



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

GABRIELA EBERT OLIVEIRA

**O COMPORTAMENTO DE BRINCAR NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO: UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.**

São Carlos - SP

2013

GABRIELA EBERT OLIVEIRA

**O COMPORTAMENTO DE BRINCAR NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO: UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito parcial para obtenção de título de licenciada em Educação Especial, sob a orientação do Prof.º Dr.º NassimChamel Elias.

Orientador: Prof.º Dr.º NassimChamel Elias

São Carlos - SP

2013

*Dedico esse trabalho ao meu avô, **Milton Ebert** quem tanto eu amei. Seu jeito, suas broncas, sua teimosia e sua bondade fizeram de você uma pessoa inesquecível. Muito me entristeço por não tê-lo ao meu lado nesse momento importante de minha vida, mas, sei que de onde estiver, estará sempre olhando por mim. Suas lembranças estarão para sempre vivas no meu coração com muito amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, por sua grandeza, por ser meu guia, por estar sempre ao meu lado nas vitórias e derrotas, por eu estar aqui.

Aos meus pais, **João e Rita**, que tanto amo, por todo amor, carinho e compreensão que sempre tiveram comigo e pelos constantes ensinamentos. Obrigada por estarem novamente ao meu lado em mais uma etapa que chega ao fim, tudo que conquistei até hoje devo a vocês.

Aos meus irmãos, **Melissa, Marina e Danilo**, por completarem minha família e transformá-la na base a qual me amparou até aqui.

Aos meus avós, **Déa e Monteiro**, por fazerem parte da minha história, por toda ternura, por tudo que já fizeram e continuam fazendo por mim e pela nossa família.

Ao meu namorado **Matheus**, por todo incentivo que sempre me propiciou em relação aos estudos, por toda compreensão incessante que teve, nos vários dias em que o nosso “sábado à noite” resumiu-se em estudos, por toda ajuda que me ofereceu nesses anos de graduação, por toda credibilidade que teve em mim, por ser essa pessoa tão maravilhosa e especial que é, por tornar minha vida mais feliz a cada dia que passo ao seu lado.

Às minhas amigas - irmãs, que esses quatro anos de estudos me possibilitou conhecer e amar. **Alissa**, por todas às vezes (que não foram poucas) que estive ao meu lado nos melhores e piores momentos, por compartilhar e participar sempre de tudo comigo. **Camila**, por todo conhecimento e aprendizagens que me proporcionou e também por ajudar a transformar esse ano em um ano especial. **Jéssica**, pela recepção de braços abertos que ofereceu a mim e às meninas e por toda sua tranquilidade e doçura. **Mariana**, por sempre me confortar quando me desesperei em relação à entrega de trabalhos ou prova, sua “perspectiva” vai ficar sempre na memória, e lógico, não poderia deixar de agradecer pelas piadinhas que fizeram nossos dias mais felizes e gostosos e, à **Natália**, por tudo que me ensinou, por sua garra e dedicação e principalmente por tornar nossa

casa mais alegre. Obrigada, a todas vocês, pelas lindas recordações que me permitirão lembrar para sempre da minha vida universitária, vocês fizeram tudo isso valer a pena.

À minha amada amiga **Bruna**, que desde pequena me acompanha, pelo apoio emocional, pela contribuição direta ou indireta que sempre me concedeu, por, apesar da distância, estar sempre presente.

Ao querido professor **Nassim**, que em período de mudança, foi surpreendido com a orientação não apenas desse estudo, mas com mais cinco desse, e em uma corrida contra o tempo, e mesmo nessas condições esteve sempre presente e não mediu esforços, para que juntos, conseguíssemos cumprir todos os prazos estabelecidos. Muito obrigada professor, por todo empenho e dedicação nesses meses de trabalho e também por todo conhecimento e aprendizagem partilhados e, principalmente, por toda paciência que teve como orientador.

Às professoras **Lídia Postalli** e **Adriana Garcia** por aceitarem o convite para participar da banca examinadora e por todas as contribuições dadas para essa monografia

Aos demais professores e funcionários do curso de Licenciatura em Educação Especial.

Muito Obrigada!

“A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Jean Piaget

RESUMO

OLIVEIRA, Gabriela Ebert. **O comportamento de brincar no desenvolvimento da criança com autismo: Uma revisão bibliográfica.** Monografia. Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. p. 30, 2013.

Os transtornos do espectro autista referem-se a uma nova categoria diagnóstica que traduz a compreensão do autismo como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano. As crianças com autismo apresentam déficit na área de comunicação social e apresentam também padrões repetitivos de comportamentos, segundo o DSM-V. Para essas crianças o brincar exerce um papel fundamental no seu desenvolvimento, servindo como um comportamento que pode ser utilizado para diagnosticar esses déficits e possibilitando que a criança conheça o lúdico e desenvolva sua criatividade e suas competências sociais. Sabendo a importância dessa atividade para o desenvolvimento de crianças com autismo, essa pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico de estudos que envolvessem os temas autismo e brincar. Em seguida efetuar uma análise quantitativa desse brincar em crianças com autismo, identificando a importância e a influência para o desenvolvimento das mesmas. Para tanto, foi realizado uma revisão bibliográfica nas bases de dados SciELO e banco de teses e dissertações CAPES. Os resultados obtidos nesse levantamento apontaram que, mesmo com evidências sobre a importância do trabalho precoce em crianças com autismo, ele nem sempre se faz presente. Pesquisadores brasileiros ainda estão em busca de características dessas crianças, e se comparados com os resultados de pesquisadores norte-americanos, resulta-se em discrepâncias. Também ficou explícita em alguns estudos a importância que o brincar exerce na diminuição de comportamentos estereotipados e no aumento de interações sociais; os arranjos ambientais e a mediação de adultos nessa ação também se mostraram importantes. É possível que esse seja o motivo que os estudos envolvendo a inclusão desses alunos tiveram resultados positivos, pois essa atividade se faz presente em grande parte do currículo da educação infantil. Assim, os estudos empíricos demonstraram que crianças com autismo tem a capacidade de aprender novas práticas e desenvolver habilidades sociais.

