



B1

ISSN: 2595-1661

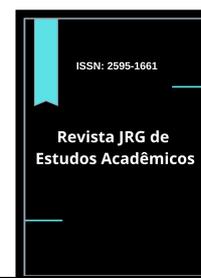
ARTIGO DE REVISÃO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](#)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Investigação Literária: aprendizagem, subjetividade e criatividade na criança autista e influências dos ambientes externos

Literature Research: learning, subjectivity and creativity in autistic children and the influences of external environments

DOI: 10.55892/jrg.v7i14.978

ARK: 57118/JRG.v7i14.978

Recebido: 20/02/2023 | Aceito: 18/03/2024 | Publicado on-line: 19/03/2024

Gláucio Diré Feliciano¹

<https://orcid.org/0000-0002-6157-0088>

<http://lattes.cnpq.br/7179565411550967>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (Brasil).

E-mail: glauciodire@hotmail.com

Jaqueline Andrea Wojahn²

<https://orcid.org/0000-0003-4826-5588>

<https://lattes.cnpq.br/3484028870513559>

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Asunción (Paraguay).

E-mail: jaque21w@gmail.com



Resumo

O processo autoral refere-se à capacidade de uma pessoa expressar sua própria voz e perspectiva única por meio de diferentes formas de comunicação, como a escrita, a arte e o jogo simbólico. Em crianças autistas, o processo autoral pode ser influenciado por uma série de fatores, incluindo habilidades de linguagem, interesses específicos e sensibilidades sensoriais. Explorar e apoiar o processo autoral em crianças autistas é crucial para promover a autoexpressão, a autonomia e a identidade pessoal. Além dos aspectos individuais, os ambientes externos desempenham um papel significativo no desenvolvimento e bem-estar das crianças autistas. Isso inclui tanto o ambiente físico, como a sala de aula e a casa, quanto o ambiente social, como as interações com colegas, familiares e profissionais de saúde. A literatura revisada destaca a importância de ambientes inclusivos e sensíveis às necessidades das crianças autistas, que promovam a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento positivo da identidade. Em suma, a interação entre aprendizagem, subjetividade e criatividade em crianças autistas é um campo complexo e multifacetado, que merece uma atenção significativa por parte dos pesquisadores, educadores e profissionais de saúde. Ao compreendermos melhor esses processos e influências, podemos desenvolver abordagens mais eficazes e inclusivas para apoiar o desenvolvimento e bem-estar das crianças autistas, capacitando-as a alcançar seu pleno potencial e contribuir de forma significativa para a sociedade.

¹ Prof°. Doutor em Biologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Biologia Humana e Experimental. Licenciado em Letras, Pedagogia, Ciências da Natureza. Especialista em Ensino, Educação e Análises Clínicas. Docente pesquisador na área de Neurofarmacologia e Neuroquímica do Laboratório de Análise Química e Biológica - Departamento de Farmácia (DEPFARM) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor Titular II da Universidade Estácio de Sá.

² Mestranda em Neurociências pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Asunción, Paraguay. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNISC – Santa Cruz do Sul/RS, Brasil.

Palavras-chave: Aprendizagem. Subjetividade. Autismo. Ambientes. Criatividade.

Abstract

The authorial process refers to a person's ability to express their own unique voice and perspective through different forms of communication, such as writing, art and symbolic play. In autistic children, the authorial process can be influenced by a number of factors, including language abilities, specific interests and sensory sensitivities. Exploring and supporting the authorial process in autistic children is crucial to promoting self-expression, autonomy and personal identity. In addition to individual aspects, external environments play a significant role in the development and well-being of autistic children. This includes both the physical environment, such as the classroom and the home, and the social environment, such as interactions with peers, family members and health professionals. The literature reviewed highlights the importance of inclusive environments that are sensitive to the needs of autistic children and that promote learning, creativity and positive identity development. In short, the interaction between learning, subjectivity and creativity in autistic children is a complex and multifaceted field that deserves significant attention from researchers, educators and health professionals. By better understanding these processes and influences, we can develop more effective and inclusive approaches to support the development and well-being of autistic children, enabling them to reach their full potential and contribute meaningfully to their lives.

Keywords: Learning. Subjectivity. Autism. Environments. Creativity.

1. Introdução

A aprendizagem é um tema muito amplo e reverbera em sua essência, muitos olhares, de diferentes áreas e profissionais, podendo dizer até correlatas, no que tange facilitar as vias de compreensão sobre os discursos de aprendizagem nos diferentes espaços. Por meio dela, se postula a ideia de que há um processo acontecendo, seja ele externo se referindo ao plano do materialismo ou de quem está posto como aprendente na lógica do que permite um indivíduo aprender. Não diferente, também há de se olhar para as condições que desdobram a aprendizagem e os efeitos que levam a produzir uma ou outra reação. O que pretende-se sublinhar aqui, é que a aprendizagem vai ser assunto de todos, em todas as áreas, sempre. O fato é que nesse rol é preciso refletir sobre algumas questões pertinentes: como ela acontece e é concebida, quem são os envolvidos no processo, à quem se dirige, qual sua função (nos inúmeros sentidos) e que efeitos produz na alteridade.

Embora pudesse ser tratada profundamente com todas essas questões, seria assunto para uma tese de doutorado frente a imensidão dos atributos da sua demanda. No entanto, voltada ao que se propõe nessa pesquisa, a aprendizagem é objeto inerente ao sujeito em pleno desenvolvimento desde a primeiríssima infância e do percurso constituinte, perpassando as estruturas da constituição do sujeito, seja pela estrutura psíquica, social, linguística, motora, neurológica ou orgânica, enfim, tudo que confere o sujeito aprender e é intrínseco a ele. Desse modo, entende-se a dimensão do termo aprendizagem e os efeitos na vida das crianças e daqueles que são personagens, dentro do contexto em que algo da palavra e do ato do outro se inscrevem em quem aprende.

Para início da conversa, é importante revisitar o conceito de aprendizagem. Paín (1985), fala do processo de aprendizagem, uma vez que ela não se dá como algo que surge do nada e para lá retorna, ou como se a um estalo, de repente, o

indivíduo aprende sem nada fazer para isso. O processo de aprendizagem se inscreve na transmissão da cultura, e através da cultura que constitui a definição de educação, que assume muitas funções na vida dos seres. Para a autora e psicopedagoga, “em função do caráter complexo da função educativa, a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora” (PAÍN, 1985, p. 12). Para entender melhor, as funções das quais a psicopedagoga se refere tratam do caráter de manutenção, socialização, repressão e transformação da educação.

A função mantenedora está associada a instância ensino-aprendizagem pela transmissão de aquisições culturais de uma civilização e no entanto, garante o conjunto de normas que regem a continuidade da conduta humana. Na função socializadora da educação está envolta a vida social do indivíduo, tratando-se do uso da linguagem, dos utensílios, do habitat para atribuições da vida social, por meio da modalidade de ações que transformam o indivíduo em sujeito, levando-o a compreender a legitimidade das normas e legalidades. Estas últimas contempladas pela sociedade e passíveis de identificação de um sujeito com outro e com grupos que também se submetem a esta legalidade. Por isso, a concepção da autora se desdobra entre a socialização pela simples compreensão das forças morais e normativas ou, da compreensão sobre a origem, articulação, limitação e função das ações que fazem a vida coletiva possível.

Quanto a função repressora, Paín (1985, p. 12), define “instrumento de controle e de reserva do cognoscível, com o objetivo de conservar e de reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social”. Porém, cabe a educação o papel de cumprir funções conservadoras e socializadoras e por isso, não tem caráter repressor na medida em que através dela o sujeito torna-se um depositário de um conjunto de normas e faz delas sua própria ideologia. Para além da autora, interessante é pensar neste aspecto, a simultaneidade da educação, uma vez que na sua contingência contemporânea pode ser tanto promotora de uma hegemonia capitalista ou se sobrepôr aos crédito tendenciosos e paradoxais marcados na estigma da doença e medicalização ascendente, com isso capaz de ocultar as transformações históricas e atemporais de um saber legitimado para a evolução humana.

