



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA
MESTRADO ACADÊMICO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA

RAFAELA DOS SANTOS REIS

**BRINCAR, CRESCER E DESENVOLVER: A BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS
FAMILIAR, ESCOLAR E TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS AUTISTAS**

SANTARÉM-PA
2019

RAFAELA DOS SANTOS REIS

**BRINCAR, CRESCER E DESENVOLVER: A BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS
FAMILIAR, ESCOLAR E TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS AUTISTAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, junto ao Programa de Pós – Graduação *Stricto sensu* em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.

Orientadora: Dra. Iani Dias Lauer Leite.

SANTARÉM-PA

2019

RAFAELA DOS SANTOS REIS

**BRINCAR, CRESCER E DESENVOLVER: A BRINCADEIRA NOS
CONTEXTOS FAMILIAR, ESCOLAR E TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS
AUTISTAS**

Data da Defesa: 12 de fevereiro de 2019.

RESULTADO: _____.

Apresentada à Banca Examinadora integrada pelos Professores:

Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
(Orientadora)

Profa. Dra. Celina Maria Colino Magalhães
(UFPA – Examinador externo)

Prof. Dr. Thiago Almeida Vieira
(PPGSAQ/UFOPA – Examinador interno)

Profa. Dra. Helionora da Silva Alves Chiba
(PPGSAQ/UFOPA – Examinador interno suplente)

Acima de tudo, agradeço a Deus por mais esta conquista em minha vida.

Dedico a minha família que tanto amo e que tanto fez por mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida. Por ser a luz dos meus caminhos que me guia e me protege todos os dias.

Aos meus pais por terem sido os melhores para mim, que me incentivaram, que tornaram possíveis todas as minhas vitórias. Se não fosse a dedicação, a doação e o amor deles, eu não teria alcançado parte das minhas realizações e sonhos que ainda são muitos. Eles também participaram desse momento, me ajudando sempre que necessário, a qualquer hora e lugar. Foram como sempre meus anjos na terra.

Ao meu esposo que esteve durante todo esse percurso ao meu lado, me amparando, cuidando da minha vida, da nossa vida, para além da vida acadêmica, e que compartilha da mesma rotina de estudos e aprendizado infinito, que fazem parte dos nossos sonhos. E que, ainda, me proporcionou vivenciar uma das dádivas da vida que é ser mãe, gerando com a união do nosso amor, nosso filho, Vítor, que também participou dessa etapa final do mestrado com muita bravura.

Ao meu irmão, meu amigo para todas as horas, pelo apoio e doação (sem medidas) a mim dedicada, pois, assim como meus pais, transborda bondade em suas ações, sem mensurar esforços foi sempre um esteio em minha vida.

A minha orientadora pelos ensinamentos, pela compreensão e apoio nos momentos difíceis que passei nesse período de estudos, e, também, pelas alegrias compartilhadas que, ainda, serão muitas. Uma inspiração para mim, especialmente, como pessoa que transmite amor por onde passa.

As minhas amigas, Fádya, Maiara e Duda, pelo suporte que me deram desde o início do mestrado, e que, também, são inspirações para mim.

Às famílias e as crianças que participaram dessa pesquisa por toda a gentileza e disposição. E, também, aos profissionais que participaram direta ou indiretamente desse estudo. Sem eles eu não teria aprendido tanto e nem alcançado meus objetivos.

Aos professores do mestrado, em especial, aos professores Thiago, Alanna e Helionora que me acompanharam desde o processo seletivo, qualificação e, por fim, minha defesa. Assim como a professora Celina. Obrigada por todas as contribuições dadas.

E aos que de alguma forma contribuíram nesta caminhada. Muito obrigada!