Palavras-chave: Autismo; Brincar; Educação Especial; Revisão Bibliográfica.

ABSTRACT

The autism spectrum disorders refer to a new diagnostic category that reflects the understanding of autism as a set of qualitative disorders of functions involved in human development. Children with autism have deficits in the areas of social communication and repetitive behaviors, according to the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM – V). For these children, playing is a fundamental key in their development, serving as a behavior that can be used to diagnose these deficits, and enabling children to meet the playful and develop their creativity and social skills. Knowing the importance of this activity for the development of children with autism, this research aimed to conduct a literature review of studies involving subjects such as autism and playing, and perform a critical analysis of this playing on children with autism, identifying the importance and influence for their development. To this end, it has been conducted a literature review in the “SciELO” and “database of theses and dissertations”. The results of this survey indicate that, even with evidences about the importance of early work on children with autism, it is not always present. Brazilian researchers are still looking for characteristics of these children, and if compared to the results of American researchers, it is resulted in discrepancies. It was also explicit in some studies the importance that are made by playing in decreasing of stereotypic behaviors and increasing of social interactions; the environmental arrangements and the mediation of adults in this action were also important. It is possible that this is the reason why studies involving inclusion of these students had positive results, because this activity is present in most part of the curriculum of early childhood education. Thus it is empirically demonstrated that children with autism have the ability to learn new practices and develop social skills.

Key-words: Autism; Literature Review; Playing; Special Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. MÉTODO.....	16
2.1 Procedimento metodológico.....	16
3. RESULTADOS.....	17
4. DISCUSSÃO.....	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

1. INTRODUÇÃO

Os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) referem-se a uma categoria diagnóstica relativamente nova, introduzida em um sistema psiquiátrico, pela primeira vez, em 1980, no DSM-III-R (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 1980), sob a denominação distúrbio global do desenvolvimento. No entanto, o conceito já havia sido introduzido na literatura no final da década de 60, e traduz a compreensão do autismo como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano. Esse modelo explicativo substituiu o modelo anterior, que classificava o autismo como uma psicose infantil, e permitiu uma compreensão mais adequada de manifestações de transtornos semelhantes que constituem quadros diagnósticos diferentes.

De acordo com OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE) (2007), os transtornos globais do desenvolvimento são definidos no CID-10 como um:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões (OMS, 2007, p.367).

Os TGD foram também denominados “transtornos do espectro autístico” (TEA) e compreendiam os seguintes transtornos: Transtorno autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (LAMPREIA, 2003). Recentemente uma mudança nessa terminologia atribuiu à nomenclatura TEA para alguns dos TGD. Deste modo, atualmente é utilizada a denominação TEA para referir-se ao Autismo, Síndrome de Asperger e ao Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, deixando de lado a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância. O autismo, um dos transtornos pertencentes a esse espectro (TEA), ainda não tem sua origem certamente reconhecida, mas sabe-se que existem influências de fatores genéticos e neurobiológicos. Essa síndrome neuropsiquiátrica apresenta sintomas antes dos três anos de idade e é predominante no sexo masculino (BRASIL, 2013).

As crianças com esses tipos de transtornos apresentam déficits em três diferentes áreas, sendo elas a interação social, comunicação e padrões repetitivos de comportamento (LAMPREIA, 2003).

Atribui-se à interação social, déficits caracterizados pela ausência do desenvolvimento de relações pessoais e afetivas, dificuldade em expressões como sorrir, indiferença à presença de pessoas estranhas, não reação de afeição e contato físico, não espera carícias nem amparo de seus pais, ou também ausência do contato visual ou ausência do acompanhamento ocular e, principalmente, dificuldades para brincar em grupo e desenvolver laços de amizade. Por conta dos déficits de expressão, emoção e apatia existe uma grande dificuldade em realização de jogos cooperativos (CAMARGOS JR, 2002).

Quanto à comunicação, as crianças com TEA apresentam déficits na linguagem e nas habilidades pré-verbais. A imitação social (reprodução de gestos) é de grande importância para o desenvolvimento da linguagem, porém essas crianças não apresentam essa imitação. É importante enfatizar também que existe uma grande dificuldade em brincadeiras simbólicas como o faz-de-conta e no uso de brinquedos nessas brincadeiras. Para grande parte dessas crianças, os brinquedos não tem uma representação simbólica, com isso utilizam esses brinquedos em ações repetitivas e sem ligação com o objeto. Em alguns casos, quando há desenvolvimento da linguagem, essa não é necessariamente considerada como comunicação, pois ela pode ser apresentada como ecolalia e normalmente em forma de frases com melodias (cantaroladas), indicando que o uso dessa linguagem não está na comunicação (CAMARGOS JR., 2002).

Em relação ao comportamento da criança com autismo, podemos considerar algumas características tais como respostas insensíveis a estímulos visuais, táteis ou auditivos, agressão aos outros ou auto-agressão, grande perturbação a mudanças no ambiente, ritualização dos compromissos diários, comportamento compulsivo e obsessivo e a presença de comportamentos estereotipados repercutidos em ciclo e com grande dificuldade para cessar (SMITH, 2008).

O brincar surge de forma diferenciada para essas crianças, em que se observa a ausência de reciprocidade social, jogos e brincadeiras com imitação social e grande dificuldade com brincadeiras simbólicas espontâneas (FIAES; BICHARA, 2009), portanto o esse brincar é utilizado como um dos comportamentos observados

para o diagnóstico de crianças com autismo, pois por meio dele é possível identificar as características deficitárias dessas crianças.