A aprendizagem com caráter de função transformadora da educação implica nas mobilizações emotivas e contraditórias que o sistema produz no sujeito, ou no coletivo, a partir delas que surgem as modalidades peculiares de expressão revolucionária (política, doutrinas, militâncias, etc.). Nesse cenário a que se coloca a função da aprendizagem educativa, retomando a ideia proposta por Paín (1985, p. 12), ela pode ser alienante tanto quanto libertadora. “A alfabetização, por exemplo, que sustenta um sistema opressivo baseado na eficiência e no consumo, se transforma na via necessária da conscientização e da doutrinação rebelde”.

Nesta lógica da autora, pode-se entender que, quem aprende, sustenta as funções da educação não implicando em riscos para a sua conservação. Por outro lado, o sujeito que não aprende, não realiza nenhuma das funções sociais da educação e acusa o fracasso desta, e por consequência vem a sucumbir a ela. Nesse lugar do processo de aprendizagem, o sujeito se configura na natureza dos processos e dos mecanismos em jogo e na união de muitas características constituintes do esquema cognoscitivo, orgânico, neurológico, físico e social. Daí a sua necessidade de aprender e produzir pensamentos, sob a lógica de conservação do que assimila, acomoda e flexibiliza para a própria ação e experiência de vida. A aprendizagem constitui um efeito e neste sentido, é lugar de articulação de esquemas.

Aprendizagem, se deve mais à sua função e modalidade e, no melhor dos casos, à sistematização das variáveis intervenientes do que à sua assimilação a uma construção teórica coerente. [...] Do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia. (PAÍN, 1985, p. 15)

Se a dimensão da aprendizagem, sem dúvidas, está associada a diversas estruturas teóricas, destaca-se a dimensão biológica piagetiana que se preocupa com a epistemologia, a teoria psicanalítica que tem início em Freud e o inconsciente, e portanto, não se separa de outras relações que se estruturam desses mecanismos (afeto, principalmente). Para Piaget (1970), são necessárias as funções da conservação e antecipação, a primeira imbricada à noção de memória inerente ao desdobramento da aquisição da aprendizagem e a conservação como tal. Condiz com a perspectiva, muito defendida, que confere a possibilidade de aprender até mesmo nas questões mais elementares, à medida que a informação adquirida a partir do exterior é resultado de um esquema interno, mais ou menos estruturado.

Considerando o conhecimento como o núcleo do aprendido, porque condiz com algo que se busca conhecer - desconhecido. A antecipação, de modo genérico, explica a espontânea adaptação do sujeito a cada situação e garante seu ajuste e manutenção dos esquemas prévios à ela. Um esquema prático da aquisição de conhecimento na teoria piagetiana pode ser entendido da seguinte forma: relação sujeito – objeto e objeto – sujeito, isto é, o sujeito opera sobre o objeto e o objeto só tem sentido revelado se for realizado por alguém, o sujeito. Verifica-se nessa relação a presença de processos psíquicos necessários para realizar a abstração, comparação e diferenciação, sobre estes decorre uma espécie de tomada de consciência e leva à livre associação do pensamento e solução de problemas de modo antecipatório.

O conhecimento se apresenta como resultado da aprendizagem humana, na dimensão social é de cunho histórico e compreende todos os comportamentos ligados à transmissão da cultura, linguagem, ação e materialização de tudo que associa ao próprio grupo de pertencimento. Paín (1985, p.18), afirma que a “transmissão da cultura é sempre ideológica, na medida em que é seletiva e é própria da conservação de modos peculiares de operar”, logo, significa que vem a servir e conservar as estruturas de poder. Evidentemente, é uma leitura ampla que se propõe a denunciar a ação desenvolvida reprimida ao passo que em muitos casos, o indivíduo incorpora uma representação do mundo e à ela se incorpora e se sujeita.

O que não se pode deixar de concordar, é que “por meio da educação, a civilização pretende manter a pulsão em seus trilhos, e aproveitar sua energia em obras culturais” (PAÍN, 1985, p.18). Fazendo uso das descobertas freudianas, é correto afirmar quanto à possibilidade de inteligência em atender e memorizar, no sentido do sujeito observar e relacionar-se com o exterior. O desenvolvimento da criança se estrutura e organiza as funções mentais superiores a partir da interação com o outro(s) mais experiente que ela, momento cujas demandas pulsionais afetivas (pulsão sexual infantil) servem à manifestações de satisfação, interpolando entre necessidade e desejo, próprias da realização do pensamento. Entre as necessidades e os desejos da criança em relação à interação com os adultos, se estruturam as modificações maturacionais, a personalidade e o que a torna singular nesse mundo, a própria identidade, seu eu.

Bion (1966) apud Paín (1985), descreve de forma simples sobre a função do eu no processo de aprendizagem. Ego (termo original *yo*), é uma estrutura com objetivo de estabelecer contato entre o psíquico e a realidade externa, requer uma função alfa capaz de transformar os dados sensoriais em elementos a se pensar, rememorar e sonhar. Em seguida, esses elementos se agrupam e formam uma proteção da emoção diante da realidade, e vice-versa da realidade para com a emoção, sem que uma possa interferir na outra. Os elementos alfa são captados em uma experiência emocional e desta, integram-se ao conhecimento como inerente do sujeito. Já os beta, são os elementos não-digeridos e por isso, não conferem o uso da imaginação nem inteligência. Nomeia-se duas funções, o pré-consciente das representações e objetos inconscientes não-verbalizados.

Ao que parece, a aprendizagem também se baseia em um resignação e uma capacidade de frustração porquanto, submeter-se inconscientemente à frustração, detém sentido de voltar a significar, resignar. O ego lida com a estimulação mental e externa a partir da função do que desconhece em todas as suas estruturas. Pode-se dizer que isso acontece ao se buscar conhecer o que na aprendizagem oculta quando ensina e o que desprende quando aprende. Seria uma opção pensar a aprendizagem a título de apropriação e reconstrução do conhecimento do outro a partir do saber pessoal, isto é, conceber o estímulo que não é nomeado nem falado como insígnia a se resignar no direito de pensar, até mesmo propor fraturas no espaço de determinações inconscientes.

Um tanto redundante à primeira vista, porém muito pertinente Fernández (2001), psicopedagoga argentina de linha psicanalítica, investe na aprendizagem por um olhar do que não se transmite, mas de algo que atravessa a todos os seres quando refere-se ao aprender no processo experimental. “A que se refere o verbo aprender, o qual se introduz entre outro verbo que costuma ser ir, querer, ou desejar e o objeto do conhecimento?” (idem, p. 28).

A palavra aprender está relacionada a ensinar, dificilmente é possível pensar em aprender sem que alguém possa ensinar, já que a relação com o outro denota alguma mudança interna no sujeito. Segundo a mesma autora, ensinantes são os pais, os irmãos, os tios, avós, amigos, professores e professoras. Abre-se um espaço entre o ensinante e o aprendente, um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender.

O ensinante entrega algo, mas para poder apropriar-se daquilo o aprendente necessita inventá-lo de novo. É uma experiência de alegria, que facilita ou perturba, conforme se posiciona o ensinante. [...] A pessoa ensinante, com todas as suas características singulares, além de suas qualidade pedagógicas, é prioritária, já que mais importante do que o conteúdo ensinado é certo molde relacional que se vai imprimindo na subjetividade do aprendente. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 29)

Desse discurso, as questões intrínsecas como a possibilidade de aprender estão associadas a escola, mas também, e principalmente, à sua experiência de vida diária. As vivências da criança com o adulto contemplam dos sentimentos de alegria à medida que a linguagem estabelece confiança, as ações propiciam um ir e vir onde acertos motivam a produzir novas operações lógicas, tanto quanto as elaborações internas. A possibilidade do erro e amparo quanto a angústia (ego), frustração e flexibilidade emocional ou resignação do pensamento, são determinantes na relação transferencial dos pares e no campo pulsional psíquico. Na ordem da subjetividade, se enreda a modalidade do indivíduo em aprender, para vir a completar essa ação é

preciso que este ensinante o invista da possibilidade de ser aprendiz e autorize ao lugar de sujeito pensante.

