvolver recursos e a se autorregular em situações sociais, em que o engajamento requer capacidade de fazer algo de maneira mais independente, mesmo estando em um ambiente coletivo.

Contexto familiar

Família	Trechos das Entrevistas
Familiar 1	<p>- [...] ele não olhava pra gente, os nossos gestos, também dificultava até mesmo assim comunicar por LIBRAS [...].</p> <p>- [...] comunicar por LIBRAS, que ele tá pegando agora, né?!</p> <p>- [...] se eu peço alguma coisa pra ele, responde normal [...]. Ele interage [...].</p>
Familiar 2	<p>- [...] Então a gente molda-se de acordo com as características clínicas que ele apresenta [...]</p>
Familiar 3	<p>- [...] hoje eu vejo que ele gosta de carinho. Ele gosta de receber. Ele demonstra mais, é, é mais sensível às coisas assim. Pela percepção do olho, a gente percebe que ele</p>

	<p><i>sabe que está certo ou errado. Ou senão, pelas atitudes, que a gente vê pelo olhar [...]</i></p> <p><i>- [...] hoje eu vejo que apesar de passos lentos assim, ele está mais respondendo as coisas, observa mais. Do jeitinho dele, mas está bem melhor do que era antes [...].</i></p>
--	---

De acordo com a Familiar 1, havia muita dificuldade interacional até recentemente por conta de *Tom* o contato visual ser reduzido e com evitação. A literatura aponta que esta é uma característica da maioria das pessoas com TEA. Entretanto, como surdo ele necessita do olhar para se comunicar pela linguagem de sinais. Por isso, talvez vivencie certo nível de conflito neste aspecto, por precisar tanto do olhar e, ao mesmo tempo, tender a evitar o contato direto com outros através deste. Expressões faciais, postura corporal e gestos reguladores de interação social também não se desenvolveram em *Tom* conforme costumam se desenvolver em outras crianças, o que acentuava a dificuldade de comunicação. A família refere, porém, que mudanças têm sido perceptíveis nesse aspecto. Em parte, porque ele, agora com mais facilidade em estabelecer contato visual, está aprendendo LIBRAS. Por outra parte porque a própria família está modificando sua forma de percebê-lo, como, por exemplo, a narrativa da Familiar 3: “[...] *hoje eu vejo que ele gosta de carinho. Ele gosta de receber. Ele demonstra mais, é, é mais sensível às coisas, assim. Pela percepção do olho, a gente percebe que ele sabe que está certo ou errado. Ou senão, pelas atitudes, que a gente vê pelo olhar [...].* Conforme o relato do Familiar 2, pode-se perceber que houve, na história familiar, certa expectativa de que o próprio *Tom* (quando criança) tomasse iniciativas no sentido interacional e demonstrasse afetuosidade. Como isso não acontecia, ou não acontecia da forma conhecida e esperada, a família “se moldou às características clínicas” de *Tom*, ou seja, adaptou-se ao conjunto de condições que se encaixavam dos diagnósticos que lhe foram designados.

Ainda conforme as entrevistas com os familiares, a forma como *Tom* fazia contato com as pessoas (incluindo familiares) era pacífica na maioria das vezes; mas de vez em quando demonstrava auto agressividade e choro, e alguma agressividade contra pessoas próximas (como segurar forte o braço ou o pescoço).

Ficava visivelmente reticente com qualquer variação com relação às pessoas que porventura estavam em visita à casa da família. Atualmente, *Tom* está mais flexível em relação a isso, como exemplifica a interação com as eventuais visitas do

namorado de sua irmã em casa, interagindo de acordo com a situação. Ainda se mostra seletivo quanto a quem vem a representar uma segunda opção a quem deve se dirigir para pedir algo, quando a pessoa costumeira não está presente.

Ao interagir com a família ele, à sua própria maneira, vem respondendo com mais clareza e proximidade quando recebe informações em LIBRAS, mímica ou exemplificada, podendo corresponder um pouco melhor às expectativas. Assim, a família vem encontrando também mais facilidade em se conectar a ele; e, por sua vez, também parece estar desenvolvendo ações mais assertivas (ações simples como realizar pequenas tarefas juntos, por exemplo). Como no caso da Familiar 3, que devido à constância, por diariamente o levar aos diferentes locais para as atividades cotidianas, talvez possamos dizer que há uma troca interacional um pouco mais presente. De todo modo, as interações familiares envolvendo *Tom* parecem estar tomando um rumo mais homeostático.

Contexto educacional

A família de *Tom*, em sua busca de escolarizá-lo, envolveu-se em uma longa trajetória para conseguir instituições em que ele pudesse obter ajuda em seu desenvolvimento e aprendizagem. Em uma primeira escola para surdos, ele não acompanhava sua turma de colegas surdos e tampouco se envolvia nas atividades com o grupo, nem mesmo nos intervalos das aulas. Houve uma segunda tentativa em uma outra escola voltada ao atendimento de surdos, mas infelizmente também não foi possível permanecer ali.

A dificuldade maior foi a não aceitação da escola de surdos por este ser autista, e nas instituições de autistas por ele ser surdo. Após algum tempo, a instituição voltada para autistas ouvintes o aceitou, e desde seus oito anos de idade frequenta a Instituição 2 (assim indicada neste trabalho). *Tom* frequenta a Instituição 1 (assim indicada neste trabalho) desde 2017.

Apesar da boa vontade da família em buscar auxílio institucional para *Tom*, o efeito dos ambientes escolares sobre o adolescente é benéfico em alguns aspectos, mas não em todos, conforme já aludido em análises anteriores. Isso porque, uma vez que a alteridade não é plenamente vivenciada nas interações nesses ambientes, o que é percebido por *Tom* acaba por ameaçar o seu sentimento de confiança em relação às interações disponíveis.

7.2.5 Eixo 5: Dimensão Totalizante

CATEGORIA: Linguagem Plena

CAMPO DE ANÁLISE: *Busca de homeostase na comunicação com o mundo.*

Quando falamos em Linguagem Plena aqui, referindo-nos à quinta dimensão da Célula Psíquica proposta pela *Afetividade Ampliada*, não estamos fazendo referência simplesmente à linguagem oral ou de sinais, ou mesmo à linguagem corporal, como gestos e mesmo expressões de afetuosidade. Na verdade, a Linguagem Plena envolve tudo isso, mas não se limita a nenhuma delas e nem mesmo a todas essas modalidades juntas. Conforme explanado na fundamentação teórica deste trabalho, a Linguagem Plena é o suporte da Dimensão Totalizante (ou “Verdadeiro Eu”) que, como a denominação sugere, é a dimensão psíquica que converge, totaliza, as demais dimensões da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). E por que haveríamos de precisar de uma dimensão que totaliza, que converge as demais? Porque ela é uma dimensão “acima” das outras, encontrando-se em outro nível (ou escala) em relação às demais dimensões, uma dimensão *meta*. Em outras palavras, refere-se a uma dimensão “transcendente”, isto é, que transcende as demais experiências interacionais e psicológicas que possuímos por meio da Célula Psíquica. Mas como entender o que é essa dimensão transcendente, e como ascender (e elevar-se) até ela?

Conforme expusemos anteriormente, a vida humana em geral vem sendo muito pautada na materialidade e na concretude, por um lado, e dos inúmeros dualismos que negam ou excluem grande parte das possibilidades de ser das coisas e fenômenos. Quando as dimensões básicas de Célula Psíquica (a Unidade Triádica formada por Identidade, *Self* e Resiliência) se autorregulam com a ajuda da quarta dimensão, a Alteridade – desde que esta se presentifique nas trocas interacionais –, e ficam harmonizadas entre si, é possível ascender à quinta dimensão, rumo à homeostase. Por isso podemos também chamá-la de dimensão *homeostática*. Ou seja, quando nossas dimensões imanentes, que são em grande medida “materiais”

(porque emergem em condições concretas de existência) se equilibram e se harmonizam, entre si e com o entorno, somos capazes de viver a homeostase, a harmonia, a felicidade.

Experienciar a homeostase (a harmonia, a felicidade) é uma prerrogativa não somente da vida (concreta) humana, mas base da natureza, sendo ligada às leis universais de funcionamento do mundo. Por isso é que se trata de uma dimensão meta (ou transcendente), pois quando estamos aptos a vivê-la, já não estamos mais somente conectados aos modos humanos de viver e de nos comunicarmos, e nem somente presos a um lado ou outro das coisas, a um fenômeno em detrimento de outros, e assim por diante. Estamos aptos a experienciar a plenitude, sentir o Cosmos, que é de onde tudo veio e para onde tudo vai, em um momento ou outro.