A brincadeira está entre um dos principais aspectos a serem observados dentro dos indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta para o autismo, que serve como auxílio aos profissionais da saúde no momento do diagnóstico, que por sua vez deve ocorrer o mais precocemente possível, a fim de ampliar e antecipar as intervenções. A observação das brincadeiras nessas crianças também é parte de um sugestivo roteiro para anamnese e roteiro de apreciação do comportamento, ambas utilizadas como apoio no diagnóstico das crianças (BRASIL, 2013).

Segundo Quaresma (2010), além dessa função de diagnóstico, o brincar possibilita que as crianças conheçam o lúdico e desenvolvam a criatividade, sendo, portanto, uma atividade fundamental para o desenvolvimento de crianças com algum dos TEA.

O brincar é algo de grande relevância para o desenvolvimento integral de uma criança, ademais se constitui em uma atividade espontânea e prazerosa. Paniagua e Palácios (2007) afirmam que o brincar ocupa grande parte do tempo na educação infantil. É possível observar o brincar logo nos primeiros meses de vida de uma criança no chamado jogo sensorial, consecutivamente em um processo maturacional começam os jogos simbólicos e jogos rudes e desordenados. O jogo sensorial engloba a descoberta de sentido das crianças, os bebês muitas vezes exploram um objeto por meio dos seus sentidos seja manipulando, levando à boca ou observando. Os jogos simbólicos se caracterizam por aquelas brincadeiras de faz-de-conta nas quais utilizam algum objeto que na brincadeira tem outro significado e atribuem esse significado para um determinado significante, como utilizar uma pá que na brincadeira terá o papel de um telefone. Já os jogos rudes e desordenados são aqueles nos quais as crianças, já em uma determinada fase maturacional, brincam coletivamente simulando diferentes tipos de lutas. O desenvolvimento e a maturação da criança não somente altera o conteúdo das brincadeiras como também o papel social que a criança representa nela. Esses diferentes jogos apresentados são os primeiros a se manifestarem pelas crianças, porém existe dentro do brincar outros tipos de jogos com diferentes funções e que é possível observar nas crianças no decorrer da sua infância, como: Jogo verbal (envolve palavras e músicas), jogo motor (envolve movimentos físicos como pular

corda, correr atrás do colega, entre outros), jogo sociodramático (a criança brinca representando algo, como brincar de mamãe, médico, professor, casinha, entre outros), jogo construtivo (envolve montagem de peças e blocos, desenhos, quebra cabeça e outros) e jogos de regras (brincadeiras regradas). Assim é possível observar que há uma grande diversidade nas brincadeiras infantis.

O brincar na educação infantil foi enfatizado e reconhecido como um modo privilegiado de aprendizado e conhecimento em 1993 pelo MEC na primeira Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1993). De acordo com o documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica de 2009 é necessário que haja um espaço físico que favoreça as atividades lúdicas e brincadeiras na educação infantil, a ação do brincar também é mencionada, e vista como experiência de cultura e forma de expressão das crianças, devendo ser oferecida com e sem mediação do professor e também em situações planejadas e espontâneas. As atividades envolvendo o brincar são uma possibilidade oferecida à criança de conhecimento e compreensão do mundo em que vive, para isso é de extrema importância que o professor valorize, conheça e compreenda o brincar e os ganhos que essa ação oportuniza à criança (BRASIL, 2009).

Além de proporcionar o prazer, o brincar possibilita a interação de crianças com seus pares e o desenvolvimento de diferenciação das emoções. Quando se pensa na importância que a interação social exerce no desenvolvimento infantil, é necessário salientar a importante participação dos pais e educadores nas situações que proporcionam a interação e que, muitas vezes, ocorrem por meio do brincar. Eles têm importante papel no desenvolvimento das potencialidades de crianças e bebês, porém muitos desses adultos desconhecem esse papel e sua relevância. Estudos apontam que o índice brasileiro de baixa escolarização de adultos pode estar diretamente relacionado a essa falta de informação dos pais, uma vez que, eles atuam no brincar da criança como mediadores, favorecem e estabelecem possíveis condições para a interação da criança, ajustam o nível de complexidade da brincadeira e atuam como modelo auxiliando no desenvolvimento da linguagem. Também preparam a criança para que posteriormente ela possa dividir a ação do brincar com seus pares, iniciando assim um processo de interação social. Todavia, devem respeitar a preferência da criança nas brincadeiras e oportunizar a expressão de seus interesses (ALMEIDA; GIL, 2009).

No caso das crianças com autismo, as três áreas do desenvolvimento afetadas (comunicação, interação social e padrões repetitivos de comportamento) podem influenciar na forma de brincar. Deste modo, o brincar deve ser trabalhado e ensinado pelo adulto mediador da brincadeira o mais precocemente possível. É de extrema relevância para o desenvolvimento da criança com autismo o papel desse mediador, que inicialmente deve auxiliar a criança a descobrir o prazer pelo brincar, oferecendo sempre ajuda, porém permitindo que ela faça suas próprias escolhas nas brincadeiras, designando suas preferências nas atividades. Desta forma estará se iniciando um processo de interação social por meio do brincar (SANTOS, 2011).

Lovaas (2003) discorre sobre a brincadeira em crianças com atrasos no desenvolvimento, como as crianças com TEA, expondo que estas, em sua maioria, não utilizam os brinquedos de maneira adequada, como as outras crianças os utilizam, tornando esse manuseio característico por conta de sua peculiaridade, podendo também apresentar interesses específicos e bem desenvolvidos em determinadas atividades. As crianças com autismo dificilmente participam espontaneamente de brincadeiras envolvendo seus pares, a reação mais frequente, frente a esse tipo de atividade, é observar essa brincadeira sem nenhum tipo de envolvimento, assim tornando escassas as oportunidades da criança com autismo estabelecer uma relação de amizade com outras crianças.

Autores como Tamanaha (2009), Chiari (2009), Perissinoto (2009), e Pedromônico (2009) salientam que para a construção da linguagem nessas crianças é necessário obter a capacidade de representação mental, que por sua vez é estimulada por meio do brincar simbólico e jogos imaginativos.