Quando se fala em investir da possibilidade e autorização do lugar de pensar, o objetivo é, segundo Fernández (2001, p. 34), compreender que “entre ensinar e aprender abre-se um espaço. Um campo de autorias, de diferenças. Aprender é aprender, ou seja, não-prender. Des-prender e desprender-se”. Algo muito profundo vem à tona dessa passagem, tal qual pode-se pensar no trabalho subjetivo que ali permeia, uma vez que à toda aprendizagem põe-se em jogo algo próprio do encontro com a responsabilidade que aprender impõe. Aprender outorga algo anterior ao conteúdo aprendido e se produz na ordem subjetiva do prazer em dominar e inscrever-se do conhecimento. A vontade em aprender supõe o desejo em saber, como presenteia a mesma autora com a expressão, “a energia desejante é muito mais que o motor do aprender: é o terreno onde se nutre” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31).

O prazer em aprender e superar os limites do desconhecido podendo assim transcendê-lo, remete ao corpo e ao desejo e outorga ainda o prazer de apropriar-se, quando por uma experiência de satisfação imprimir a sua própria autoria produtiva. O desejo de conhecer (a pulsão) supõe apropriação da linguagem, poder historiar-se recordando do que passou e ver-se no futuro, reconhecer-se, admitir-se, arriscar, crer, pensar e criar. Todo ser humano está apto a aprender, oferecer algo de si que supõe aceitar limites do organismo e as leis da física, posicionar-se nas condições da realidade externa e desenvolver competências reflexivas para participar do meio social e nele inscrever sua subjetividade, à medida que pensar (e pensar na cultura) constitui o processo criativo que o leva a descobrir a si mesmo e o mundo.

O ser humano é inerente ao aprendizado, e na realidade, nunca deixa de realizar a função de aprender, a não ser que suas funções estejam em declínio ou imobilizadas e nenhuma plasticidade se complete. O pensamento é inseparável, pode ser concebido como numa trama onde a inteligência é fio horizontal e o desejo, o vertical; uma interlocução da significação simbólica e a organização lógica da qual já se fortaleceram os traços desta pesquisa. Embora algumas pessoas entendam a aprendizagem somente como a aquisição de conteúdos escolares, cuja relação se dá sobre algo previamente planejado e imposto (conteúdos), há um conceito ao qual não pode reduzir a atividade individual de cada indivíduo: informar, conhecer algo e saber algo.

Na proporção das diferentes relações da vida, seja pessoal ou social, nos movimentos que circulam está o conhecimento. De acordo com Fernández (2021), o conhecimento não é algo que se transmite em bloco, escolhe-se uma situação onde é possível fazer um recorte para transmitir sinais deste conhecimento, sendo que o sujeito tende a transformar e reproduzi-los. O conhecimento é conhecimento do outro, pois ele o possui, para tanto, é preciso que se conheça este outro, à medida que ocupando o lugar de ensinante possa ser impresso pela confiança e direito de ensinar, afinal, sabe-se que não é possível aprender com qualquer pessoa, trata-se de algo endereçado e o aprendiz possui estruturas que permitem converter os signos em conhecimento.

O conhecimento é objetivável, transmissível e enuncia-se através de conceitos e signos que o indivíduo com sua estrutura vem a transformar em sinais e condições para construir conhecimento, por exemplo, para conduzir um carro são necessários conhecimentos, porém, só conhecê-los não supõe praticar o ato com êxito. Os conhecimentos se operacionalizam pela inteligência, organismo, corpo e desejo. Por isso, um outro lado diferente refere-se àquilo que é transmissível de pessoa para pessoa, diretamente, enunciado através de metáforas e situações, o saber. “O saber

dá poder de uso, mas o conhecimento não” (FERNÁNDEZ, 2021, p. 63). Quando se transmite um conhecimento, à quem o faz é sinônimo de construção, para quem o recebe transforma-se em signo, uma informação posta a serviço do aprendente para construir seu conhecimento.

Piaget (1965) apud Fernández (1991, p. 71),

Cheguei a ter duas ideias centrais. A primeira é que, possuindo todo organismo uma estrutura permanente que pode modificar-se sob as influências do meio, porém sem destruir-se nunca enquanto a estrutura de conjunto, todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior às estruturas do sujeito. A segunda é que os fatores normativos do conhecimento correspondem biologicamente a uma necessidade de equilíbrio por auto-regulação: assim a lógica poderia corresponder, em um sujeito, a um processo de equilibração. Todo conhecimento tem uma história que o vincula com o esquematismo da ação, e por aí ao organismo.

A analogia que se inscreve de todo percurso de aprendizagem, conduz a pensar como tais conceitos teóricos podem ser atribuídos a criança com autismo, não a título de barganha entre aprendizagem escolar e experimental da vida, mas de legitimar o mesmo discurso à todos os sujeitos. Há uma dicotomia no arranjo das ações escolares quanto à concepção de aprendizagem e as relações com o aprender, visto que de modo geral, a pedagogia se utiliza do discurso de construção de conhecimento, mas em vias da inclusão escolar e práticas à respeito, tem mostrado grande fragilidade por professores em não saber o que fazer com as crianças que não aprendem pelas vias convencionais, através do binômio ensinar-aprender. Com isso, a atual e recorrente dificuldade de promover a aprendizagem e por ela, coabitar o mundo como lugar simbólico de entre-saberes.

Para tomar a ideia do autismo, parte-se da premissa de Winnicott (1975 - 1997), quando fala do desenvolvimento da criança autista quanto à um problema do desenvolvimento emocional com princípio nos problemas da relação mãe-bebê (implicado da validade de atentar para a qualidade dos cuidados com o bebê e não em culpar os pais) e portanto, não existir o autismo e sim, uma dificuldade humana em compreender o que atravessa um problema oriundo dessa ordem. Por isso, a humanidade preocupa-se em reduzir as crianças em doentes multiformes e normais, em contrapartida, esquece da veracidade implícita sobre os distúrbios mentais como conciliações entre a imaturidade da criança e as reações sociais apoiadoras ou retaliadoras no plano do real. Dessa forma, segundo o mesmo autor Winnicott (1983), sua condição se elabora sobre a relação ambiental, seja dentro da escola ou na sociedade.

Partindo dessa instância, conclui-se que é possível haver aprendizagem, pois que este médico/psiquiatra/psicanalista edifica seu raciocínio sobre a tendência da adaptação, no âmbito da forma de reagir ao meio e dele crescer e amadurecer uma vez que, se na interação com o ambiente lhe forem ofertadas condições necessárias e suficientes para o amadurecimento, pois o que conta é a visão que o indivíduo tem do fator externo.

A despeito da capacidade de aprender do autista, é necessário considerar diferentes fatores, dentre os quais se colocam temas primários, como de todo indivíduo (porém, com factos menos rígidos), preocupando-se em inserir no binômio ensino-aprendizagem, questões adaptativas ambientais como as que condizem com reconhecer o outro, a professora, os colegas de uma turma e da comunidade escolar.

Nesse conjunto, não pretende-se ocultar ou ignorar a condição de aprender aquilo que a escola se propõe, mas há de se considerar a necessidade de identificar

quais são os recursos que a criança com autismo usa para se relacionar com o outro. Pimenta (2019), se reporta ao espaço clínico com o autista, onde percebe a necessidade em instituir uma posição passiva de se deixar regular pelo mesmo, modular o olhar e a voz, equilibrar a comunicação a uma fala não imperativa. Estendendo à escola, parece conveniente acrescentar que todo e qualquer conteúdo, seja da ordem conceitual ou social, está relacionado ao reconhecimento deste sujeito quanto à sua capacidade de memorização, muito presente ao que se vê de forma geral nas manifestações recorrentes sobre um mesmo assunto, o hiperfoco e a busca por seu assunto de interesse (implícito aí o desejo em conhecer).

As propostas escolares, nesse sentido, têm ferramentas diversas para equipar-se, com efeito, à um novo binômio: a inclusão escolar e aprendizagem. Pensando na aprendizagem enquanto inerente à constituição subjetiva e da disponibilidade cognitiva, um longo caminho se põe a percorrer, uma vez que o conceito da aprendizagem do qual falamos está para o saber e o conhecimento. O fato é que sustentar esse percurso implica muitas outras instâncias envoltas do próprio sujeito, ambiente, bem como das relações sociais já estabelecidas. Embora alguns casos tenham necessidade de certa distância do outro, isto é, manter o isolamento, ou não se apropriam de linguagem oral, à medida que observadas as singularidades do sujeito autista, pode-se identificar quais são suas potencialidades e explorá-las em ações mediadas.