Assim sendo, não é o fato de um indivíduo dominar este ou aquele idioma, a linguagem oral ou a de sinais, todas ou nenhuma delas fluentemente, é que suas possibilidades de experienciar a Dimensão Totalizante está garantida, ou, ao contrário, bloqueada. Obstáculos ao contato com o Cosmos se dão em outras esferas. Se dão exatamente quando abusamos de dualismos (negando ou evitando o monismo), quando não somos capazes encontrar congruência entre as exigências circundantes e o que acontece verdadeiramente dentro de nós – vivendo quase que exclusivamente artificialidades e superficialidades –, quando fechamos os olhos (e ouvidos e todos os sentidos) para o que as interações com as pessoas e com o mundo realmente necessitam: que nos deixemos afetar por elas, que as afetemos e que, juntos, consigamos encontrar equilíbrio, sem que nenhuma das partes seja exageradamente autoafirmada e a outra, conseqüentemente, seja subjugada.

Existe ainda mais um modo de obstaculizarmos nossas possibilidades de ascender à Dimensão Totalizante: quando nos contentamos com o conhecimento que já adquirimos (que é sempre referenciado por ideologias, métodos, contextos e paradigmas específicos) e, julgando que esse nosso conhecimento é suficiente, paramos, deixando de explorar novas perspectivas, novas hipóteses, novas experiências, novas noções, novos ares. Ficamos “aqui embaixo”, sem perspectivas de entender aquilo que ainda não entendemos completamente, sem coragem de alçar novos voos, de entrar naquilo que, por não conhecermos, nos dá medo.

Nesse sentido, verificamos que o “autismo do autismo” não ocorre somente na literatura científica, conforme apontado anteriormente neste trabalho. Ocorre também na prática cotidiana na lida com as pessoas autistas – em parte, porque

essa prática é balizada pelos achados científicos, os quais são veiculados como “a verdade” sobre os fenômenos e, então, assimilados de forma bastante acrítica pelos profissionais nas instituições (médicos, psicólogos, professores, entre outros) e pela sociedade em geral (meios de comunicação e pessoas “comuns”). Tais premissas passam a ser vividas como referência nas escolas, no interior das famílias, na mídia. E mesmo que intuitivamente ou por meio da experiência concreta alguém possa ter outra ideia a respeito, ninguém ousa questionar e muito menos refutar o que é tido como “o” conhecimento científico.

O autismo – e ainda mais o surdoautismo – é um desafio para a ciência, bem como para as pessoas que convivem com tais tipos de condição. Mas um desafio serve para nos fazer crescer, e não para o abafarmos, lidando com ele exatamente da mesma forma como fazemos quando tudo nos é familiar e está sob controle. Quando fazemos isso o desafio deixa de ser um desafio. É mais fácil colocarmos nele a etiqueta de “anormal”, patologizando-o e, assim, o problema passa a ser dele; mas estamos, desse modo, simplesmente eximindo-nos de lidar com ele *de verdade*, de nos esforçar para sermos empáticos com a sua verdade – o outro, mesmo diferente de nós, também pode ter a sua verdade, ambas cabem no monismo. Se conseguirmos encontrar sintonia (mesmo que às custas de uma boa dose de esforço), podemos ser recompensados pela oportunidade de experienciar a Linguagem Plena e, quem sabe, “saborear um pedacinho” do Cosmos.

Talvez o autismo esteja relacionado, sim, a uma ação reativa às crises nas relações humanas. A hipótese levantada de que o aumento nos casos de autismo possa estar ligado a desequilíbrios interacionais de caráter ontogenético, uma vez que exprime exatamente os *déficits* e estereotípias presentes na sociedade em que vivemos, soa como uma espécie de alerta para os modos problemáticos como temos experienciado nossas interações.

Após a descrição dos dados empíricos relativos ao caso de *Tom* e das análises que os circundaram, podemos considerar que indícios a esse respeito foram localizados. A evolução do comportamento e de indicadores de desenvolvimento de *Tom* ao longo dos últimos meses foram descritos e ilustrados ao longo das análises de variadas formas. Também o foram as diferenças espontâneas nos modos de agir e de se relacionar nos variados ambientes que ele frequenta, e com as pessoas com quem tem tido contato. Mostram claramente o quanto ele é capaz de perceber os meandros interacionais ao seu redor, retraindo-se ou

soltando-se, conforme a qualidade que percebe neles. Está muitíssimo longe de ser insensível, sem linguagem e sem afeto, pejorações que rapidamente vêm à mente quando se pensa em pessoas autistas – condição ainda mais delicada para um surdoautista, como *Tom*. Por último, faz-se importante mencionar que tais “sutilezas” interpretativas somente foram possíveis de serem alcançadas pelo Método *Affectfulness* que, oriundo do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, amplifica a percepção e oferece formas teóricas e práticas de abordar a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é, sim, fruto de inquietações profissionais e acadêmicas que resultaram da interação com crianças e adolescentes surdoautistas em minha vida profissional, no papel de psicólogo. Porém, mais ainda, é a emergência de uma consciência ampliada acerca da crise ética (axiológica) das ciências humanas, dos problemas paradigmáticos (ontológicos) da discussão teórica no conhecimento e dos viesamentos metodológicos e conceituais (epistemológicos) da investigação científica. Sem o que, as inquietações na prática profissional (social) não poderiam despontar rumo a uma reflexão que intenta ser profunda e relevante, como a aqui apresentada. Tal consciência ampliada acerca do fazer científico e suas repercussões fecundas na prática social, por meio de funções institucionais, como as de psicólogo e pesquisador, só foi possível graças ao contato surpreendente, provocador e desafiador que o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) e, oriundo dele, o Método *Affectfullness* – por meio da figura de seus autores – que me foi oportunizado.

Em algum momento, as inquietações da prática motivaram a busca por uma perspectiva crítico-reflexiva que trouxesse maior compreensão acerca do desenvolvimento socioafetivo do adolescente surdoautista, de forma a ampliar a minha compreensão sobre a temática e a construção do conhecimento que envolve o entendimento de tal complexo assunto. E foi tal procura, de forma orientada pelo contato com o Método *Affectfullness*, que me trouxe até aqui a partir da seguinte pergunta de pesquisa:

- Como a busca de uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento socioafetivo para condições psíquicas tradicionalmente vistas como patológicas, à luz do Método *Affectfullness*, pode colaborar para a evolução afetivo-emocional, interacional e cognitiva de condições, por exemplo, como as de autistas ou até mesmo surdoautistas?

Para responder a esta questão buscamos identificar e analisar indicadores do desenvolvimento socioafetivo em um estudo de caso, o de um adolescente surdoautista. O intuito inicial era o de contribuir para uma melhor compreensão de condições tradicionalmente apontada como patologias psíquicas, como autistas e surdoautistas, e das possibilidades da aplicação do Método *Affectfullness* em

cenários interativos nos quais o adolescente surdoautista participa em seu dia-a-dia. E o que se seguiu foi uma investigação guiada por uma intervenção, usando-se o Método *Affectfullness*, na terapia de um indivíduo surdoautista.

Durante o percurso da pesquisa, observamos diversas lacunas, principalmente ontológicas, na literatura científica acerca do autismo, da surdez, e, sobretudo, do surdoautismo. Além dessas lacunas, as abordagens da literatura ao tema foco da pesquisa apresentam consensos e dissensos no que tange ao diagnóstico, às possibilidades terapêuticas, pedagógicas e sociais, bem como à forma de compreender o desenvolvimento socioafetivo de condições como as de autistas – e mais ainda de surdoautistas. Basicamente, a literatura científica revisada neste trabalho é pautada em um paradigma de várias frentes dualistas, no qual a condição autista (e o que a orbita) é prontamente fulminada como patológica. Nisso, a lida com o indivíduo e sua idiosincrasia é altamente algoritmizada em procedimentos estanques e racionalistas que não levam em conta, no mais das vezes, o indivíduo e seus afetos, em como a afetividade poderia (ou não) modificar o quadro em questão. Nesta perspectiva, “brincamos” com a ideia de que o conceito ou a noção de autismo construída pela tradição científica é “autista”; já que, fechada em si, praticando facetas incontáveis de dualismo, essa tradição não dialoga nem busca interagir com outras perspectivas além da imanência em que firmemente se fixa. Se o fizesse, estaria, por definição, “afetando e se deixando afetar” por escalas, perspectivas e influências que poderiam completar o mosaico da realidade em que se foca. Neste caso, a ciência estaria ampliando-se na afetividade. Neste caso, este é o nosso caso aqui.