Assim, pode-se notar o papel fundamental das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças com TEA, envolvendo e estimulando as três diferentes áreas de déficit, como descritas por Lampreia (2003).

Segundo Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), existem diferentes concepções teóricas a respeito do desenvolvimento das crianças autistas, e a brincadeira nessas crianças é parte desse desenvolvimento. Algumas dessas teorias atribuem que crianças com autismo são incapazes de desenvolver a brincadeira e apontam esse déficit como algo orgânico. Entretanto, é possível compreender, de acordo com os princípios histórico-culturais, que é por meio das relações sociais que ocorre o desenvolvimento de algumas funções, dentre elas o brincar. Com isso, a ideia de que as crianças com autismo não tem habilidades de brincar por uma falha

orgânica é contestada por um enfoque histórico-cultural, que alega que essas crianças podem não brincar devido à ausência de experiências com brinquedos e não apenas a fatores orgânicos. Uma criança com autismo quando integrante de uma cultura e vida social com experiências favoráveis às brincadeiras com outras crianças e/ou exposta a brinquedos, pode desenvolver a capacidade lúdica.

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e social de pessoas com autismo, o objetivo geral desse trabalho é realizar um levantamento bibliográfico de estudos que envolvam esses dois temas (autismo e brincar) e efetuar uma análise quantitativa do brincar em crianças com autismo, identificando a importância e a influência para o desenvolvimento dessas crianças.

2. MÉTODO

2.1 Procedimento metodológico

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio da busca de trabalhos teóricos e de pesquisa de campo nas bases de dados eletrônicas: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e no Banco de Teses e Dissertação da CAPES. Os descritores utilizados foram as possíveis combinações de “autismo” com as palavras “brincar” e “brincadeira” na língua portuguesa. Não foi considerado nenhum limite de data de publicação, também não foi considerada nenhuma abordagem teórica específica.

Em seguida, os títulos e resumos de cada trabalho foram lidos e, posteriormente, selecionados para análise dos resultados e discussão somente dos trabalhos teóricos que discutem as questões relevantes para esse trabalho e dos trabalhos de pesquisas de campo que investigaram a aquisição e o desenvolver do comportamento de brincar em pessoas com autismo. Caso o título e o resumo não fornecessem informações suficientes, o trabalho era lido por completo.

Os critérios utilizados para descarte dos trabalhos foram: (1) não conter no resumo ou no título as palavras “brincar” e “autismo” e (2) não utilizar o brincar como objetivo geral ou específico da pesquisa.

Após a seleção, os trabalhos foram divididos em teóricos ou de pesquisa de campo. Em seguida, foi realizada a leitura cuidadosa de cada um, para o levantamento das informações relevantes para a presente pesquisa.

Trabalhos teóricos.

Os trabalhos teóricos serviram como base para seleção de definições e importância do brincar e para identificação dos déficits normalmente encontrados em pessoas com autismo.

Trabalhos de pesquisa de campo.

Os trabalhos que classificavam-se como pesquisa de campo foram brevemente descritos e cada descrição conteve os sujeitos da pesquisa, a forma de brincar adotada, os resultados e os pontos principais da discussão.

3. RESULTADOS

A primeira busca retornou 47 trabalhos. Após a leitura cuidadosa dos títulos, dos resumos e do texto completo, foram identificados 10 trabalhos de interesse para esse trabalho. Os trabalhos identificados como de interesse para essa pesquisa estão listados no Quadro 1, por ano de publicação.

QUADRO 1: Trabalhos selecionados para realização do trabalho.

Ano	Base de dados	Autores	Categoria
2007	Banco teses e dissertações CAPES	Klukiewicz	Pesquisa de campo.
2009	SciELO	Fiaes; Bichara	Pesquisa de campo.
2009	Banco teses e dissertações CAPES	Martins	Pesquisa de campo.
2010	Banco teses e dissertações CAPES	Fiaes	Pesquisa de campo.
2010	Banco teses e dissertações CAPES	Klinger	Pesquisa de campo.
2010	Banco teses e dissertações CAPES	Moro	Pesquisa de campo.
2011	Banco teses e dissertações CAPES	Chiote	Pesquisa de campo.
2011	Banco teses e dissertações CAPES	Santos	Pesquisa de campo.
2013	SciELO	Bagarollo; Ribeiro; Panhoca	Pesquisa de campo.
2013	SciELO	Sanini; Sifuentes; Bosa	Teórico

Fonte: Elaboração própria com base nos bancos de dados do SciELO e Banco de teses e dissertações CAPES (2013)

Como pode ser visto no Quadro 1, entre os 10 trabalhos apresentados, apenas o artigo de Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) foi caracterizado como trabalho teórico; os demais trabalhos foram caracterizados como de pesquisa de campo. A seguir, será apresentado um resumo de cada trabalho, com a apresentação das características mais relevantes para a presente pesquisa.