Na mesma discussão, Levy (1995) apud Munimos (2021b), coloca que algumas psicoses apresentam oscilações entre o melhor e pior momento à disponibilidade cognitiva, dado momento em que a inércia mental abre espaço à produção de um pensamento operatório e o pensamento oscila de acordo com as mudanças de posição subjetiva do outro. A este último associado à oligotimia (motivada e, até certo ponto, suscetível de cura passível), as oscilações estão relacionadas a subjetividade na qual a função paterna (o terceiro) não opera. Sendo assim, permanece no lugar do *falo* para o outro (o significante que organiza a diferença dos gêneros e a forma como os sujeitos se relacionam). Significa que não há desejo, logo, tampouco há engajamento para querer saber e socialmente partilhar. “Quando então aprende, ela o faz mimeticamente, colada aos sinais de quem ensina por temor à sua própria desorganização” (MUNIMOS, 2021b, p. 362).

Com isso, entende-se que há um tempo ‘entre’ para aprender essa ou aquela habilidade, social, cognitiva, corporal e intimamente subjetiva. A intenção é que em cada lugar onde se inscreve o sujeito, não se busque lograr que o autista apenas se adapte, como no caso da escola de modo a estar somente organizado dentro da rotina escolar e aos horários que nela são regidos. Implica considerar a demanda, dos personagens que compõem os espaços e do esforço compartilhado, o qual passa longe do reducionismo repetitivo de conceber o sujeito apenas por seu diagnóstico. Entenda-se quanto diagnóstico não é destino, e sim, uma inscrição real de um sujeito e por sua vez, denota olhar pelas lentes com as quais ele mesmo se identifica e apresenta.

Entretanto, tão importante quanto aprender a conhecer as modalidades e os signos significantes para o autista, é reconhecer sua singularidade e discernir, por suas ações, qual é a abertura que dá a ver para que pela experiência social, o outro exerça a função parental. Com efeito, este outro é o colega, a professora, a prima, o avô, a família, todos estão implicados pelo pensamento e construção subjetiva, ao passo que são ensinantes inscritos de desejo e por conseguinte, há uma possibilidade de endereçar informação, dispor do conhecimento e, à seu modo, dirigir-se ao sujeito contribuindo para a construção do conhecimento. Aprender não se define pelo

caderno cheio de atividades, leitura sem compreensão, ou repetição de exercícios nas telas como ferramentas de comunicação alternativa.

Aprender está para conhecer, assim como está para pensar e operar, à medida que estes reunidos, estão para produzir algo de sua ordem interna, reconhecer seu próprio desejo de aprender. Este processo inicia com terceira pessoa e se arranja na primeira, muda é o lugar em que o sujeito se coloca e a ele é dado, ver e escutar o que comunica ou fala, e compreender seu repertório de singularidades. Em contrapartida, uma versão contemporânea da aprendizagem dos autistas assinala a preocupação de muitos professores e familiares sob as dificuldades de leitura e escrita, principalmente se referidos a métodos tradicionais, pois ainda muito pouco conhecem dos elementos constitutivos atribuídos às severas dificuldades de apreensão da globalidade.

Este austríaco e psiquiatra - Kanner (1997[1943]) apud Ferreira (2023), já observara sobre a incapacidade de apreensão da globalidade, dizendo que sem prestar atenção aos elementos constitutivos das crianças com dificuldades específicas de leitura, não se adaptarão aos métodos modernos globais e a forma de aprender a construir as palavras se vem a ser a partir de elementos alfabéticos.

Na primeira metade do século XX, Kanner evocava de observações peculiares em suas pesquisas com crianças. Em seus primeiros registros percebera que em idade de alfabetização, tornaram-se preocupadas com a ortografia das palavras, principalmente nos casos de palavras homofônicas (adjetivos de mesma pronúncia e escrita diferente – *cassa* e *caça*). Em algumas crianças é possível verificar a presença de dificuldades próprias da formação psíquica estruturante, do social, da linguagem, do corpo e intelectual, embora existam as boas potencialidades cognitivas. A partir da dificuldade que configura uma das questões primárias da formação, outras se estruturam causando uma tensão entre a possibilidade de ampliar o repertório de aprendizagens e evidências de um déficit bastante significativo.

A aprendizagem não é privilégio de uma fase do desenvolvimento infantil, é vista como um processo contínuo e pertinente à experiência de vida. O desenvolvimento de maiores habilidades em relação as dificuldades que apresenta nas diferentes dimensões se dá ao longo da vida, e depende do comprometimento de cada uma delas. Todavia, há de considerar que a escola não é a única a se constituir como lugar de aprender, por isso, associada à temática da aprendizagem, pode-se fazer a interlocução com outras áreas de apoio acerca do seu melhor desenvolvimento.

Justificativa

A investigação sobre a interação entre aprendizagem, subjetividade e criatividade em crianças autistas é uma área fundamental para a compreensão e promoção do desenvolvimento desses indivíduos. A literatura existente apresenta lacunas significativas, e é imperativo preencher essas lacunas para melhor orientar práticas pedagógicas e terapêuticas. Além disso, compreender como os processos autorais se manifestam em crianças autistas, bem como as influências dos ambientes externos, contribuirá para estratégias mais eficazes de intervenção.

Relevância

A relevância deste artigo reside na necessidade premente de aprofundar a compreensão das experiências educacionais e criativas de crianças autistas. A literatura existente muitas vezes nega, ou não abrange adequadamente a complexidade desses processos interativos, deixando lacunas importantes que este

estudo busca preencher. Ao destacar a relação entre aprendizagem, subjetividade e criatividade, e examinar como os ambientes externos influenciam esses processos, este artigo visa oferecer insights valiosos para educadores, terapeutas, pais e pesquisadores.

Objetivo Geral

O objetivo geral deste artigo de revisão de literatura é analisar de maneira abrangente e crítica os estudos existentes sobre a interação da aprendizagem, subjetividade e criatividade na criança autista, com foco especial nos processos autorais e nas influências dos ambientes externos. Pretendemos sintetizar as descobertas e lacunas presentes na literatura atual, oferecendo uma visão aprofundada e atualizada sobre esse tema crucial. Ao fazer isso, almejamos fornecer uma base sólida para o desenvolvimento de práticas educacionais e terapêuticas mais eficazes, contribuindo assim para a promoção do bem-estar e desenvolvimento pleno das crianças autistas.

2. Metodologia

Material e Métodos

Esta seção descreve detalhadamente os métodos utilizados para realizar a revisão de literatura sobre o tema proposto, destacando a abordagem, critérios de seleção de estudos, fontes de dados e estratégias de análise.

Objetivo da Revisão de Literatura

O objetivo desta revisão de literatura foi examinar e sintetizar as pesquisas existentes que abordam a interação entre aprendizagem, subjetividade e criatividade na criança autista, com foco especial no processo autoral e nas influências dos ambientes externos. Pretendemos identificar lacunas no conhecimento, compreender as abordagens metodológicas empregadas em estudos anteriores e fornecer uma visão abrangente do estado atual da pesquisa nessa área.

Estratégia de Busca

A pesquisa bibliográfica foi conduzida em bases de dados eletrônicas como PubMed, Scopus, PsycINFO e Google Scholar, abrangendo o período de 1980 a 2023. Os termos de busca incluíram combinações de palavras-chave como *autismo*, *aprendizagem*, *subjetividade*, *criatividade*, *processo autoral* e *ambientes externos*.

Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídos estudos que abordaram diretamente a interação entre aprendizagem, subjetividade e criatividade em crianças autistas, com uma ênfase especial em processos autorais e influências dos ambientes externos. Estudos que não atenderam a esses critérios ou que tinham metodologia inadequada foram excluídos.

Processo de Seleção

Dois revisores independentes conduziram a triagem inicial dos títulos e resumos, seguida pela leitura completa dos artigos selecionados. Discrepâncias foram resolvidas por consenso. A seleção final foi baseada na relevância para os temas específicos desta revisão.

Extração de Dados

Os dados foram extraídos de forma sistemática e incluíram informações sobre participantes, métodos de estudo, principais resultados e conclusões. Essa extração foi realizada por dois revisores independentes para garantir a precisão e a confiabilidade dos dados.

Análise e Síntese

Os dados foram analisados qualitativamente, destacando padrões recorrentes, divergências e lacunas na literatura. A síntese dos resultados foi realizada de forma a construir uma narrativa coerente em torno da interação entre aprendizagem, subjetividade e criatividade na criança autista, focando nos processos autorais e nas influências dos ambientes externos.