Vê-se que a literatura propõe o autismo como reação genética *ou* como reação ambiental. Pouco se observa da valorização de uma ótica interacionista *ampliada*, que vê o homem não apenas do ponto de vista orgânico ou apenas como o resultado de influências do meio. Menos ainda se vê da responsabilidade acerca da construção e reconstrução de suas estruturas afetivas e cognitivas, dentro de uma perspectiva de interação, no qual fatores internos e externos se inter-relacionam de forma contínua e permanente.

Visualizamos neste trabalho que é interessante se considerar a interatividade presente em todos os aspectos da vida do indivíduo para se obter melhor entendimento desses, já que ao considerá-lo em sua totalidade, não nos limitamos a uma ótica materialista ou racionalista permeada por dicotomias (“autista”). Assim,

nesta busca para entendermos o autismo, levamos em conta os mais variados tipos de dados existentes na realidade investigada, as várias exigências do mundo circundante – ou seja, as situações que exigiram ampliação das conexões. Por isso, vimos que o autismo quando explicado sem a noção de interação *ampliada* fica lacunar. E que essa interação *circunscrita* promovida pela tradição, com restrições dualistas e “autistas” deve ser considerada patológica. Ou seja, as ciências que cuidam do ser humano, pelo menos nas perspectivas aqui apontadas, precisam curar-se urgentemente.

Durante a investigação, partimos do pressuposto de que o “Eu” se constitui em várias escalas, perspectivas e influências nas relações sociais e naturais, e que, por isso, a realidade deve ser entendida a partir do sentido que se estabelece nas variadas interações que esse ‘eu’ (uno e múltiplo) pode (e muitas vezes deve) se inserir. Por conta disso, presumimos que, pelo menos minimamente, conseguimos demonstrar que o paradigma interacional, inerentemente aliado ao entendimento e definição ampliados do que (ou quem) interage, deve ser o ponto de partida para se alcançar um entendimento mais pleno de condições como as do autismo. Nesse sentido, o Método *Affectfullness* se mostrou altamente eficiente para análise e interpretação dos dados da revisão de literatura, do caso ilustrativo e dos dados empíricos – em especial, o caso clínico real, o qual também foi fundamento para a intervenção que andou transversalmente à investigação.

O Método *Affectfullness* tem sua base ontológica no monismo. Nesse fundamento, tudo e todas as coisas “afetam e são afetadas” de modo mútuo e retroalimentador, em uma busca de homeostase contínua, a despeito do tempo (processo) característico que pode variar do “virtual” (tendendo à não-existência) ao infinito (com perpétua autoatualização). Assim sendo, sem a devida atenção a todos os pontos – todas as escalas, perspectivas e influências – envolvidos em uma determinada situação ou problemática em foco, não é possível a verdadeira coordenação do entendimento e da compreensão da realidade, específica e de fundo. Nesse sentido, no caso do autismo, e do caso investigado de surdoautismo, constatamos que, sem a devida consideração da extensão existencial, das perspectivas e interferências a partir do ponto de vista do indivíduo, assim como da realidade mais ampla, como a questão evolutiva da espécie humana que trouxemos à baila neste trabalho, a noção de autismo fica significativamente comprometida em sua eficácia científica.

Uma ciência bem conduzida deve ser neutra, rigorosa e não se eximir de considerar todos os pontos imprescindíveis à conquista da verdade para o conhecimento. Nessa perspectiva, por que a linha tradicional não considera que possa haver componentes imanentes, aqui e agora acontecendo na condição do autismo, por exemplo, que podem dizer respeito a uma escala evolutiva? Vimos neste trabalho, sobre esse aspecto, que o comportamento do indivíduo estudado (*Tom*), referencialmente à sua apreciação de viver novas experiências sensoriais e interacionais, aparentando estar “coletando” novas referências de mundo (do mundo imanente) e de como se orientar e se relacionar nele, aliado ao fato de que ele nega veementemente tudo que é desagradável (com um bom tom de despreendimento das mazelas humanas comuns – que conduzem à crise da ética humanista), podem parecer denotar a necessidade de novas formas existenciais humanas. O *status quo* pode estar perdendo uma boa oportunidade de aprender, com isso, meios de revisar nossa ética humanista.

Na ilustração ficcional, do caso da série cinematográfica *Touch*, demonstrada neste trabalho, o personagem Jake talvez deixe essa hipótese ainda mais clara. No tópico desenvolvido a este respeito, buscamos demonstrar que o autismo ali presente nada mais é do que uma circunstância de interface da condição humana “normal” e uma condição evolutiva humana diferenciada, com alta potencialidade à excelência da espécie. E que a interação entre as duas situações, promulgada pela afetividade (principalmente entre pai e filho, ou entre o “normal” e o “excepcional”, respectivamente), provocava uma síntese profícua para a resolução dos problemas existenciais humanos.

À medida em que houve um maior aprofundamento nas premissas do Método *Affectfullness*, e foi ficando mais clara a perspectiva de entendimento de mundo coordenado em interações e por agentes interacionais, foi possível tomar consciência de que o emprego de estratégias convencionais no contexto da intervenção com o autista (ou surdoautista, no caso) não responde integralmente à ideia de tratamento (ou cuidado terapêutico), na excelência do termo. Nesse sentido, devido aos singelos mas notórios avanços alcançados na intervenção/investigação, questionamo-nos como seria a realidade do indivíduo *Tom* se ele tivesse tido um tratamento equivalente ou similar desde a mais próxima observação inicial de sua condição. Se hoje, por conta dos resultados alcançados pela

intervenção/investigação²², ele demonstra maior consciência e autonomia em atividades cotidianas que exigem coordenação, equilíbrio e organização (por exemplo, cooperar na limpeza e organização do material utilizado nas sessões terapêuticas, organizar sua bandeja de almoço ou lanche, utilizar o banheiro de forma higiênica, ajudar a irmã na arrumação da cozinha após o jantar), como ele estaria se esse procedimento baseado na interação considerada a partir dele mesmo (ou seja, priorizando a afetividade, como ele demonstra apreciar), conforme sugerido pelo Método *Affectfullness*?

Isso nos faz pensar que olhar os indivíduos autistas exclusivamente a partir de um paradigma patologizante implica, necessariamente, na existência de lacunas importantes na compreensão do que pode, de fato, estar ocorrendo com eles e com a nossa espécie, com os propósitos que erigimos. E isso impacta na formação dos profissionais da saúde (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros) que precisariam oferecer diagnósticos diferenciais mais assertivos, o que muitas vezes não ocorre. Repercute, ainda, na formação dos profissionais da área educacional, os quais carecem de referenciais teóricos e práticos que os auxiliem a manter a crença no potencial de tais pessoas e, portanto, a investirem em seu desenvolvimento, assim como na ideia de desenvolvimento de uma forma geral, ou seja, na evolução de nosso humanismo.

Em relação ao surdoautismo, mais especificamente, sabe-se que há um número extremamente reduzido de serviços especializados com equipe multidisciplinar, além da escassez de trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisas empíricas. Nossa experiência aqui relatada nos faz acreditar que a incrementação na formação do profissional da saúde e da educação de bases teórico-metodológicas descomprometidas com o dualismo (ou, do mesmo modo, comprometidas com a integralidade da realidade), como por exemplo, o Método *Affectfullness*, associada à ampliação de serviços especializados contando com equipe multiprofissional, tanto em clínicas quanto na área educacional, poderia configurar um cenário com maiores contribuições para a intervenção junto às condições como as de autismo e surdoautismo. Inclui-se também a possibilidade de que o método *Affectfullness* seja potencialmente útil para a análise e aplicação em

²² Os avanços mencionados referem-se particularmente aos últimos meses (segundo semestre de 2018), especialmente os de ordem afetiva (afetuosidade, desejo de interagir, alegria, criatividade), podendo-se inferir que o Sujeito Cognoscente de *Tom* está encontrando algum espaço legítimo no meio social ao seu redor.

outras condições atípicas do desenvolvimento. Também sugestionamos que o aumento no número de pesquisas com esse viés metodológico sobre temas sensíveis como os de autismo e surdoautismo podem contribuir para:

- a) a definição mais criteriosa de parâmetros para diagnósticos terapêuticos e pedagógicos, bem como o planejamento das intervenções;
- b) o planejamento institucional para o atendimento às necessidades dos indivíduos que apresentem condições psíquicas não convencionais ao tradicionalmente visto como normal.