Trabalho teórico

Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) realizaram um estudo de revisão bibliográfica da literatura, intitulado “Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares”, a fim de analisar os estudos que se referiam a interação social de crianças com autismo em momentos de brincadeiras, quais contextos de brincadeiras ofereciam essa interação e se ela era positiva para o aluno com autismo. O estudo primeiramente apresenta algumas características do autismo e dentre elas enfatiza a dificuldade na interação social, que pode levar a criança com autismo a brincar de uma maneira deficitária, porém isso depende do grau de comprometimento e idade da criança. Um ponto bastante discutido no texto é a inclusão escolar dessas crianças, que deve acontecer o mais precocemente possível, preferencialmente no período pré-escolar, incentivando para que a interação social esteja presente na vida da criança desde cedo, evitando assim um futuro isolamento constante da mesma. A educação infantil é um ambiente no qual essas relações sociais ocorrem com grande intensidade e, por isso, é importante que a criança frequente a escola. A interação social de uma criança com autismo e de uma criança sem autismo traz significativos ganhos para ambas, enquanto uma se beneficia com o aumento da competência social interagindo com um par mais habilidoso nessa área, a outra se beneficia em relação a aumentar sua capacidade simbólica além de lidar com a diferença. Os resultados apresentados por Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) são de que grande porcentagem dos estudos analisados apresenta consequências favoráveis para a interação social por meio do brincar livre ou dirigido. Entretanto, a conclusão mostra que os contextos das brincadeiras não foram totalmente esclarecidos, faltando informações relevantes, como características da interação, características da brincadeira, objetos e brinquedos utilizados, práticas dos educadores, características e organização da escola e relação escola-família, gerando alguns questionamentos sobre a temática. Contudo, pode se observar um resultado encorajador no desenvolvimento da interação social de alunos com autismo, apesar da precária quantidade de estudos que envolvem a interação social e essas crianças.

Trabalhos de pesquisa de campo

O estudo de Klukiewicz (2007), intitulado “Procedimentos para Promover Habilidades Relacionadas ao Brincar em Crianças Diagnosticadas com

Autismo”, aborda a brincadeira como um facilitador da interação social. Foram realizadas intervenções diretas para envolvimento das crianças com autismo nas situações de brincadeiras, visando não provocar dependência nas crianças. Essas intervenções utilizaram *fading-out* (assistência é gradualmente retirada) para auxiliar no ensino do brincar funcional recíproco. Participaram da pesquisa duas crianças diagnosticadas com autismo e quatro crianças sem esse diagnóstico que atuaram como parceiros no brincar com diferentes brinquedos e jogos que foram selecionados de acordo com as preferências das crianças com autismo. Assim, foi possível observar um aumento de respostas corretas relacionadas às brincadeiras. A construção de procedimentos que promovam habilidades relacionadas ao brincar ajudou para que os participantes, após as intervenções, pudessem interagir com seus parceiros nos momentos de brincadeira e a retirada gradual da assistência (*fading-out*) também foi um facilitador para ocorrência da diminuição de respostas erradas. Por fim, é importante ressaltar que os comportamentos estereotipados das crianças diminuíram quando as mesmas estavam engajadas nas brincadeiras.

Fiaes e Bichara (2009) realizaram uma pesquisa de observação, intitulada “Brincadeiras de Faz-de-Conta em Crianças Autistas: Limites e Possibilidades numa Perspectiva Evolucionista”, sobre as brincadeiras simbólicas nas crianças autistas. Participaram da pesquisa cinco crianças com autismo com idade entre quatro e nove anos. Foram realizadas observações do comportamento das crianças no momento da brincadeira livre, nas escolas regulares e instituições especializadas das mesmas. Nos resultados, as observações realizadas durante as brincadeiras de faz-de-conta indicaram pobreza de verbalizações, dependência de algum objeto, comportamentos estereotipados e repetitivos com os objetos e, também, que o conteúdo da brincadeira é diferenciado de acordo com o gênero da criança, como já havia sido apresentado por outros autores. Contudo as autoras argumentaram que o empobrecimento nas brincadeiras das crianças com autismo pode resultar em consequências no período desenvolvimental, ou seja:

Os déficits característicos do transtorno prejudicam a aparição do fenômeno (a brincadeira) e, a ausência desse, por sua vez, possivelmente conduz a atrasos no desenvolvimento de habilidades importantes para a adaptação do sujeito numa sociedade complexa (FIAES; BICHARA, 2009, p. 237).

O estudo realizado por Martins (2009), intitulado “Crianças Autistas em Situação de Brincadeira: Apontamentos para as Práticas Educativas”, levou em consideração a opinião das mães para obter maiores informações sobre o histórico de brincar das crianças com autismo. Participaram desse estudo 3 crianças diagnosticadas com autismo e idade entre seis e doze anos. O objetivo foi verificar a criança com autismo em situação de brincadeira, como ela se orienta com pessoas e objetos durante a brincadeira. Em sessões de brincadeiras livres, com coordenação da pesquisadora no sentido de atribuir significados aos objetos e as pessoas nas ações de brincar, foi possível obter como resultado que a brincadeira é um facilitador nas interações da criança com autismo, como cita Martins (2009):

Constatamos que as interações sujeito-sujeito e sujeito-objeto se ampliam em muitos momentos, quando o outro, neste caso a pesquisadora, atribui significado aos brinquedos, bem como às pessoas envolvidas e às ações que compõem a situação de brincadeira. (p. 80)

Também ressaltando a importância do brincar para desenvolvimento de habilidades importantes para crianças com autismo como linguagem e interação social, Fiaes (2010) em uma pesquisa, intitulada “Espontaneidade, Parcerias e Influências do Contexto em Brincadeiras Livres de Crianças Autistas”, cujo objetivo era relatar os tipos de brincadeiras espontâneas de crianças com autismo em escola regular e em instituições especializadas, apresentou resultados que apontaram a instituição especial como um ambiente onde as brincadeiras de faz-de-conta e manipulação de brinquedos se fazem mais frequente. Já nas escolas regulares, as brincadeiras mais comuns eram as quais envolviam exercício físico como pular, correr, jogar bola, entre outros e também a manipulação de brinquedos. Em relação à interação social durante a brincadeira, os principais parceiros das brincadeiras foram os professores na instituição especializa, e os colegas de sala na escola regular. Participaram dessa pesquisa cinco crianças com idade entre quatro e nove anos com diagnóstico de autismo, elas foram observadas em seus períodos de brincadeiras livres e também foram analisados questionários semi-estruturado respondidos pelos pais dessas crianças. Estes, apontaram que os alunos com déficits intelectuais eram mais rejeitados e menos aceitos, passando assim, grande parte do recreio, sozinhos. Os resultados também ressaltaram que as brincadeiras e momentos de interação das crianças são mais presentes quando as mesmas

encontram-se em um ambiente familiar, na presença de conhecidos. Por fim, o autor evidenciou que o tratamento específico para crianças com autismo acarretou em uma melhoria no desenvolvimento da linguagem, enriquecimento de brincadeiras e diminuição de comportamentos estereotipados, além de melhorias no rendimento escolar.