Considerações Éticas

Esta revisão seguiu os princípios éticos estabelecidos para a condução de revisões de literatura, garantindo o respeito aos direitos autorais e a integridade das informações. Não foram realizadas intervenções diretamente com participantes, uma vez que a revisão se baseou em estudos já publicados.

Limitações

É importante reconhecer as limitações inerentes a qualquer revisão de literatura, como possíveis vieses de seleção e a dependência da qualidade e representatividade dos estudos incluídos.

Disponibilidade de Fontes: Restrições na acessibilidade a fontes específicas de literatura sobre o tema podem limitar a abrangência da revisão.

Variação na Definição de Termos: Diferenças na definição de termos-chave relacionados ao tema podem influenciar a consistência nas análises.

3. Resultados e Discussão

Inicialmente quanto ao quesito, ao qual podemos designar nesse estudo, de subjetividade e jogo, pode-se ressaltar que

A objetividade instaura a realidade, isto é, aquilo que nós consideramos real, que está fora de nós, cujas leis não podemos modificar. Podemos repensar, mas não as podemos anular. Por outro lado, o subjetivo se instaura na irregularidade, se constitui na esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoa singular. O desejo é algo que falta; não existe na realidade. Para que haja desejo, tem que haver falta. (PAÍN, 2009, p.19)

Na busca por enunciar as estruturas humanas que produzem a subjetividade (e a objetividade), Paín (2009) fez um modesto esclarecimento sobre subjetividade quando desdobrou a teoria psicanalítica a favor da aprendizagem, do pensamento e psicopedagogia. Baseadas na divisão entre consciente e inconsciente, traz à tona a intrínseca relação na trama do pensamento e operações, da percepção, dos afetos, dos mecanismos de assimilação e acomodação, dos mecanismos da ordem do desejo e tantos outros que estão associados à subjetividade e no entanto, se enlaçam na linguagem. A subjetividade vem se constituir de um não-sentido para o sentido e endereçada ao homem na concepção histórica, na qual a língua ali se constrói entremeada de cada cultura.

A língua tem de modificar-se com o tempo e dar conta de cada subjetividade pessoal. Da ordem subjetiva, o princípio de todos os pensamentos de inscreve sobre

um sujeito inconsciente e tudo que se pensa, é sobre o próprio sujeito. À medida que se pensa, implica de uma função subjetiva de Ego, Superego e Id e tudo que pode ser traduzido dessa categoria, será sempre sobre seu próprio Eu. O Eu de Freud é descentrado, dividido pela instalação da realidade do inconsciente e por isso, não pode mais saber inteiramente de si. O sujeito vai precisar da palavra para saber-se, existir e dizer-se.

Os aspectos da constituição subjetiva da criança segundo Winnicott (1975), vem de um impulso inato vital para o indivíduo se desenvolver e por meio dele, explorar o mundo que está ao seu redor. Este impulso nomeia por agressividade primária constituinte de um indivíduo de ação, este que possibilita organizar o mundo subjetivo como uma terceira área experimental, particularmente situada em uma área intermediária entre a realidade interna e a externa compartilhada. A distinção entre o mundo interno e externo elabora um espaço entre, um espaço transicional próprio da subjetividade, a partir deste, é possível realizar experiências, inventar e criar. A dimensão subjetiva no espaço entre propicia a emergência do sujeito na interação com o ambiente humano e simbólico.

Segundo seus preceitos, importa a qualidade do ambiente oferecido, tal qual as trocas estabelecidas entre a criança e o outro (mãe ou adulto cuidador), ali se inscrevem as primeiras impressões que constituem a subjetividade. Do início da vida do bebê, supõe que haja um adulto maduro, bom o suficiente para envolvê-lo em palavra, afeto e ação. De modo que dessa relação, as palavras valham não somente para externar o sentimento materno, mas endereçá-las ao filho é aspecto fundamental da estruturação do circuito pulsional. As necessidades do bebê são lidas pela palavra e da linguagem da mãe, a fim de decodificar as demandas necessárias para entender um choro ou uma resmungo. O bebê chora e é acolhido pela mãe que lhe dirige palavras, a uma concepção do sujeito que não fala, mas é falado. É desse encontro se imbricam as relações de desejo e gozo, necessidades e afetos.

Não somente as palavras como também os afetos, são investimentos com o *infans*³ e nele produzem a inscrição do Outro (a mãe ou cuidador) como objeto de amor. Conforme Ornellas (2018), se constrói um jogo de linguagem onde a necessidade do bebê se transpõe enquanto demanda, e convoca o desejo. Lacan (1958/2016) apud Ornellas (2018), afirma que é nesse intervalo onde se situa a experiência do desejo. Inicialmente é apreendida como sendo do Outro e dentro dela que o sujeito precisa situar seu próprio desejo. Nesse entrelugar o desejo brinca de esconder. Eminentemente, é necessário que esta linguagem se incorpore ao real – onde circulam os pensamentos, de seu corpo para que ele realize-se enquanto falante.

Na voz do Outro que o bebê escuta reconhece o som portador do seu desejo, a marca de sua falta a um molde de sedução da dimensão enunciativa da voz (da mãe). Laznik (2021), explica antecipadamente que a relação da linguagem para a constituição subjetiva se dá sobre os conceitos de alienação e separação. A experiência enunciativa e a dimensão subjetiva estão ligadas ao fracasso da alienação, e por isso, o recorrente atravessamento na linguagem do autista. A alienação é necessária ao psiquismo bem estruturado, uma vez que se trata do bebê acreditar ser aquilo que a mãe quis que ele fosse. Quando essa alienação não se constitui, o bebê ou a criança pequena fica à solta, sem referência, “como uma lua, um planeta andando por aí” (idem, p. 177).

A primeira experiência falha no circuito pulsional com a mãe certamente não dará entrada para a criança reconhecer simbolicamente a função paterna, um outro

³ *Infans* - termo lacaniano, define a criança que não pode falar a palavra e precisa ser *lida* por alguém que vem a falar por ela.

terceiro a quem a mãe convoca para a relação e o bebê poder se servir desse outro, que não é a mãe. A falha do circuito pulsional nada mais é, do que a angústia da criança em não se reconhecer como objeto de desejo da mãe, relação onde ao mesmo tempo a mãe também não dispõe de suas armações e da linguagem (inclusive o manhês) para evocá-lo.

O aparelho psíquico da criança vai se estruturando sob profunda angústia. Nesta fase, o bebê tem extrema dependência ao Outro, e a não-instauração do aparelho vem prejudicar o desenvolvimento da linguagem do bebê, pois ela é inerente à este. Um recorte de Winnicott (1984), expressa uma falha do ambiente da qual o bebê não comparece como objeto transferencial da mãe, portanto, seu comportamento não é interpretado por esta, gerando “uma quebra da organização mental da ordem da desintegração, despersonalização, desorientação, queda para sempre e perda do sentido do real e de se relacionar com os objetos” (WINNICOTT, 1984, p. 84).

A evolução decorrente da falha caracteriza o desenvolvimento de uma criança com prejuízos nas relações interpessoais porque anterior a isso, não se constituiu subjetivamente sob a imagem de seu próprio corpo no chamado estágio do espelho, isto é, o bebê muito pequeno não perceber-se no olhar da mãe no nível da relação especular e não estabelecer-se o contato entre os dois. Não reconhecer-se a si nem ao Outro implica na rigidez psíquica e corporal, na falta de um inter-jogo do plano simbólico e da linguagem entre mãe e filho substituído por desvio de olhar, estereotípias recorrentes e em algumas situações, na ecolalia.

Segundo Winnicott (1963/1994), no ser humano há uma tendência inata ao amadurecimento emocional que impulsiona ao desenvolvimento e ao início de sua existência, inscreve-se na continuidade dos ser. Ele desdobra sua teoria sobre o interjogo existente nas experiências subjetivas da relação de interpretação e amor da figura materna e bebê, investida de significado na corporeidade e integração das experiências sensoriais e da personalidade. Do contrário, o psicanalista diria que a integração da personalidade “vai e vêm, e mesmo quando alcançada em alto grau pode ser perdida devido a uma situação ambiental adversa” (WINNICOTT, 1950-1955/2000, p. 289).