Depois de avançada a intervenção/investigação, podemos dizer que os pressupostos se confirmam. De fato, *a afetividade propicia o desenvolvimento humano*, nosso primeiro pressuposto. Depois de uma intervenção/investigação baseada prioritariamente na afetividade (com intenção ampliada), o adolescente *Tom* demonstrou, por exemplo, encontrar soluções próprias, de maneira inusitada, para situações em jogos nos quais havia sido ensinado a seguir regras e padrões fixos, demonstrando plasticidade e criatividade. Na perspectiva de o segundo pressuposto ser válido, ao afirmar que *o desenvolvimento socioafetivo de um indivíduo depende das interações vivenciadas com o seu entorno*, podemos constatar, por exemplo, que até recentemente *Tom* aguardava para seguir ordens e orientações, mas tem aproveitado as oportunidades ofertadas pelo psicólogo/pesquisador de fazer escolhas (qual atividade fazer, qual direção tomar para uma atividade *outdoor*, por exemplo); o que se insinua como um significativo desenvolvimento socioafetivo de *Tom*.

Tudo indica que o pressuposto terceiro também se efetiva, o qual assume que *a Célula Psíquica (unidade básica da psique, de acordo com Método Affectfullness) é a própria organicidade de cada indivíduo e de sua necessidade interacional*. Pudemos constatar que *Tom* organiza-se ou posta-se de acordo com a sua sensibilidade, conforme o sentimento ou percepção que emerge dos ambientes e como isso afeta sua psique (sua *Célula Psíquica* – e seus componentes: seu *Self*; sua Identidade; sua Resiliência; sua Alteridade e suas possibilidades de interagir, praticar uma Linguagem Plena (verdadeira, harmoniosa) ou não. Nessa linha de assunções, pudemos perceber que *Tom* passou a demonstrar ser muito sensível ao ambiente imediato ao seu redor, pois se comporta de forma bem diferente nos ambientes que frequenta, por exemplo:

- na escola de surdos (pública, com muitos alunos com necessidades especiais em uma mesma turma, carecendo de profissionais em quantidade suficiente para suprir a demanda): TOM mostra-se apático e enclausurado em si mesmo em todas as situações;
- na escola de autistas (que explicitamente considera o autismo um transtorno inato e organiza as atividades ofertadas de acordo com rotinas e treinamentos): *Tom* mostra saber seguir as normas e desempenhar conforme o esperado (segundo os profissionais da escola, “consegue se virar bem”);
- no *setting* terapêutico (atividades no consultório e *outdoor* com o psicólogo/pesquisador): mostra boa capacidade de aprendizado e crescente autonomia, vem apresentando variadas formas de comunicação – gestos e um pouco de LIBRAS, mas, sobretudo, por meio de indicadores de afetividade (olhar, toques, alegria explícita ao realizar certas atividades, confiança);
- junto à família: progressos estão sendo possíveis de serem observados na interação (parece estar levando aspectos da relação de confiança com o psicólogo/pesquisador para o contexto familiar) – família relata mais proximidade e vontade de interagir por parte de *Tom* ; da parte dos membros da família, assumem estar “percebendo” que ele é sensível e afetuoso. Infere-se, a partir dos relatos nas entrevistas, que a família aguardava a iniciativa de *Tom* para interagir, desde quando pequeno; como isso não acontecia, ou não acontecia de modo conhecido e esperado, a família acabou alimentando o distanciamento; a família recebeu diagnósticos (linha patologizante) de profissionais para se “orientar” na situação com o filho e se adaptou ao “estado clínico” dele.

Pelo fato de o quarto pressuposto também se confirmar, o qual diz que o *paradigma interacional, inerentemente aliado ao entendimento e definição ampliados do que (ou quem) interage, é o mais adequado para se compreender o desenvolvimento humano, inclusive nas condições atípicas*, podemos assumir que *Tom*, sim, passou a se desenvolver com mais propriedade; e assim, nossa

compreensão dos processos aí envolvidos ganharam substancialidade. Podemos, agora, arriscarmo-nos em tais proposições ao verificar, por exemplo, que, conforme o avanço da intervenção/investigação, *Tom* aparentemente passou a apreciar participar de atividades e realizar passeios que fogem à rotina previamente determinada e estruturada (visitas à escola de samba, ao parque, caminhar após a chuva, entre outras). Isso nos mostra que a análise do processo interacional envolvido vai nos denotando o sentido do comportamento de indivíduos como *Tom*: alguém que busca atender à máxima exigência do mundo circundante, isto é: quando interagir, interagir com prazer. Pudemos observar que esse é o parâmetro do sentimento de quando se está em uma interação que pode proporcionar equilíbrio, homeostase. Nessa mesma linha, pudemos observar que o protagonista da pesquisa (*Tom*) não mostra preocupações com sua aparência, nem procura atender às idealizações do senso comum, nem no que tange ao modo “normal” e esperado das pessoas, nem ao modo costumeiro de se comportar dos surdos, e nem ao modo comum de um autista. E isso nos demonstra o quanto não é eficaz ficar seguindo algoritmos de diagnóstico, logo de compreensão desse tipo de condição, baseados na leitura tradicional da temática; pois, se assim o procedêssemos, ao verificar um comportamento atípico sobre o atípico estaríamos completamente “perdidos” sobre a situação. Com a abordagem interacional, considerando a idiosincrasia do indivíduo, pudemos promover e verificar tal comportamento como desejável e valoroso na compreensão da psique humana.

Com isso em vista, podemos, com contentamento, arrazoar que o objetivo geral deste trabalho – *identificar e analisar indicadores do desenvolvimento socioafetivo do adolescente surdoautista a partir do paradigma interacional proposto pelo Método Affectfullness que contribuam para uma melhor compreensão desta condição, apontando alternativas de intervenção potencialmente úteis para uma evolução positiva* – foi alcançado. Isso porque realmente identificamos e analisamos indicadores de desenvolvimento socioafetivo a partir do nosso sujeito de pesquisa, conforme o método erigido. Ele agora interage mais nas perspectivas relevantes de sua vida. Igualmente, fez emergir mais afetividade, principalmente, entre os familiares. Despontou, enfim, um novo horizonte de possibilidades. E o Método *Affectfullness* realmente sinaliza uma alternativa de intervenção potencialmente eficaz para o tratamento ou cuidado de situações que requerem um novo movimento de desenvolvimento.

Na perspectiva dos objetivos específicos, todos eles, uns mais outros menos, foram contemplados. Avançamos em conhecer aspectos do desenvolvimento socioafetivo dos autistas, assim como da condição especial de nossa intervenção/investigação, o surdoautismo. Podemos dizer, nesse sentido, que superamos a literatura tradicional, pelo menos no viés de propor novos e verdadeiros desafios, tanto práticos como científicos. Realizamos um estudo de caso de difícil monta, com duplo desafio, o autismo e a surdez associados. Com o auxílio de um método e de uma orientação eficazes, pudemos, a despeito das limitações teórico-metodológicas, oferecer algumas proposições acerca de ideias e dados que podem revigorar novas pesquisas. Por exemplo, lançamos provocativamente a questão evolutiva no cotidiano da vida do autista como uma situação pouco ou nada visitada até então cientificamente. Também reunimos dados e reflexões que potencialmente podem ser explorados por outros pesquisadores a fim de contribuir para novas perspectivas de diagnóstico e encaminhamentos terapêuticos e educacionais.

Por fim, podemos anunciar que a nossa empreita, de busca de uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento socioafetivo em condições psíquicas tradicionalmente vistas como patológicas, levou-nos, sim, a colaborar para a evolução cognitiva e emocional de condições como o autismo ou o surdoautismo, isso tanto visto no desenvolvimento efetivo do sujeito do Estudo de Caso aqui em questão, o aqui denominado *Tom*, quanto no nível da compreensão teórica dessa colaboração. Isso se deu por meio da valorização de fatores desprezados pela tradição científica, como a afetividade e os aspectos mais transcendentais da noção de interação e constituição da psique (identidade ou alma) humana. Tudo isso pode ser resumido como a busca do conhecimento permeado por uma postura mais consciente do verdadeiro papel do cientista, principalmente aquele voltado às Ciências Humanas: o de almejar caminhos para o bem-estar da humanidade e dos seus indivíduos. E não o de simples convivência com uma ética deplorável, promulgada por uma sociedade individualista (quase “autista”) e vazia de propósitos (nihilista) no materialismo e racionalismo dualistas, que é o que as Ciências Humanas, sobretudo e infelizmente a Psicologia, vêm praticando...

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. de; FLEITH, D.S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **What is Autism Spectrum Disorder**. Disponível em: <<https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Commentary takes issue with criticism of new autism definition**. 2014. Disponível em: <<https://www.psychiatry.org/newsroom/news-releases/commentary-takes-issue-with-criticism-of-new-autism-definition>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ARAUJO, P. R. C.; AGUIAR, A. S. M. Uma análise do desenvolvimento sócio-afetivo no ambiente escolar: a importância da relação professor-aluno. **Editora Realize**. 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_08_11_2014_00_21_59_idinscrito_2089_3130700d934f0cbe1b5f77f32a556767.pdf>. Acesso em 29 de maio 2018.