Klinger (2010) também elaborou artigos como resultados de uma pesquisa. Um desses artigos, denominado “Do objeto autístico ao transicional: O brincar e a relação objetal no espectro autístico”, teve como objetivo principal observar, durante sessões de terapia fonoaudiológica, o brincar de 3 crianças diagnosticadas com TEA e possíveis evoluções desse brincar relacionado ao uso de objetos durante a atividade. Foram analisadas também entrevistas realizadas com as mães das crianças como forma de obter informações sobre as ações das crianças ao brincar em um contexto familiar. Observou-se que a participação e a influência das mães na pesquisa proporcionaram uma evolução do brincar nas crianças, uma vez que suas mães aproximaram-se mais dos seus filhos, em situação de brincadeira, passando a compreender e conhecer mais sobre as possibilidades deles. Ao fim do estudo pode-se verificar, mesmo com diferenças específicas de cada criança durante a brincadeira e manipulação de objeto, uma evolução no brincar de todos os participantes. Sobre a manipulação de objetos dois dos três participantes passaram a utilizar o mesmo objeto de apego, porém de forma diferenciada, diminuindo as estereotipias no manuseio.

Moro (2010) elaborou uma dissertação, da qual um dos resultados gerou um artigo denominado: “Aspectos da terapia fonoaudiologia com sujeitos do espectro autístico”. Neste, a autora escreve a importância do brincar como facilitador e ponto de apoio para relações dialógicas, recurso utilizado durante o processo terapêutico e base de grande relevância para o diagnóstico. Com os objetivos de analisar em uma visão interacionista a terapia fonoaudiológica para aquisição da linguagem em crianças com autismo por intermédio do brincar e as estratégias desse tipo de atividade e suas influências na linguagem e na própria ação de brincar, a autora realizou uma pesquisa com três alunos com idades entre dois e quatro anos, diagnosticados com autismo. Foi possível observar nos resultados que, a princípio, as mães dessas crianças focavam um “brincar” voltado para o pedagógico, com intuito de que a criança aprendesse algo, deixando de lado o brincar como um momento de interação mãe-criança. Com isso, as sessões com as

fonoaudiólogas tiveram um importante resultado no sentido de mostrar para as mães das crianças com autismo que seus filhos tinham uma capacidade simbólica para brincar e que por meio dessa capacidade suas relações na interação com seus filhos poderiam ser ampliadas, ocasionando maior envolvimento desses familiares no desenvolvimento da criança. Contudo o estudo evidenciou o que já era previsto na literatura: o brincar exerce um papel fundamental nas sessões de terapia de fonoaudiologia. Assim, as evidências da eficácia de atividades de brincar em terapias fonoaudiológicas descritas por Klinger (2010) são novamente apresentadas nesse estudo.

Chiote (2011) também descreve o brincar como uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança e de seu auto-controle, no estudo intitulado “A Mediação Pedagógica na Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil”, e esta atividade deve estar presente no currículo da educação infantil, que por sua vez deverá garantir tempo e espaço capaz para realização desse brincar. Como já apresentado anteriormente, crianças com autismo normalmente tem maior dificuldade em desenvolver a brincadeira, de modo que isto não signifique que elas tenham ausência dessa capacidade, mas sim que a dificuldade nas interações sociais reflete essa dificuldade. Com isso, cabe ao professor o papel de mediar as situações de brincadeiras a fim de incentivar, criar e envolver esse aluno, nessas situações, com os demais alunos da sala. Assim, esse estudo teve como objetivo possibilitar ao aluno com autismo experienciar o brincar, para servir como apoio na interação social com as demais crianças e na relação com os brinquedos (objetos). A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e teve como participantes, um aluno da educação infantil com diagnóstico de autismo, sua professora e os demais alunos da sala. A mediação pedagógica variava de acordo com a brincadeira, entre falar com a criança ou conduzir sua ação no brincar. Os resultados foram positivos, e a mediação da professora fez com que a criança explorasse mais os brinquedos de forma espontânea, os demais alunos da sala passaram a interagir mais com o aluno e também possibilitou uma maior aproximação com a professora, que passou a ser parceira nas brincadeiras favorecendo sua relação nas interações sociais.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), no estudo “O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural”, tiveram como objetivo analisar o brincar de uma criança com autismo, inserida em interações sociais favoráveis à brincadeira. Com isso o estudo de caso teve como participante principal

uma criança diagnosticada com autismo por neurologista e psiquiatra, também estavam presentes nas observações outras três crianças com o mesmo diagnóstico que pertenciam a um grupo de terapia fonoaudiológica. A pesquisa utilizou o enfoque microgenético para analisar os vídeos gravados das situações de brincadeiras evidenciadas no momento da terapia, havendo, também, a análise de um questionário semi-estruturado que a mãe da criança respondeu sobre as influências do brincar na vida da criança.

Durante as situações de brincadeira expostas à criança e a análise das respostas dadas pela mãe no questionário, foram obtidos resultados que evidenciavam que é possível observar ações de brincar nessas crianças, como indícios de jogos imaginativos e sequências corretas de ações nas brincadeiras lúdicas em relação à vida real. A isso está relacionado o papel fundamental que a mãe exerce no desenvolvimento da criança, valorizando sempre o brincar e oferecendo ao filho, desde pequeno, não apenas brinquedos, mas brincando junto a ele, ensinando a utilização desse brinquedo. Desta forma, a criança que está inserida em uma cultura na qual a oferta e experiências com brinquedos se faz presente, a mesma tende a desenvolver um aumento na qualidade de brincar comparando a outras crianças que não tem essa mesma oferta. Mesmo assim, foram observados ainda alguns aspectos ausentes na brincadeira dessa criança, como a falta da necessidade em compartilhar as brincadeiras com os outros, brincadeiras pouco elaboradas e ausência da oralidade.