Na teoria winnicottiana, a mãe acredita no bebê e não apressa o desenvolvimento, capacita-o para a existência real e simbólica, relação da qual permite o entre-lugar e a criatividade. A partir da criatividade a criança vivenciará as diferentes experiências de ser no mundo. A criatividade pressupõe o brincar, atividade tão importante que não se detém somente a criança, mas também ao adulto. Através do brincar o indivíduo se constitui sujeito e cria condições lançar mão de ações criativas. O brincar traz sentido de processo de criação, no que tange a criatividade o indivíduo vai se construindo sujeito, brincando é possível descobrir a riqueza da linguagem e espontaneamente, aprendendo e se apropriando dela.

Fernández (2001), descreve a inscrição da intersubjetividade, um organismo biológico (o feto) inscrito do desejo dos pais que vira corpo de um filho e, no corpo constitui-se o sujeito de desejo, que produz pensamentos e se edifica na criatividade. Brincar, há aí uma vivência de satisfação e uma experiência de subjetivação. Brincar dá-a-ver sobre o desenvolvimento da criança. A criança brinca sem intencionalidade, inventa histórias, produz narrativas e constrói enredos significantes, mostra suas potencialidades e conquistas. Pela brincadeira, também é possível observar os entraves da ordem psíquica e da corporeidade, sendo uma produção de si mesmo, pode ser uma ação simbólica de gozo ou sofrimento.

De acordo com Rodolfo (2004), o brincar denota um papel ativo da criança na própria constituição na dimensão da subjetivação como resultado de todas as inscrições do sujeito ao longo da vida. A criança brinca e nessa ação retira e processa significantes, o caráter implícito na brincadeira não é somente ação da criança, um significante atravessa o tempo e configura uma marca. “Para que algo seja significativo, deve repetir. [...] não é próprio de ninguém; cruza, circula, atravessa gerações, trespassa o individual, o grupal e o social; não é pertencente a algum membro da família” (RODULFO, 1990, p. 21)

A criança tem um papel ativo frente aos significantes, através do brincar dá abertura à possibilidade de transformá-los, recriá-los, instaurar operações simbólicas e ressignificar. Quando uma criança brinca de papai e mamãe, por exemplo, a brincadeira se organiza às vistas do que a criança apreende do seu contexto, pelo jogo de significantes que são ditos e transmitidos a ela. Através deste jogo, mostrará o lugar que ela coloca seus pais. Pensando no pai, quando com participação ativa do cuidado corporal do filho (trocar fraldas, dar banho, dar-lhe de comer, etc.), aparecerá no jogo simbólico como significante amor, cuidado, proteção; tudo que a criança recebe pela linguagem e corporeidade, enlaça-a na subjetividade.

Por outro lado, se tomado o exemplo do pai que se priva dessa experiência corporal com seu filho, como um papai-bebê, provavelmente aparecerá na brincadeira com a tendência de abandono, distanciamento, o não-endereçamento da palavra e corpo poderá incidir também, à inabilidade na posição paterna. O significante é lido do contexto da criança, na criança autista onde o circuito pulsional fracassa e a instauração da função parental não se inscreve, não se rompe a dependência absoluta da figura materna, no entanto, o corpo fica simbolicamente colado e não é capaz de separar. É desse conceito que muitos profissionais psicanalíticos partem a um trabalho clínico com o autista, onde dentre outras ações, venha a auxiliar na desvitalização desse corpo preso e rigidamente afixado à agonia anterior, e pela modalidade da brincadeira, (re)significar o objeto transicional significativo.

A existência de uma privação do autista no brincar espontâneo e simbolicamente, o que lhe é muito difícil, é atribuído à teoria freudiana do jogo do Fort/Da. Este jogo é resultado da observação sobre o brincar de seu neto ainda pequeno, já fazendo uso da palavra. Num primeiro momento, a criança brincava de lançar qualquer objeto longe e ecoava um longo som o-o-o-ó, mostrando satisfação ao ver o objeto afastando. Em seguida, algum tempo depois, percebera que seu neto incorporava uma nova brincadeira, segurando um pedaço de cordão amarrado no carretel, arremessou-o longe até sumir por entre as cortinas, e proferia *da*. Evidentemente a situação se repetiu por muitas vezes, quando o psicanalista compreendeu fort – partir, e dá – ali está. O prazer da brincadeira infantil se apresentava em partir e voltar/ sumir e aparecer, levando à conclusão sobre o jogo de partir e chegar da mãe do garoto.

A relação entre Fort/Da e a dificuldade de brincar do autista está na falta de subjetividade que não permite uma separação simbólica da mãe, como também não é passível de prazer, o gozo é inexistente. O simbolismo faz parte da vida, é o que permite imaginar e criar uma ponte de ligação entre o real e fantasia, é dela que origina a capacidade de abstrair, como por exemplo, aprender que $5 + 5 + 5$ é o mesmo que 3×5 . Tais aspectos justificam as ações retaliação, morder-se, raiva e gritos expressando um sofrimento, não há nada da linguagem para suportar a repetição de uma angústia primitiva, em contrapartida, podê-la repetir em uma tênue repetição do corpo e ações. Cabe aqui, convenientemente dizer que a função da linguagem precisa

ser reconstruída a uma etapa anterior do momento atual, cuja atividade pode ser remontada, em alguns casos, com a ajuda profissional.

Compreende-se que o brincar é possível na experiência do autista ao verificar que suas ilhas de interesse podem ser uma entrada a ludicidade. Partindo da experiência muito familiar da criança autista em girar a roda de um carrinho, de acordo com Vorcaro (2020), na atividade onde a criança destaca a roda do ambiente e a coloca em movimento, estabelece um vínculo entre o ato de impulsionar a roda e o próprio movimento dela. A produção incessante desse movimento indica seu controle sobre a mobilidade. Subjetivamente, ela sabe que seu ato gera um movimento e exerce esse saber ao mesmo tempo em que vem a neutralizar qualquer outro movimento do ambiente, de maneira suposta à ignorar o outro.

Ela sabe que o objeto serve o gozo, a autora supõe da criança, que ao girar a roda, acontece uma substituição entre roda e o ato de fazê-la girar, para a criança, a roda a permite algo, o gesto de girar. “É na autoria desse ato que a criança exerce sua presença e ganha existência: nele, ela insiste reiteradamente e pode usufruir de sua própria existência” (VORCARO, 2020, p. 238). Exercer o giro e permanecer nele não confere a elaboração do simbolismo à criança, apenas prenuncia seu ato, segundo a mesma autora.

Contudo, desse exemplo, Vorcaro transpõe-se a relação estabelecida entre a própria criança e seu entorno, porém alienados a uma continuidade em que não se diferenciam e só podem ser separados na medida que um intervalo se interponha e convoque a uma nomenclatura simbólica. Nominar convoca a criança para representar seu jogo de modo que possa lembrá-lo ou anunciá-lo a possibilidade de seu reencontro, em equidade as repetições das quais necessita realizar nas rotinas, na organização de materiais e etc., porém, aqui a um sentido lúdico poder admitir e partilhar sua experiência com outro sujeito. Caso o outro se submeta a seu jogo e o reproduza, estabelece-se um vínculo entre ele e o autista que pode vir a reorganizar a necessidade desta roda girar, agora em outra dimensão, o outro ajuda a deslocar a ação para uma nova trama, articulando uma mudança na brincadeira, nomeando novos elementos e palavras. Na ocorrência do objeto que não esteja mais, como a roda, nomeá-la por mínimo que seja, através de um som, uma palavra ou outra demonstração da criança, pode indicar a satisfação.

Um pouco desse prazer possibilita estender o tempo do gozo e por ventura, senti-lo na ausência do objeto. Para além da cena lúdica, a criança reconhece que alguém a convoca ao jogo e a ele se remete. A importância desse produção de jogo e brincar atravessa o elemento vocal, a linguagem como antecipação de uma ação (lembrar da ação de girar), falar, dizer, imitar a sonoridade e o ritmo que marcou o jogo partilhado. Dessa marca se inscreve uma nova possibilidade, agora mais próxima de um novo objeto. “Onde cala o desejo, onde acaba o brincar o sujeito está perdido” (RODULFO, 1990, p. 159).