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1.1 OBJETIVO GERAL	12
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
2 CAPÍTULO I: TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	14
2.1 ASPECTO HISTÓRICO E CONCEITUAL DO TEA	14
2.2 MARCOS SOCIAIS E LEGAIS DO TEA	18
2.3 MANIFESTAÇÕES CLÍNICAS DO TEA	26
2.4 A FAMÍLIA PERANTE O DIAGNÓSTICO DO TEA	29
3 CAPÍTULO II: BRINCAR, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO	33
3.1 UMA PERSPECTIVA INICIAL DO DESENVOLVIMENTO	33
3.2 ASPECTOS GERAIS DO BRINCAR	36
3.3 BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO	40
3.4 A CRIANÇA AUTISTA E A BRINCADEIRA	45
3.5 ESTADO DA ARTE: A BRINCADEIRA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	50
4 CAPÍTULO III: CAMINHO METODOLÓGICO	62
4.1 DESENHO DA PESQUISA	62
4.2 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	62
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	63
4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	63
4.5 SELEÇÃO, AUTORIZAÇÕES E ASSENTIMENTOS DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	64
4.6 COLETA DE DADOS	66
4.7 INSTRUMENTOS	67
4.8 PRECEITOS ÉTICOS	68
4.9 ANÁLISE DOS DADOS	69
5 CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
5.1 PERFIS DAS CRIANÇAS E DOS ATORES SOCIAIS	70
5.2 AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL	74
5.3 PRÁTICAS	84
5.4 CONCEPÇÕES	98

5.5 RELAÇÕES ENTRE AMBIENTES, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
6.1 LIMITAÇÕES	143
6.2 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES	144
6.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	146
6.4 REFLEXÕES DA PESQUISADORA	146
7 REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	
ANEXOS	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da linguagem do TEA	28
Quadro 2 - Classificação do TEA	30
Quadro 3 - Distribuição dos artigos e dissertações encontradas nas bases de dados (SciELO, Bireme e CAPES).	54
Quadro 4 - Perfis das crianças	72
Quadro 5 - Perfis dos pais	73
Quadro 6 - Perfis das professoras das escolas	73
Quadro 7 - Perfis dos mediadores das escolas	74
Quadro 8 - Perfis dos professores da instituição terapêutica	74
Quadro 9 - O que é o brincar para os pais	99
Quadro 10 - O que é o brincar para os mediadores	102
Quadro 11 - O que é o brincar para as professoras das escolas	104
Quadro 12 - O que é o brincar para os professores da instituição terapêutica	107
Quadro 13 - O que é o brincar para cada grupo de atores sociais	109
Quadro 14 - O que é a brincadeira para os pais	110
Quadro 15 - O que é a brincadeira para os mediadores	112
Quadro 16 - O que é a brincadeira para os professores	113
Quadro 17 - O que é a brincadeira para professores da instituição terapêutica	115
Quadro 18 - O que é brincadeira para cada grupo de atores sociais	117
Quadro 19 - Qual a finalidade da brincadeira na concepção dos pais	118
Quadro 20 - Qual a finalidade da brincadeira na concepção dos mediadores	120
Quadro 21 - Qual a finalidade da brincadeira na concepção dos professores	121
Quadro 22 - Finalidade da brincadeira na concepção dos professores da instituição terapêutica	123
Quadro 23 - Finalidade da brincadeira para cada grupo de atores sociais	125
Quadro 24 - Qual o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os pais	126
Quadro 25 - O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os mediadores	128
Quadro 26 - O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os professores	131
Quadro 27 - O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os professores da instituição terapêutica	135
Quadro 28 - Papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para cada grupo de atores sociais	137

REIS, R. S. **Brincar, crescer e desenvolver: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas.** 2019. 173 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida. Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Santarém, 2019.