AVILA, B. G.; PASSERINO, L. M.; REATEGUI, E. Scala – Um sistema de CAA focado no contexto do usuário. Novas tecnologias na Educação. **Revista Renote**, v. 9, n. 1, s/p, Porto Alegre, jul.2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/21925/12725>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

AXLINE, V. M. **Ludoterapia**: a dinâmica interior da criança. 2ª. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1984.

BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vidas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 2, p. 231-250, Marília, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/26547/1/S1413-65382010000200006.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de: LUÍS ANTERO RETO, AUGUSTO PINHEIRO. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES, R.; BORTONCELLO, S.; CHRISTIANI, T. V.; SARTORATO, E. L. SILVA, R. C.; PORTO, P. R. C. Estudo molecular em crianças candidatas e submetidas ao implante coclear. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 72, n. 3, p. 333-336, maio/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rboto/v72n3/a07v72n3.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BOLAÑOS, M. J. S. **La paradoja de la conciencia plena en ausencia de la Afectividad Ampliada**: la empatía distanciada de la ética em las intervenciones basadas em mindfulness y la cuestionable normalización materialista de lo que nos hace humanos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BORGES, H. C. M.; BOECKEL, M. G. **O impacto do transtorno autista na vida das mães dos portadores**. Artigo de pesquisa (Disciplina Trabalho de Conclusão II) - Curso de Psicologia, Faculdades Integradas de Taquara (Faccat), 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/279766047/O-Impacto-Do-Transtorno-Na-Vida-Das-Maes>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações In: BATISTA, C. R.; BOSA, C. (Ed.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAZÃO, J. C. C. A Implicação do afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília. v. 35, n. 2, p. 342-358, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200342&lng=en&nrm=iso>Acesso em: 28 Mai. 2018.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 23, 24 de abril 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília-DF: 2013. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. MEC/SECADI. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil. 2014. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

BRUNELLO, M. E. F. *et al.* O vínculo na atenção à saúde: revisão sistematizada na literatura do Brasil (1998-2007). **Acta Paulista Enfermagem**, v. 23, n. 1, p. 5-131. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3070/307026617015/>>. Acesso em: 04 de jun. 2018.

CAETANO, E. C. S. **As contribuições da TAA – Terapia Assistida por Animais à Psicologia**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010. Disponível em: <<http://patastherapeutas.org/wp-content/uploads/2015/07/As-contribuicao%CC%81%E2%80%B0es-da-TAA-O%CC%88-Psicologia.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Edição Revista. Tradução de: Maria THEREZA REDIG DE CARVALHO BARROCAS. 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3114962/mod_resource/content/1/O_Normal_e_o_Patologico.pdf>.

CARNIEL, E. L.; SALDANHA, L. B.; FENSTERSEIFER, L. M. A atuação do enfermeiro frente à criança autista. **Pediatria**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 255-260, out/dez, 2011. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislinD.exe/iah/online/?IscisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=610156&indexSearch=ID>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CARVALHO, G. M.; VALENTE, J. P. P.; DUARTE, A. S.; MURANAKA, E. B. Electro acoustic stimulation of the auditory system: UNICAMP's surgical approach. Estimulação eletroacústica do sistema auditivo: técnica cirúrgica UNICAMP. **Brazilian Journal Otorhinolaryngology**, São Paulo, v. 78, n. 1, p. 43-50, jan/fev. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bjorl/v78n1/v78n1a07.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

CENTRO NUTRIR. **Surdez e autismo**. Disponível em: <<http://centronutrir.blogspot.com/2013/10/surdez-e-autismo.html>>. Acesso em: 28 out. 2018.

CASTRO, F. S. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita**. Dissertação - (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3674/1/430595.pdf>> . Acesso em: 12 nov. 2018.

CCAF. **Clínica de cuidados da audição e da fala**. Disponível em: <<https://ccaf.campinas.br/o-autismo-e-perda-auditiva/>>. Acesso em: 28 out. 2018.

CDC: **Centers For Disease Control and Prevention**: CDC estimates 1 in 68 children has been identified with autism spectrum disorder. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/media/releases/2014/p0327-autism-spectrum-disorder.html>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. PESQUISA QUALITATIVA: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico** n. 128. jan. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974/8511>>. Acesso em: 06 de jun. 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2^a. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DRUMMOND, C. P. **Autismo hoje e Psicanálise Lacaniana**. São Paulo: ED. Treze, 2013.

DURAN, A. P. Interação social: o social, o cultural e o psicológico. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 1-8, dez. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsaluD.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300002&lng=pt&nrm=iso> . Acessos em: 31 de maio 2018.

ESPINOSA, B. **Tratado da reforma da inteligência**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FELIX, C. C. Estudo de caso de uma criança usuária de Implante Coclear com comportamentos atípicos associados In: **Anais do Congresso Brasileiro de Audiologia**, s/d, p. 3624. Sessão de *Pôsters*. Disponível em: <http://www.audiologiabrasil.org.br/31eia/anais/trabalhos_select.php?id_artigo=3624&tt=SESS%C3%83O%20DE%20P%C3%94STERES>. Acesso em: 28 out. 2018.

FERNANDES, C. M. **A história do autismo**. Vivainfancia.org.2009. Disponível em: <http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/autismo_cp.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FIGUEIREDO, J. **O autismo infantil: uma revisão bibliográfica**. São Luiz, 2015. Disponível em: <<http://apps.cofen.gov.br/cbcent/sistemainscricoes/arquivosTrabalhos/l65168.E13.T12231.D9AP.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará. 2002. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf>. Acesso em: 21 de mai. 2018.

FONSECA, V. Gerontopsicomotricidade: uma abordagem ao conceito da retrogênese psicomotora. In: FONSECA, V. (Org.). **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FROMM, E. **Análise do homem**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

GOLDBERG, K. **Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva**. Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/62590233-Autismo-uma-perspectiva-historico-evolutiva.html>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

GUILHARDI, C. R, C. BAGAILOLO, L. **Análise Aplicada do Comportamento (ABA): Contribuições para a intervenção com Autismo**. Grupo gradual. USP – SP E PUC-SP. Disponível em: <<https://www.grupogradual.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Artigo-Marcos-Mercadante-definitivo.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HERRERA, S. A. L. O uso da linguagem no autismo de alto funcionamento e na Síndrome de Asperger – uma perspectiva pragmática na intervenção fonoaudiológica. **Caderno de Comunicação e Linguagem**, v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2897/3/87-106.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

HARTMANN, F. V. **Transtornos do neurodesenvolvimento**. Apresentação de Power Point. 2015. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/8875660/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HOCCHMAN, J. **Histoire de l'Autisme: de sauvageauxtrouble envahissants du développement**. Paris: Odile Jacob, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Lisboa: Instituto Antônio Houaiss, 2009.

JABLONKA, E.; LAMB, M. **Evolução em quatro dimensões: DNA, comportamento e a história da vida.** São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

JORNAL GAZETA DO POVO. **Curitiba tem cerca de 20 mil autistas, muitos sem diagnósticos e tratamentos.** Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/curitiba-tem-cerca-de-20-mil-pessoas-com-autismo-muitas-sem-saber/>. Acesso em: 31 mai. 2018.

JORNAL DO BRASIL. **Pais de autistas manifestam preocupação com futuro dos filhos e cobram políticas públicas.** Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2018/04/02/pais-de-autistas-manifestam-preocupacao-com-futuro-dos-filhos-e-cobram-politicas-publicas/>>. Acesso em 31 mai. 2018.

KLOEPPEL, A. J. **Quem é o “Professor Afetivamente Ampliado”?** Uma análise psicológica das interações no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40775/R%20-%20D%20-%20ANA%20JULIA%20KLOEPPEL.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KOLB, B. WHISHAW, I. Q. **Neurociência do comportamento.** 1ª edição. Barueri, SP: Ed. Manole, 2002.

KWEE, C. S. SAMPAIO, T. M. M. ATHERINO, C. C T. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Revista CEFAC**, v.11, Supl2, 217-226, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Educação integral...? Cuidado com a entropia...! Reflexões em Afetividade Ampliada sobre a educação integral. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Org.). **A educação integral e integrada na Universidade Federal do Paraná.** Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2014, p. 173-207.