4. DISCUSSÃO

O objetivo desse trabalho foi fazer um levantamento bibliográfico de estudos que envolvessem, conjuntamente, os temas autismo e brincar e realizar uma análise crítica do brincar em crianças com autismo, identificando a importância e a influência para o desenvolvimento dessas crianças. Foram encontrados somente 10 trabalhos nos bancos de dados, que representam parte significativa da produção brasileira na área de interesse desse trabalho. O trabalho mais antigo encontrado data de 2007 e o número de publicações por ano não ultrapassa três trabalhos. De 2007 a 2013, há uma média de 1,5 trabalhos publicados nas duas bases de dados, o que significa uma produção bastante modesta sobre autismo e brincar.

De acordo com os resumos apresentados anteriormente, é possível verificar que o trabalho precoce com crianças com autismo nem sempre está presente. Fiaes e Bichara (2009), Martins (2009) e Fiaes (2010), por exemplo, realizaram estudos com crianças com quatro anos de idade ou mais velhas. Esse dado pode indicar que o diagnóstico precoce, sugerido que aconteça antes dos três anos de idade, ainda não está sendo realizado no Brasil, por dificuldades associadas à formação dos profissionais responsáveis por realizá-lo ou por falta de conhecimento dos pais e dos professores, que demoram a procurar ajuda especializada. A criança com características autísticas muitas vezes é levada a fonoaudiólogos, com suspeita de surdez, e a pediatras, por conta de movimentos estereotipados, como andar nas pontas dos pés. Como apontado na literatura por Brasil (2013), o diagnóstico precoce das crianças com autismo evidencia em uma expansão e antecipação das intervenções com a criança, o que pode resultar em respostas mais eficazes.

A maior parte das pesquisas de campo encontrada utiliza a observação do brincar como ferramenta de pesquisa. Esse fato é um forte indicador de que os pesquisadores brasileiros ainda estão na busca das características das crianças com autismo, para formar um perfil mais adequado e completo dessa população. Em contraste com essa situação, por exemplo, pesquisadores americanos desenvolvem pesquisas na área desde a década de 1970 (LOVAAS, 1981), ou também esses estudos podem indicar que os pesquisadores brasileiros estão à busca de desmistificar as características de que essas crianças não conseguem brincar.

Um dado bastante relevante que pode ser retirado dos estudos apresentados refere-se à importância do brincar na diminuição de comportamentos estereotipados e no aumento de interações sociais, tanto com adultos como com pares da mesma idade. Que vem confirmar o que Lampreia (2003) descreveu sobre o brincar como parte do desenvolvimento da criança, que propicia estímulos para o desenvolvimento da linguagem, interação social e redução de comportamentos problemáticos.

Arranjos ambientais apropriados e a participação de adultos para direcionar o brincar também se mostraram ferramentas importantes para o desenvolvimento dessa habilidade nas crianças participantes dos estudos experimentais. O papel de um mediador durante a ação de brincar teve sua importância reconhecida por Santos (2011) e Almeida; Gil (2009), conforme revela a literatura.

Muitos dos estudos apresentados também tiveram um importante papel social, com o objetivo de demonstrar empiricamente para pais e professores que crianças autistas tem capacidade para aprender novas habilidades e desenvolver habilidades sociais, presentes em muitas situações do brincar, como compartilhar brinquedos e jogos com seus pares. Como apresentado anteriormente, as crianças com autismo podem apresentar uma forma diferente de brincar (CAMARGOS JR., 2002; SANTOS, 2011), podem ser mais resistentes em iniciar e/ou compartilhar a brincadeira (LOUVAAS, 2003), porém, diante de um enfoque histórico cultural, a suspeita de que crianças com autismo não contem a prática de brincar é anulada, isso pode estar relacionado com a falta de estímulos que a mesma teve com brinquedos no decorrer da sua história (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013).

Vale a pena ressaltar ainda que muitas dessas habilidades foram desenvolvidas em dois contextos distintos: contextos em que as habilidades eram desenvolvidas de forma individualizada, geralmente com a interação entre um adulto e a criança, em sessões de terapia; e contextos em que as habilidades eram desenvolvidas em situações de grupo, com a participação dos pares.

Outra questão que sempre permeia as discussões acerca de crianças com deficiências, altas habilidades e TEA refere-se à inclusão escolar. Alguns dos estudos apresentados foram realizados em escolas regulares e os resultados encontrados foram positivos. Esses dados podem representar uma argumentação favorável à inclusão de crianças com autismo em escolas regulares, sempre