RESUMO

Ao se pensar em desenvolvimento infantil, deve-se considerar que as crianças desde o nascimento estão imersas em diversos contextos e que estes têm arraigados vários elementos que vão influenciar seus processos desenvolvimentais. Dessa forma, os ambientes, as pessoas e as interações que ocorrem em torno delas podem ser agentes promotores ou limitantes ao desenvolvimento. Isso, por sua vez, poderá ser ainda mais determinante em casos de crianças que tem por natureza dificuldades nos processos interacionais, como as autistas. Além disso, a expressão comportamental e social que se destaca por refletir a influência desses elementos na infância é a brincadeira. Por isso, a importância de envolvê-la em pesquisas que buscam elucidar questões relacionadas ao desenvolvimento infantil. Partindo dessa perspectiva, este estudo teve como objetivo: analisar as percepções e práticas sobre o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento de crianças autistas na perspectiva dos atores sociais presentes na família, escola e instituição terapêutica. Participaram desta pesquisa 13 atores sociais do ambiente familiar, escolar e terapêutico de 3 crianças autistas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre o brincar, a brincadeira e o desenvolvimento da criança autista para averiguar as concepções dos pais, professores e mediadores, e, também, de aspectos sociodemográficos. Além disso, foram registradas no diário de campo (materno e da pesquisadora), respectivamente, as observações realizadas no contexto familiar, e nos contextos escolar e terapêutico, para coletar informações sobre o ambiente e as práticas presentes no dia a dia dessas crianças. As concepções foram analisadas por meio do método qualitativo DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) e as observações através da análise descritiva. Os dados foram interpretados à luz da Teoria do Nicho de Desenvolvimento. Resultados: Em se tratando do *ambiente físico e social*, foram observados fatores facilitadores e fatores limitantes quanto à vivência de experiências lúdicas. A afetividade surgiu como promotora da socialização e de experiências relacionadas à brincadeira. Quanto às *práticas*, observou-se nas práticas parentais a preocupação em propiciar a interação, mediante o brincar, mesmo não sendo explícito nas falas. Foram encontradas aparentes contradições entre a concepção e a prática de alguns atores sociais do contexto escolar, na qual apareceu a importância da brincadeira como agente socializador na fala, contudo, na prática não foi observada à promoção desta. Foi visto, ainda, nas concepções dos atores sociais uma vinculação do brincar como instrumento para a aquisição de conhecimentos e aprendizado. Quanto à psicologia dos cuidadores, foram encontrados 5 concepções que permearam o discurso de pais, professores e mediadores entrevistados: a) A brincadeira promove a socialização, b) a brincadeira propicia aprendizagem, c) a brincadeira está relacionada ao prazer e à diversão e d) a brincadeira pertence à infância. Por fim, constatou-se que o modelo teórico utilizado como subsídio para se investigar essa temática, possibilitou averiguar os principais elementos relacionados ao desenvolvimento da criança e como a brincadeira é parte do processo desenvolvimental das crianças autistas pesquisadas.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. O brincar. A brincadeira. Nicho do desenvolvimento.

REIS, R. S. **Playing, growing and developing: the play in the family, school and therapeutic contexts of autistic children**. 2019. 173 p. Dissertation (Master in Society, Environment and Quality of Life) - Postgraduate Program in Society, Environment and Quality of Life. Federal University of West of Pará - UFOPA, Santarém, 2019.

ABSTRACT

When thinking about child development, it must be considered that children from birth are immersed in diverse contexts and that these have ingrained several elements that will influence their developmental processes. In this way, the environments, the people and the interactions that take place around them can be agents that promote or limit development. This, in turn, may be even more determinant in cases of children who have inherently difficulties in interactional processes, such as autistics. In addition, the behavioral and social expression that stands out for reflecting the influence of these elements in childhood is play. Therefore, the importance of involving it in research that seeks to elucidate issues related to child development. Based on this perspective, this study aimed to: analyze the perceptions and practices about play, play and relationship with the development of autistic children from the perspective of the social actors present in the family, school and therapeutic institution. Thirteen social actors from the family, school and therapeutic environment of 3 autistic children participated in this study. Semi-structured interviews were conducted on play, play and development of the autistic child to ascertain the conceptions of parents, teachers and mediators, as well as sociodemographic aspects. In addition, the observations made in the family context, and in the school and therapeutic contexts, were collected in the field diary (maternal and the researcher), respectively, to collect information about the environment and the practices present in the daily life of these children. The conceptions were analyzed through the qualitative method DSC (Discourse of the Collective Subject) and the observations through the descriptive analysis. The data were interpreted in the light of the Niche Theory of Development. Results: In the physical and social environment, facilitating factors and limiting factors were observed regarding the experience of play experiences. Affectivity emerged as a promoter of socialization and play-related experiences. Concerning practices, parental practices were concerned with fostering interaction through play, even though it was not explicit in the speeches. There were apparent contradictions between the conception and practice of some social actors in the school context, in which the importance of play as a socializing agent in speech appeared, but in practice it was not observed to promote it. It was also seen in the conceptions of social actors a linkage of play as an instrument for the acquisition of knowledge and learning. As for the psychology of the caregivers, 5 conceptions were found that permeated the discourse of parents, teachers and mediators interviewed: a) The play promotes socialization, b) the play facilitates learning, c) the play is related to pleasure and fun, and d) play belongs to childhood. Finally, it was verified that the theoretical model used as a subsidy to investigate this issue, made it possible to ascertain the main elements related to the development of the child and how the play is part of the developmental process of the autistic children researched.