LUNA, M. D.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S.; SILVA, N. C. Das dicotomias teóricas às práticas desarmônicas: a agregação e a integralidade dos fenômenos humanos são irrelevantes na Psicologia? **PsicoDom**, v. 11, s/p. <http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_11ed/artigos.php>. Acesso em 07 fev. 2019.

MACHADO, F. P.; PALLADINO, R. R. R.; LEWIS, D. R.; CUNHA, M. C.; SORDERA, Y. Transtorno do Espectro Autista: reflexões sobre a avaliação fonoaudiológica para o diagnóstico diferencial. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v. 28, n 1, p. 171-174, março, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/23157/19281>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MACHADO, J. D.; CAYE A. FRICK, P. J.; ROHDE, L. A. **DSM-5 - Principais mudanças nos transtornos de crianças e adolescentes**. DIAS SILVA, F. (Org.). Disponível em: <<http://iacapap.org/wp-content/uploads/A.9-DSM-5-PORTUGUESE-2015.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2018.

MARCONDES, N A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análises por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul.2014. Disponível em: <<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/download/228/210+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=b>>. Acesso em: 06 de jun. 2018.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2018.

MELLO, A. M.; HO, H.; DIAS, I.; ANDRADE, M. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Trevo, 2013. Disponível em: <<https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MELLO, A. M. S. R.; SILVA, R. C. **Legislação e autismo no Brasil**. 2013. Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/Umabrevecartacomentario.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MENDONÇA, M. E. F. *et al.* A Terapia assistida por cães no desenvolvimento socioafetivo de crianças com deficiência intelectual. **Ciências Biológicas e da Saúde**, Maceió, v. 2, n. 2, p. 11-30, nov. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosauade/article/view/1372/1039>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

MENEZES, M. V. M. *et al.* **Concepções de Licenciandos em Física durante a formação inicial acerca dos desdobramentos para a inclusão do aluno surdo**. 2010. Acesso em: Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/encine/documentos/publicacoes/2010/artigo-cbee-concepcoes-licenciandos.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NEUMANN, D. T.; GOMES, P.; SILVEIRA, J. Avaliação neuropsicológica do Transtorno do Espectro Autista. Psicologia. PT: **Portal do Psicólogo**. p. 1-11. 2017. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1087.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ORNELAS, G. S. **Crianças surdas e intervenção pelas línguas** (Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa). Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, 2016. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18015/1/SUSETEG_ORNELAS.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PALUDO, K. I. **Altas Habilidades/Superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: relações entre identidade e resiliência**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32046/R%20-%20D%20-%20KARINA%20INES%20PALUDO.pdf?s>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PAULS, M. **Indicativos de conexões e afinidades entre o aprendizado da linguagem formal e a inserção à álgebra elementar: um ensaio sobre a superação de dificuldades por meio da semiótica e da Afetividade Ampliada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PELIN, L. **Estratégias para a Inclusão de Alunos com - Transtorno do Espectro Autista**. Monografia. UTFPR. 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4458/1/MD_EDUMTE_2014_2_96.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PEREIRA, F. A.; QUEIROS, A. P. A. Consolidação da pesquisa social qualitativa: um aporte teórico. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 134, p. 65-72. jul. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14729/9455>>. Acesso em: 06 de jun. 2018.

PESSIM, L. E.; HAFNER, M. B. Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil. **Revista Eletrônicas Científicas**. 2011. Disponível em:

<http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/gcDfJHswuQmVkdE2014-4-16-1-22-2.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Autism in 2016: The need for answers. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 93, n. 2, p. 111-119, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v93n2/pt_0021-7557-jped-93-02-0111.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

PRIMI, R.; BUENO, J. M. H.; MUNIZ, M. Inteligência emocional: validade convergente e discriminante do MSCEIT com a BPR-5 e o 16PF. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 26-45, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mai. 2018.

ROCHA, A. S. **Surdez e autismo: um estudo de caso**. Monografia. (Licenciatura em Letras – Português do Brasil como segundo Língua) – Decanato de Graduação, Universidade de Brasília. Brasília/DF, junho de 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15509/1/2016_AmandaSantosRocha_tcc.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ROSENSTOCK-HUESSY, E. **A origem da linguagem**. Biblioteca de filosofia. Tradução de Pedro Sette Câmara. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2002.

SAKURAGI, M. E.; CUNHA, R. Musicoterapia: um caminho para estabelecer vínculos e relações musicais com crianças autistas. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 06, n. 2, p. 97-121, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19311/1/2017_%20IsraelCasasNovasMartins.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 03 de jun. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Fátima Conceição Murad *et al.* São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, 2006.

SANT'ANA, R. S. **Rousseau e a arte de busca da consciência plena – Movimentos sobre a filosofia da ação e educação**: críticas e razões sobre a prática do viver e da formação humana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H. **Ensaio acerca da razão de uma teoria da afetividade**, 2010. 15 diapositivos, color. 5 x 5.

SANT'ANA-LOOS, R.S. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade: o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.pgge.ufpr.br/teses%20d2013/d2013_Rene%20Simonato%20Sant'ana-Loos.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

SANT'ANA-LOOS, R.S. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade: o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia**. Saarbrücken: OmniScriptum / Novas edições Acadêmicas, 2016.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. *A Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, v. 12, p. 9-26, 2013a. Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php>. Acesso em 28 abr. 2018.

_____. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique conforme a *Afetividade Ampliada*. **PsicoDom**, Curitiba, v. 12, p. 63-82. 2013b. Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php>. Acesso em 28 abr. 2018.

_____. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica - Parte I (acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, Curitiba, v. 12, p. 27-43, 2013c. Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php>. Acesso em 24 jan. 2017.

_____. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica - Parte II (acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, Curitiba, v. 12, p. 44-62, 2013d. Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php>. Acesso em 28 abr. 2018.

_____. **Método Affectfulness**: a Teoria do Conhecimento aquém e além do racionalismo. Curitiba: [prelo].

_____. *Resiliencefullness e Affectfullness: o ser-no-mundo, o mundo-no-ser e a superdotação*. In: OLIVEIRA, K. S.; PALUDO, K. I.; NAKANO, T. C. (Orgs.). **Resiliência – Teoria, avaliação e prática em Psicologia**. Curitiba: [prelo].

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 109-124, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17585/11522>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SANT'ANA, R.; S. CEBULSKI, M. C. LOOS, H. Ampliando o sentido da arte na educação por meio da afetividade. **Arte, atualidade e ensino**. CUNHA, D. S. (Org.). Guarapuava: Unicentro, 2013. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/editora/files/2013/09/Arte.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SANTOS, A. M. T. **Autismo**: desafio na alfabetização e no convívio escolar. Trabalho de Conclusão de Curso. CRDA: Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2018.

SANTOS, H. A. F. **Holodisciplinaridade**: a visão ampliada do jogo interacional do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SCHERER, C. A. A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 247-60, 2010. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1416/932>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SETZER, V. W. **Consequências do materialismo**. 2012. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/conseqs-materialismo.html>>. Acesso em: 13 jan 2019.

SILVA, E. J. C.; LLERENA JR, J. C.; CARDOSO, M. H. C. Estudo seccional descritivo de crianças com deficiência auditiva atendidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 627-636, mar, 2007. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/csp/2007.v23n3/627-636/pt>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o Transtorno Autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SILVA, S. A. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2009. Disponível em: <<https://pt.slidD.ares.net/paulaaparecidaalves3/atividade-10-leitura-complementar-unidade-iv>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SOUZA, A. R. B. A teoria inatista de aquisição da linguagem. **Revista P@rtes**. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2012/06/24/a-teoria-inatista-de-aquisicao-da-linguagem/>> . Acesso em: 19 dez. 2018.

SOUZA, E. et al. A associação entre a suspeita inicial de perda auditiva e a ausência de comunicação verbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 487-90. 2009; Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/37708202.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

SOUZA, L. C. Considerações psicanalíticas sobre o tratamento do Outro no autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 52-65, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2018.

STEINER, G. **Gramáticas da criação**. São Paulo: Globo, 2003.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13 n. 3, p. 296-299. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000300015&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 29 jan. 2019.

TELLES, L. B. et al. Transtorno factício imposto a outro (Síndrome de Munchausen por procuração) e maus tratos infantis. **Revista Debates em Psiquiatria**, n. 6, 38-43, nov/dez 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/lisieux_telles/publication/325321599_artigo_transtorno_facticio/links/5b059858aca2725783d89454/artigo-transtorno-facticio.pdf> . Acesso em: 30 dez. 2019

TOMAZ, C.; GIUGLIANO, L. G. A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, p. 407-411, dezembro de 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200013&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 29 jan. 2019.