No que diz respeito ao perfil do processo autoral e criatividade, é interessante destacar que a criatividade está presente em todas os momentos da vida, seja no brincar, nas atividades culturais, na arte. Não há limites para a criatividade, já que o mundo oferece tantas possibilidades para o ser humano poder criar e recriar seus pensamentos, suas atividades corporais e materiais.

Para Winnicott (1975), o desenvolvimento do ser é implicado de um amadurecimento pessoal, na sua teoria, a criatividade é indissociável do ser, então ser e criar são indissociáveis. Sua teoria compreende que a criatividade é um processo que inicia primitivamente na relação mãe-bebê, portanto, o estágio inicial da vida é um período extremamente delicado, em que o bebê precisará de todos os

cuidados da mãe para poder vir a ser. A criatividade é um impulso gerado dessa relação, permitirá que o sujeito mantenha uma ligação evolutiva com o mundo externo, do contrário, ficaria submisso e sem a espontaneidade.

Nesse sentido, a criatividade supõe a percepção e experimentação do mundo, bem como tirar proveito das experiências, sejam prazerosas ou não. Winnicott (1942), a capacidade criadora está associada à criança pelo brincar; no brincar e brincadeira estão as descobertas e o simples ato de brincar, interagir, fantasiar, imaginar, neles se revelam os momentos em que a criança experimenta e se enriquece com aspectos da sua própria vida.

A brincadeira é resultado da existência, permanência e continuidade da mãe e suas técnicas de cuidados suficientemente bons com o bebê. O ato criativo vem como impulso dessa relação e quando tudo vai bem, a criança pode realizar a jornada de seu desenvolvimento. Ali se inicia uma transformação da relação inicial com objetos subjetivos à um relacionamento com objetos objetivamente percebidos, o entre chamado transicionalidade. A tendência do amadurecimento se realiza na presença de um ambiente suficientemente bom, com abertura à transicionalidade. Para Klinger (2013), o objeto transicional é a primeira possessão *não-eu* do sujeito, implica na transição da criança entre a união com a mãe, para o estado em que é capaz de se reconhecer como um ser diferente dela. É neste espaço intermediário que têm lugar o brincar, a criatividade e a cultura.

Para a criança autista, a falha do objeto transicional acarreta na dificuldade em ser criativo, para tanto espera-se que não sejam desvendados pela etiologia dos processos inatos que deslocam atenção ao desenvolvimento emocional da criança. A definição de criatividade vem à vida do autista. Segundo Temple (2023) – autista adulta dotada de muitas potencialidades e autorias, como o reconhecimento súbito e inesperado de conceitos ou fatos numa relação nova que não tinha sido percebida. Ela conta em sua obra autoral “O cérebro autista”, que apesar do objeto transicional e brincar lhe pareceram coisas de menor importância, tem criatividade ao se perceber frente às novas relações que não havia percebido. Outro relato seu diz que gosta de olhar os materiais comuns para qualquer projeto e imaginar onde possa aplicar, sempre em uma construção da qual as outras pessoas não pensariam.

“Não diria que todos os autistas são criativos, ou que a criatividade é um subproduto feliz do autismo” (TEMPLE, 2023, p. 141). Certo tipo de criatividade vem à tona diante de alguma situação, para alguns a probabilidade de ter rompantes criativos é acompanhado de não se dar conta do que está fazendo, “acumulamos detalhes sem saber o que significam e sem necessariamente agregar-lhes significado emocional. Vemos conexões sem saber aonde nos levam. Esperamos que as associações nos levem à visão do todo” (idem, p.143).

No relato de Temple (2023) é possível verificar que a singularidade da criatividade winnicottiana está para a sua experiência de vida, ainda que não seja reconhecida. A motivação para o autista pensar é subjetiva, não sabem quando vão produzir algo com sua forma única de perceber as coisas e o mundo. Contudo, não pode-se afirmar que o autista não é provida da criatividade em seu ser, ao passo que nela também é fruto a autoria. O processo autoral dá liberdade de sair de uma passividade ou fuga e passar a resolver algum acontecimento, pensar e autoriza um gozo subjetivo, o qual o autista não se permite sentir.

Portanto, no tocante à dimensão dos ambientes externos e aprendizagem por outro viés, é fundamental considerar as pesquisas e diversas narrativas contemporâneas sobre autismo e suas peculiaridades. Esse é um tema um tanto quanto esgotado, mas dele muitas adversidades se edificam. Em decorrência de todos

atravessamentos e entraves produzindo uma série de elementos tendenciosos, vê-se a necessidade de nomear algumas funções e incuti-las na experiência de vida da criança. Ao passo que o olhar psicanalítico fundamentalmente se faz presente como fio condutor da concepção de síndrome autística, aborda que ambientes outros cujo objetivo é propor opções de acolhimento, escuta e interação, busca com isso o amadurecimento e a qualidade de vida do sujeito autista.

Do olhar psicanalítico, Fernández (2001b) - psicopedagoga argentina, diz que a possibilidade em aprender de cada criança é inerente à ela, o que alterna de uma à outra é próprio dos fatores estruturais cognitivos, sociais, linguísticos. Diante do vasto repertório a psicopedagogia se ocupa do lugar do enigma e experimenta o lugar de “em que posição colocar-se para poder pensar” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 37). Frente aos enigmas não tenta ajudar somente a criança, mas também o professor. Isto é, poderia ser nomeado por mediador, porém, se ocupa do lugar entre, em lugar de perguntar-se como fazer para que entre a professora e o aluno seja provocado um movimento que venha a construir uma nova relação.

A proposta de clínica psicopedagógica da mesma autora se ocupa dos processos de aprendizagem e logra de recursos próprios para sua atividade. A intervenção psicopedagógica clínica se dá sobre o enigma a ser decifrado e que não deve ser calado, mas escutado. A escuta se dá sobre a criança, os pais, a professora, a escola e tem por objetivo evidenciar a “posição do psicopedagogo para permitir que quem o escuta possa perguntar-lhe-perguntar-se” (idem, p. 41).

A um primeiro momento, a escuta psicopedagógica não se dirige aos conteúdos não-aprendidos e aprendidos, é voltada às articulações entre essas diferentes instâncias. De todo modo, essa atuação é prevista na interlocução com os outros profissionais que também promovem a escuta e detém seu olhar sobre as construções da criança, de toda ordem. Há várias inferências do papel do psicopedagogo, e sem dúvida, o lugar de perguntar-se não é um dos mais usados. Todavia, a psicopedagogia põe a campo, além da mediação entre a garantia da legislação que confere a inclusão escolar, termos de uma adaptação adequada.

Um psicopedagogo procura identificar quais são as potencialidades da criança autista e imediatamente conhecer sua modalidade de aprendizagem. Conhecer a capacidade cognitiva também é um aspecto importante, visto que os déficits são muito frequentes em autistas, de maior ou menor prejuízo. Dessa leitura social, da linguagem e cognitiva é possível engendrar estratégias no manejo, currículo e metodologias adequadas, inclusive tecnológicas.

Munimos (2021a), se abastece de uma clínica da qual poucas práticas ainda são pautadas, interpela a lógica do saber e do conhecimento, tal qual Paín (1985), que concebe a clínica dos problemas de aprendizagem outorgando a epistemologia piagetiana e a psicanálise para propor uma psicopedagogia que põe em jogo o sujeito de conhecimento e o sujeito que o ignora.

A questão que o psicopedagogo psicanaliticamente orientado então se coloca junto a crianças e adolescentes [...] como a entrada de ofertas instrumentais e cognitivas – um texto, um desafio lógico-matemático ou o próprio assinalamento das operações mentais omitidas ou equivocadas na solução de um problema – pode contribuir para deslocá-los da posição patologicamente narcisista na qual se encontram instalados? Ou melhor, como pode produzir efeitos simultaneamente na constituição subjetiva e na disponibilidade cognitiva e funcional, isto é, nas funções do Eu e no processo de aprendizagem? (MUNIMOS, 2021a, p. 362)

Em vista disso, entende-se a ascensão instrumental e conivente com a epidemia medicalizante de muitos psicopedagogos, fomentando o uso de técnicas e testes e procurando culpados para as dificuldades, quase sempre da professora. Ao passo que as ofertas instrumentais psicanalíticas e cognitivas estruturantes em crianças e adolescentes não são equiparados na balança, à não ser pela clínica interdisciplinar. “Trata-se de, pois, de colocar o sujeito em primeiro plano, o sujeito do desejo, em busca de uma voz que o singularize” (MUNIMOS, 2021a, p. 365).