ressaltando a importância do conhecimento do professor acerca desse assunto e de como favorecer a inserção dessas crianças no contexto escolar, por meio, por exemplo, de atividades que envolvam o brincar, o jogo imaginativo, o faz-de-conta, e a participação dos pares, seja como parceiros ou tutores nessas atividades. O professor exerce a importante função de mediador e uma fonte segura para modelar os comportamentos apropriados, que muitas vezes podem ser generalizados para outros contextos e para outras pessoas. Grande parte do currículo da educação infantil é contemplada por atividades lúdicas, e é nesse ambiente que, normalmente, a criança poderá brincar, exercitar sua criatividade e desfrutar dos benefícios que essa atividade proporciona.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, foi possível compreender como o brincar é importante para o desenvolvimento integral das crianças e principalmente quando se trata de crianças com autismo. Esses sujeitos devem ter, precocemente, contato com atividades lúdicas o que servirá como facilitador para habilidades de interação social, desenvolvimento da linguagem e diminuição de padrões repetitivos de comportamentos. Quando se refere a esse contato prévio dessas crianças com atividades que envolvem o brincar, é possível se pensar, positivamente, sobre a inclusão escolar, que por sua vez poderá proporcionar maiores benefícios no desenvolvimento dessas crianças, uma vez que, hoje em dia, as escolas regulares de educação infantil ocupam grande parte de seu currículo com atividades lúdicas, além de ser um ambiente que promoverá convivência diária com outras crianças da mesma faixa etária. Pensando em uma escola de educação infantil com professores capacitados e preparados para mediar, de maneira a enriquecer, ainda mais essas atividades do brincar, esse seria outro ponto favorável da inclusão escolar dessas crianças, pois, foi possível notar no decorrer desse estudo que a mediação de um adulto pode trazer ganhos inigualáveis no desenvolvimento de habilidades por meio da atividade lúdica. Porém, infelizmente não é possível afirmar com certeza, que essas escolas, de maneira geral, estão aptas a oferecer, de maneira eficiente, a mediação dos adultos. Não é difícil encontrar escolas onde os momentos de brincadeiras livres são para os professores, um momento em que eles podem colocar as atividades “em dia”, ou até mesmo como o intervalo para o “café”.

Talvez, o motivo desse desconhecimento dos professores em relação à mediação e até mesmo da importância do brincar, esteja ligada ao número reduzido de estudos envolvendo esses temas. No decorrer do estudo, devido a dificuldade de se encontrar trabalhos acadêmicos envolvendo o brincar e as crianças com autismo, foi possível notar a necessidade de que se pesquise mais essa temática. Em especial, neste estudo, relacionado a alunos com autismo incluídos em rede regular de ensino e alunos com autismo em escolas especializadas e/ou sem acesso a algum tipo de instituição de ensino. A ampliação desses estudos auxiliará como

apoio para a discussão sobre os benefícios ofertados na inclusão escolar para alunos com autismo na educação infantil.

A realização desse estudo foi de grande relevância para a autora, por abordar um assunto que poderá auxiliar aprimorar ou atualizar muitos profissionais e/ou pais que trabalham ou convivem com crianças com esses transtornos. É importante ressaltar que o TEA tem diferentes graus de comprometimento, porém isso não deve ser empecilho para que se trabalhe o desenvolvimento de suas habilidades por meio do brincar e de atividades lúdicas de sua preferência, lembrando que crianças com autismo têm muito potencial a ser desenvolvido.

Por meio desse trabalho foi possível refletir sobre a importância que o brincar exerce no desenvolvimento e diagnóstico das crianças com autismo, com isso essa atividade deve estar inserida no contexto histórico dessas crianças, elas devem ter contato com brinquedos desde bem pequenas, devem aprender o prazer que essa atividade proporciona. E é isso que profissionais da área da educação especial, ou outros profissionais especializados para atender essas crianças, devem tomar conhecimento para que, cada vez mais, o atendimento oferecido a esses alunos sejam aprimorados. Que todas as crianças com TEA possam desfrutar de todo ganho que o brincar pode lhes oferecer.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N. V. F. de.; GIL, M. S. C. de A. A brincadeira e o desenvolvimento da criança pequena. In:_____. **Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco**. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 12 – 15.

ALMEIDA, N. V. F. de.; GIL, M. S. C. de A. O programa de atendimento à criança pequena. In:_____. **Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco**. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 7 – 11.

American Psychiatric Association – Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 3. ed. – Washington, DC, American Psychiatric Association, 1980.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 103-116, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1993.

CAMARGOS Jr, W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: Terceiro milênio. Brasília: Ministério da Justiça, CORDE, AMES, ABRA, 2002.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**, 2010, 189p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010.

FIAES, C. S. **Espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
FIAES, C. S.; BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de psicologia**. Bahia, v.14 n.3, pág. 231-238, 2009

KLINGER, E. F. **O brincar e as estereotipias em crianças do espectro autista diante da terapia fonoaudiológica e de concepção interacionista**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

KLUKIEWCZ, P. **Procedimentos para promover habilidades relacionadas ao brincar em crianças diagnosticadas com autismo**. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia experimental: Análise do comportamento) – Programa de pós graduação em Psicologia Experimental, PUC-SP, São Paulo, 2007.

LAMPREIA, C. Avaliações quantitativas e qualitativas de um menino autista: Uma análise crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n.1, pág. 57-65, 2003.

LOVAAS, O. I. **Ensinando indivíduos com atrasos de desenvolvimento - técnicas básicas de intervenção**. Austin, Texas: PRO-ED, 2003.

LOVAAS, O. I. The ME Book. **Teaching developmentally disabled children**. Baltimore, Maryland: University Park Press, 1981.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas**, 2009, 103p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009.

MORO, M. P. **O brincar, a interação dialógica e o circuito pulsional da voz na terapia fonoaudiológica de crianças do espectro autístico**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. Ed. São Paulo: Edusp, 2007.

PALACIOS, J.; PANIAGUA, G. **Organização das atividades da sala de aula**. In:_____. Educação infantil: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.151- 169.

QUARESMA, P. M. de A. A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil, segundo professoras. **Associação Brasileira de Psicopedagogia**. 2010.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e autismo: O papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** (UnB. Impresso), v. 29, p. 99-105, 2013.

SANTOS, J. I. F. dos. **O brincar como estratégia de aprendizagem da criança autista**. In:_____. Educação especial: inclusão escolar da criança autista. São Paulo: All Print Editora, 2011. p. 62 – 65.

SANTOS, M. S. dos S. **O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil**: Um estudo longitudinal, 2011, 186p. Tese (Doutorado em psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Rio Grande do Sul.

SMITH, D.D. Introdução À Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAMANAH, A. C.; CHIARI, B. M.; PERISSINOTO, J.; PEDRÔMONICO, M.J. Atividade lúdica no autismo infantil. **Distúrbios da comunicação**. São Paulo, v. 18 n. 3, pág. 307-312, 2009.