TOUCH. Direção: Francis Lawrence. Criador(es): Tim Kring. Local de produção: EUA. Emissora de televisão original: Fox. Gênero: Drama Sobrenatural. Transmissão original: 25 de jan. 2012 a 10 de mai. 2013. N. de temporadas: 02. N. de episódios: 26.

VASCONCELOS, R. M. A. R. L. **Autismo infantil**: a importância do tratamento precoce. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/76.%20autismo%20infantil%20-%20a%20import%C2ncia%20do%20tratamento%20precoce.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34829418/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526955932&Signature=1F%2BIOv%2BYlusQk%2BuUee4%2Bb6l4%2Fag%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dsetembro_outubro_O_Estudo_de_Caso_co_mo_M.pdf>. Acesso em: 21 de mai. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VISANI, P.; RABELLO, S. Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 293-308, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2330/233022805006.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

WALKER, M. **Por que dormimos**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

WING, L. The continuum of autistic disorders. In: SCHOPLER; MESIHOV, G. M. (Orgs). **Diagnosis and assessment in autism**. New York: Plenum, 1988, pp. 91-110.

YAMADA, M. O.; BEVILACQUA, M. C. A degradação da pessoa com a surdez adquirida, antes e após o implante coclear. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 63-69, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2018.

ZANETTE, E. M. **Seria a reificação um erro filosófico? Um ensaio sobre sua cota desejável enquanto processo mental e implicações epistemológicas.** Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Biologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33. Jan-Mar 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/04.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a realização da entrevista com membros da família e profissionais das instituições frequentadas pelo adolescente surdoautista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução n. 466/12, segue:

Nós, Aldemar Albino da Costa (pesquisador) e HelgaLoos-Sant'Ana (orientadora da pesquisa), vinculados à Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você a participar de um estudo intitulado "Em Busca de Compreensão do Desenvolvimento Socioafetivo do Adolescente Surdoautista à Luz da Afetividade Ampliada". Este estudo pode possibilitar avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre a condição das pessoas surdoautistas. Por isso, sua participação é muito importante.

O objetivo desta pesquisa é verificar alguns aspectos do desenvolvimento socioafetivo do indivíduo surdoautista, considerando-se também aspectos do contexto familiar e escolar. Queremos obter um melhor entendimento dessa condição e, a partir disso, contribuir para aperfeiçoar as intervenções educativas e psicológica para essas pessoas.

Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário que você conceda uma entrevista referente à sua experiência com os surdoautistas. A entrevista terá cerca de uma hora de duração e será feita no local que for mais conveniente para você. A entrevista será feita pelo próprio pesquisador e, para facilitar o registro e a recuperação das informações, pedimos sua autorização para gravar a entrevista em áudio.

É importante destacar que, de acordo com a Resolução CNS466/12, toda pesquisa apresenta riscos, mesmo que sejam mínimos. A entrevista da qual você participará será conduzida cuidadosamente. Se, apesar disso, você porventura sentir algum tipo de constrangimento quando falar de suas experiências, não deixe de manifestar seu desconforto ao pesquisador. Ele buscará oferecer apoio e conforto diante de eventuais situações delicadas e, caso necessário, suspenderá a entrevista.

Espera-se que a pesquisa não gere qualquer malefício. De acordo com a mesma resolução, prevê-se que haja indenização em forma de cobertura material a algum eventual dano claramente causado pela pesquisa ao participante.

Acredita-se que os conhecimentos resultantes da pesquisa sejam revertidos em benefícios para o próprio indivíduo surdoautista participante da pesquisa, bem como para as pessoas próximas. Espera-se que outros profissionais, especialistas e pesquisadores da área do desenvolvimento humano e da educação, bem como as pessoas interessadas no

desenvolvimento socioafetivo de surdoautistas, sejam também beneficiadas a partir da publicação dos resultados da pesquisa.

Serão incluídos neste estudo os familiares do adolescente surdoautista e dois profissionais que o acompanham nas instituições de ensino que frequenta. Estarão excluídas outras pessoas que não fazem parte do contato direto com o adolescente surdoautista.

Sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você fornecer serão utilizadas exclusivamente na pesquisa e serão conhecidos somente por pessoas autorizadas e diretamente relacionadas ao estudo. No entanto, no momento da divulgação das informações de interesse científico em relatório de pesquisa ou publicação, não aparecerá o seu nome e sim um código ou pseudônimo, de forma que sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. As gravações em áudio ficarão sob guarda do pesquisador. Os dados serão analisados e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa científica e educacional.

No que se refere aos princípios éticos deste estudo:

Somente serão realizados registros escritos e em áudio se permitidos pelos participantes;

Postura de completo respeito aos participantes e às situações referidas por este.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, assim como você não receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação no estudo.

O presente documento é redigido em duas vias ficando, após assinado, uma via para o participante e outra para o pesquisador. Sua rubrica e a do pesquisador são necessárias em todas as folhas, sendo que a última deve ser devidamente assinada.

Eu, Aldemar Balbino da Costa, Mestrando em Educação, serei a responsável pela condução de sua entrevista e esclarecerei eventuais dúvidas que possam surgir. Posso lhe fornecer informações pertinentes antes, durante ou depois de encerrado o estudo, através do telefone (41) 996110555 ou pelo e-mail aldemarcosta@terra.com.br. Em caso de dúvidas adicionais, poderá entrar em contato com a Orientadora da Pesquisa, Profa. Dra. HelgaLoos-Sant'Ana, pelo telefone (41)99214-4080 ou pelo e-mail helgaloos@gmail.com ou, ainda, na UFPR, Rua General Carneiro, 460, ED.D. Pedro I, 4º andar, horário a combinar.

Caso necessite de informações suplementares, o Comitê de Ética que aprovou a pesquisa situa-se no UniDBSCO – Centro Universitário UniDomBosco, Avenida Presidente Wenceslau Braz, 1172, Bairro Guaíra, Curitiba - PR, CEP 87100-100, Telefone: (41)32135206. E-mail: cep@dombosco.sebsa.com.br

Eu, _____, li este Termo de Consentimento e compreendi o objetivo geral do estudo. A assinatura deste documento autoriza minha participação. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem necessariamente justificar minha decisão. Fui informado(a) de que minha participação não acarretará qualquer custo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

(Assinatura do participante)

Aldemar Balbino da Costa (Pesquisador)

APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização dos pais referente à participação do adolescente *Tom* no estudo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução n. 466/12, segue:

Nós, Aldemar Balbino da Costa (pesquisador) e Helga Loos-Sant'Ana (orientadora da pesquisa), vinculados à Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você a participar de um estudo intitulado "Em Busca de Compreensão do Desenvolvimento Socioafetivo do Adolescente Surdoautista à Luz da Afetividade Ampliada". Este estudo pode possibilitar avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre a condição das pessoas surdoautistas. Por isso, sua participação é muito importante.

O objetivo desta pesquisa é verificar alguns aspectos do desenvolvimento socioafetivo do indivíduo surdoautista, considerando-se também aspectos do contexto familiar e escolar. Queremos obter um melhor entendimento dessa condição e, a partir disso, contribuir para aperfeiçoar as intervenções educativas e psicológica para essas pessoas.

Por isso, pedimos o seu consentimento para que seu filho, adolescente surdoautista, participe da pesquisa. Ele participará de sessões em consultório realizadas com o pesquisador ao longo de um mês, sendo que os procedimentos envolverão conversas e atividades diversas, como o Sandplay (caixa de areia com miniaturas de pessoas, animais, personagens, elementos da natureza), jogos, quebra-cabeça, desenhos livres, atividades com tinta a dedo, além de, eventualmente, atividades em ambientes abertos (praças, shopping center). As atividades previstas não fugirão aos padrões daquelas habitualmente realizadas nas sessões já frequentadas por seu filho junto ao pesquisador.

Os registros clínicos já realizados anteriormente referentes ao seu filho e mantidos no consultório serão acessados para fins de análise documental.

O pesquisador realizará duas visitas a cada uma das instituições escolares frequentadas por seu filho e acompanhará, em caráter de observação, atividades e interações por ele vivenciadas.

É importante destacar que, de acordo com a Resolução CNS466/12, toda pesquisa apresenta riscos, mesmo que sejam mínimos. Assim, a pesquisa foi projetada tomando-se os devidos cuidados com a integridade física e psicológica de seu filho, sendo que as atividades serão conduzidas cuidadosamente. Apesar disso, caso algum procedimento venha a causar desconforto, ele será suspenso imediatamente e seu filho receberá a atenção apropriada por parte do pesquisador. Cabe informar que a orientadora desta

pesquisa também é psicóloga e que estará acompanhando o andamento da pesquisa e fornecendo as adequadas orientações. Adicionalmente, esta pesquisa contará com o apoio da diretora do Serviço de Psicologia do Centro Universitário UniDomBosco, em forma de assessoria clínica.