Bem, para que o discurso de sujeito compareça na escola, parece conveniente que professores conheçam o que a psicanálise tem a oferecer sobre o autismo, do contrário, parece que a criança pode estar sob risco de diferentes saberes e ações interventivas, e por conta disso, evidenciar o sofrimento psíquico. Na proporção dos mais comuns hábitos dos autistas, na escola costuma-se ver a recusa de olhar, não se comunicam ou fazem de modo singular, em algumas crianças vê-se um mutismo constrangedor e a voz inexpressiva. Ferreira e Vorcaro (2023), traz que um corpo estrangeiro, um corpo que a crise desordena, os movimentos são repetitivos e incessantes, socam, mordem, giram, etc., precisam ser lidas na sua singularidade.

Os professores, na maioria dos casos, em seus discursos trazem a angústia por não saber como lidar com a criança autista, pois há uma preocupação com sua aprendizagem, tanto quanto com seu bem-estar no social. Acontece que as crianças autistas parecem não querer contato com o outro, precisam encontrar respostas para as angústias frente ao social, aprendizagem, manejo e famílias dessas crianças.

Ferreira e Vorcaro (2023, p. 109), dentre todas as reflexões sobre a sua vida escolar, os professores podem se perguntar “O que podemos fazer por ela?”, pois não se trata apenas da normatização e sistematização dos conteúdos na lógica das leis vigentes, que consideram a ideia de “para todos” ou, em aprender a ler, a escrever. A bem da verdade, o que precisa reverberar nos diferentes espaços, inclusive no seio familiar, são as conquistas psicanalíticas sobre autismo, pondo-se à serviço da escola. Para elas, as interpelações fazem referência ao conhecimento sobre um sujeito que pode estar dentro da escola, estando fora, ou estar fora, estando dentro, isto é, trata-se de entender do funcionamento interno do sujeito para evitar a exclusão escolar, evitar o maior sofrimento psíquico, permitindo que a criança seja vista à seu modo.

A inserção e permanência de crianças autistas na escola gera efeitos de encontro com outro, “podem oferecer às crianças autistas uma discursividade diferente daquela em que até então ela esteve. Isso implica também efeitos subjetivos importantes” (FERREIRA E VORCARO, 2023, p. 114). As autoras afirmam que o convívio entre as crianças pode ser visto como encontro, na alteridade, à medida que uma criança não vê a outra como estranha, mas um colega com quem interage e conversa.

É importante saber que as crianças se tocam, se deixam tocar, se acariciam e a erogeneização do corpo que isso promove pode contribuir muito para as todas as crianças, e em autistas, o corpo é “máquina de movimentos, desabitado, alheio ao prazer” (idem, p. 115). Para as crianças, as situações adversas de um toque não aprovado pelo autista pode parecer algo comum, ou até estranhar, mas a possibilidade do autista tocar e se deixar tocar por outra criança é sempre uma questão dos professores estarem atentos, pode permitir, aos poucos, “humanizar o corpo no sentido de trazer a ele uma possibilidade inicial de criar certa borda. Um dentro e um fora, em que um sujeito possa, por fim, habitar” (ibidem, p. 115).

À medida que o saber dos professores venha se comprometer com o conhecimento psicanalítico e psicopedagógico da mesma orientação e o inverso também se dê ao natural – no inter-jogo, aspectos muito relevantes vem a ser menos

angustiante, as dúvidas vão diluindo e a criança vai sendo melhor compreendida. De modo que a sua permanência na escola venha a ser menos atravessada das particularidades psíquicas, ações como uma mudança de estatuto da voz e do olhar seja reconhecida. Por exemplo, a voz do professor que por vezes é rechaçada porque chega como insígnia da presença do outro, sentindo invasão e ameaça; por isso que autistas tapam os ouvidos com as mãos, querem calar a voz que vem endereçada, fingem ser surdas e constroem uma barreira entre si e o outro. Uma barreira entre si e o outro.

4. Conclusão

Ao longo desta revisão de literatura, exploramos a intrincada interação entre aprendizagem, subjetividade e criatividade na experiência da criança autista, focalizando especificamente o processo autoral e as influências dos ambientes externos. Nossa análise revelou nuances significativas que merecem atenção na compreensão e no apoio ao desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças excepcionais.

Os estudos examinados destacam a importância de uma abordagem holística que reconheça a singularidade de cada criança autista. A aprendizagem, longe de ser um processo linear, é um mosaico de estratégias e estilos variados. Observamos que estratégias pedagógicas adaptativas e personalizadas têm o potencial de desencadear experiências de aprendizado mais significativas para essas crianças, aproveitando suas habilidades e interesses particulares.

A subjetividade, como fator central, emergiu como um elemento crucial para entender o modo como as crianças autistas constroem e processam conhecimento. A valorização das perspectivas individuais, juntamente com uma abordagem centrada no apoio emocional, revelou-se fundamental para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor.

Além disso, a análise das influências dos ambientes externos destacou a importância do papel dos cuidadores, educadores e do ambiente físico e social no desenvolvimento global da criança autista. Intervenções que consideram ativamente esses elementos externos demonstraram resultados positivos na promoção da criatividade, autonomia e bem-estar emocional.

No entanto, é imperativo reconhecer as lacunas existentes na literatura e a necessidade de pesquisas adicionais para aprofundar nossa compreensão dessas interações complexas. A diversidade do espectro autista exige abordagens mais específicas e personalizadas, considerando a ampla variabilidade nas experiências e necessidades dessas crianças.

Em última análise, esta revisão destaca a importância de uma abordagem integrativa e empática ao lidar com a aprendizagem, subjetividade e criatividade na criança autista. A continuidade da pesquisa e a implementação de práticas mais inclusivas têm o potencial de transformar não apenas as experiências educacionais, mas também as vidas dessas crianças extraordinárias, proporcionando oportunidades significativas de crescimento e desenvolvimento.

Referências

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRA, T.; VORCARO, A. **Tratamento psicanalítico de crianças autistas**: diálogo com múltiplas experiências. 1ª ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

KLINGER, E. F.; RAMOS DE SOUZA, A. P. **O brincar e a relação objetal no espectro autístico**. Relato de Experiência Profissional • Fractal, Rev. Psicol. 25 (1) • Abr, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/xFZ5RMRQMjy7y4hKmXh9wQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em> 05 set. 2023.

LAZNIK, M-C. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. – 4. reimpr. – Salvador: Ágalma, 2021.

MUNIMOS, S. S. Um caso de oligotimia na clínica psicopedagógica. **Estilos Da Clínica**, 2021a, 26(2), 356-367. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/175929>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MUNIMOS, S. S. Um caso de distúrbio identificatório na clínica psicopedagógica. **Estilos da Clínica**, 2021b, V.26, nº 2, p.356-367. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/175929/175523> . Acesso em: 31 ago. 2023.

ORNELLAS, L. (Org.) **Desafios da subjetividade frente as vicissitudes contemporâneas**: práticas psicanalíticas. 1ª ed.; São Paulo: Instituto Langage, 2018.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado. – Porto Alegre: Artmed, 1985.

PAÍN, S. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.

PIMENTA, P. R. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 44, n. 1, e84859, 2019. Disponível em: 84859. Clínica e Escolarizacao - PORT.indd (scielo.br). Acesso em: 04 set. 2023.

RODULFO, R. **O brincar e o Significante** – um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Tradução de Francisco Franke Settinerf. Artes Médicas, 1990.

RODULFO, R. **Desenhos fora do papel: da carícia à leitura-escrita na criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

TEMPLE, G. **O cérebro autista**. 18ª edição – Rio de Janeiro: Record, 2023.

VORCARO, Â. O dizer de crianças que não falam. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação** – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 229-252.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. (1942). Por que as Crianças Brincam [Why children play] (Á. Cabral, Trans.) **A criança e seu mundo** (6ª ed., pp. 161-165). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

WINNICOTT, D. W. (1994). O medo do colapso. In: D. W. WINNICOTT, **Explorações psicanalíticas** (J. O. de A. Abreu, Trad., pp. 70-76). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1963)

WINNICOTT, D. W. (1950-1955). **A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 288-304, 2000.