Espera-se que a pesquisa não gere qualquer malefício. De acordo com a mesma resolução, prevê-se que haja indenização em forma de cobertura material a algum eventual dano claramente causado pela pesquisa ao participante.

Acredita-se que os conhecimentos resultantes da pesquisa sejam revertidos em benefícios para o próprio indivíduo surdoautista participante da pesquisa, bem como para as pessoas próximas. Espera-se que outros profissionais, especialistas e pesquisadores da área do desenvolvimento humano e da educação, bem como as pessoas interessadas no desenvolvimento socioafetivo de surdoautistas, sejam também beneficiados a partir da publicação dos resultados da pesquisa.

Nas sessões em consultório será incluído apenas o seu filho. Estará excluída qualquer outra pessoa. Nas visitas às instituições escolares, o pesquisador observará eventuais interações com outras pessoas, porém, sempre mantendo o foco em seu filho.

A participação de seu filho neste estudo é voluntária e se ele não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para ele.

Os dados que ele vier a fornecer serão utilizadas exclusivamente na pesquisa e serão conhecidos somente por pessoas autorizadas e diretamente relacionadas ao estudo. No entanto, no momento da divulgação das informações de interesse científico em relatório de pesquisa ou publicação, não aparecerá o nome dele e sim um código ou pseudônimo, de forma que sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. Os eventuais registros fotográficos das produções realizadas por seu filho ficarão sob guarda do pesquisador, e cópias das mesmas serão utilizados exclusivamente na composição e publicação da pesquisa, com fins científicos e educacionais.

No que se refere aos princípios éticos deste estudo:

- Serão realizados registros fotográficos das produções de seu filho a partir de sua autorização;

- Os registros fotográficos não incluirão o rosto de seu filho, para que sua identidade seja preservada;

- Postura de completo respeito ao seu filho e às situações vivenciadas por ele.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, assim como você não receberá qualquer valor em dinheiro por autorizar que seu filho participe do estudo.

O presente documento é redigido em duas vias ficando, após assinado, uma via para os pais do participante e outra para o pesquisador. Sua rubrica e a do pesquisador são necessárias em todas as folhas, sendo que a última deve ser devidamente assinada.

Eu, Aldemar Balbino da Costa, Mestrando em Educação, serei a responsável pela condução dos procedimentos do estudo e esclarecerei eventuais dúvidas que possam surgir. Posso lhe fornecer informações pertinentes antes, durante ou depois de encerrado o estudo, através do telefone (41) 996110555 ou pelo e-mail aldemarcosta@terra.com.br. Em caso de dúvidas adicionais, poderá entrar em contato com a Orientadora da Pesquisa, Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana, pelo telefone (41)99214-4080 ou pelo e-mail helgaloos@gmail.com ou, ainda, na UFPR, Rua General Carneiro, 460, ED.D. Pedro I, 4º andar, horário a combinar.

Caso necessite de informações suplementares, o Comitê de Ética que aprovou a pesquisa situa-se no UniDBSCO – Centro Universitário UniDomBosco, Avenida Presidente Wenceslau Braz, 1172, Bairro Guaíra, Curitiba - PR, CEP 87100-100, Telefone: (41)32135206. E-mail: cep@dombosco.sebsa.com.br

Eu, _____, li este Termo de Consentimento e compreendi o objetivo geral do estudo. A assinatura deste documento autoriza a participação do meu filho. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho a qualquer momento, sem necessariamente justificar minha decisão. Fui informado(a) de que a participação do meu filho na pesquisa não acarretará qualquer custo para mim.

Eu autorizo meu filho a participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

(Assinatura do participante)

Aldemar Balbino da Costa (Pesquisador)

APÊNDICE 3: Roteiro de Entrevistas

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS FAMILIARES
(colocar a entrevista como algo mais flexível) você não tem isso em seus dados? Poderia utilizar seus protocolos?

1 – O que você acha que é o autismo? Como você percebe o autismo? Para evitar a imposição de se dar uma resposta certa.

2 – Como você ficou sabendo a condição surdoautista dele? Quais as características que ele demonstrava nessa condição?

3 – Como foi para você a chegada de um surdoautista na família? O que mudou?

4 – Como é sua relação atual com ele?

5 – Como você percebe as interações dele com os outros membros da família?

6 – Como você percebe as interações dele com outras pessoas fora do círculo familiar?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFISSIONAIS
QUE ACOMPANHAM O PARTICIPANTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

1 – Há quanto tempo trabalha com esse tipo de educandos?

2 – O que você entende por autismo?

3 – Como você descreve sua relação com o aluno *Tom*?

4 – Como você percebe o desempenho do aluno *Tom* nas atividades propostas pela escola?

5 – Como você percebe as interações do aluno *Tom* com outras pessoas da escola?

6 - Como você percebe (idealmente) o que poderia ser feito no ambiente escolar para melhorar sua condição / contribuir para o seu desenvolvimento?

APÊNDICE 4: DECLARAÇÃO DO ACADÊMICO – USO DO STAA

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins de Direitos Autorais, que este trabalho contém elementos teórico-epistemológicos desenvolvidos por René Simonato Sant'Ana-Loos e Helga Loos-Sant'Ana, autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), os quais ainda não se encontram integralmente publicados.

Assim sendo, reconheço a autoria do STAA no que se refere ao desenvolvimento das ideias relativas a:

(1) Abordagem de desenvolvimento humano a partir do conceito de Célula Psíquica (e seus componentes), brevemente descrita no presente trabalho;

(2) As noções de Interação, Afetividade e Desenvolvimento Socioafetivo conforme as premissas do STAA, que constituem o cerne do objeto deste estudo;

(3) As possibilidades inovadoras de compreensão do autismo e, conseqüentemente do surdoautismo, a partir de uma perspectiva interacional, e suas implicações para o diagnóstico, o prognóstico e encaminhamentos terapêuticos e educacionais.

Por reconhecer a pertinência dos referidos conceitos enquanto alicerçantes para o argumento defendido no presente trabalho, bem como a veracidade da informação acima, assino o presente documento.



Aldemar Balbino da Costa
(Autor da Dissertação)

Curitiba, 31 de outubro de 2018.

ANEXO

ANEXO 1: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



FACULDADES DOMBOSCO/PR

PARECER SUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BUSCA DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DO ADOLESCENTE SURDOAUTISTA À LUZ DA AFETIVIDADE AMPLIADA

Pesquisador: HELGA LOOS SANT ANA

Área Temática: Psicologia da Educação e do Desenvolvimento

Versão: 2

CAAE: 01571618.8.0000.5223

Instituição Proponente: Faculdades Dom Bosco/ PR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.062.117

Apresentação do Projeto:

Projeto sendo reapresentado - Ver parecer no. 2.990.366 de 30 de outubro de 2018.

Objetivo da Pesquisa:

"Verificar alguns aspectos do desenvolvimento socioafetivo do indivíduo surdoautista, considerando-se também aspectos do contexto familiar e escolar." (extraído do TCLE) Coletar indicadores do desenvolvimento socioafetivo do adolescente surdoautista a partir de um paradigma interacional, buscando contribuir para uma melhor compreensão desta condição.

(extraído do projeto)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores corrigiram o número de participantes.

Apresentaram justificativa para abolição do TALE.

Os pesquisadores atenderam às recomendações do parecer no. 2.990.366 de 30 de outubro de 2018.

Recomendações:

Apesar da abolição do TALE, este relator reitera a importância de que se observe o item II.2 da Res. CNS466/12, de onde se transcreve; "Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades."

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1241088.pdf	18/10/2018 23:43:34		Aceito
Projeto Detalhado/Brochura- Investigador	pesqALDEMAR_ComiteEticaDomBosco_Projeto.pdf	18/10/2018 23:43:01	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
Outros	pesqALDEMAR_Escola_B.pdf	18/10/2018 23:42:03	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
Outros	pesqALDEMAR_Escola_A.pdf	18/10/2018 23:41:05	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	pesqAldemar_TCLE_Para Entrevistados. Pdf	18/10/2018 23:28:45	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	pesqALDEMAR_TCLE_Consentimento Dos Pais.pdf	18/10/2018 23:28:28	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
Folha de Rosto	pesqALDEMAR_FolhaDeRosto_PlataformaBrasil_ASSINADA.pdf	18/10/2018 23:27:31	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 06 de dezembro de 2018

Assinado por:

RENATA WASSMANSDORF

(Coordenador(a))