Keywords: Autism spectrum disorder. The play. The joke. Niche of development.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A criança é um sujeito histórico que produz cultura e possui direitos assim como constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, narra, questiona e estabelece sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2010).

Diante disso, destaca-se que as crianças transformam, quase que em sua totalidade, as atividades do seu cotidiano em brincadeira, logo, o ato de brincar seria um aspecto universal da infância, isto porque, os seres humanos têm como uma de suas características a ludicidade, por fazer parte do seu repertório comportamental independente do lugar e do período histórico no qual esteja vivendo, principalmente, durante a infância que representa quase um terço da vida de uma pessoa (FIAES, 2010).

Para Almeida (2012), o ato de brincar traz consigo muitos significados e através dele a criança vivencia a liberdade de expor suas emoções, de transformar e analisar os acontecimentos ao seu redor na sua perspectiva. Com isso, percebe-se que é no brincar, a melhor maneira de conhecer as crianças bem como a realidade vivida por elas, por se tratar de um dos principais meios de comunicação da infância, o que nos leva a entender que esse comportamento é essencial para o desenvolvimento humano.

O brincar ocorre naturalmente, na medida em que os adultos e seus pares interagem com a criança, e, assim, ela vai ganhando habilidades, aprendendo a agir ludicamente com os objetos e a compartilhar as atividades presentes. Porém, nem todas as crianças vivenciam esse processo dessa forma, como, por exemplo, as autistas (MARTINS; GOÉS, 2013).

Essas crianças apresentam um modo de ser lúdico diferente, pois possuem particularidades que refletem na qualidade do brincar, tais como: a dificuldade na interação social que tende ao isolamento; linguagem restrita; potencial imaginativo e imitativo limitado; e estereótipias que podem interferir na realização de atividades lúdicas, entre outras características (BERNERT, 2013).

Apesar desses condicionantes, ressalta-se que os autistas assim como outras crianças, podem desenvolver habilidades para a atividade lúdica, mas isto dependerá do meio sociocultural; das experiências com outras crianças e brinquedos; das brincadeiras (FREITAS, 2008); e do tipo de abordagem, que pode tanto refletir quanto resultar ou reforçar o desenvolvimento da criança (FIAES, 2010).

Por isso, a importância de se discutir essa temática, considerando o papel do outro (adultos e crianças) nesse processo (OLIVEIRA; PADILHA, 2016), além de ser necessário

conhecer aspectos da vida da criança com autismo em diferentes ambientes para fornecer subsídios que favoreçam o desenvolvimento na mediação do adulto (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013).

Segundo Cipriano e Almeida (2016), o brincar acarreta em diversos benefícios para as crianças com autismo, favorece a formação de vínculos afetivos, o estabelecimento e aprofundamento das relações, amplia sua comunicação e compreensão, melhora a expressão de sentimentos e insatisfações e, conseqüentemente, possibilita maior qualidade de vida.

Destaca-se, assim, a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e o seu caráter diferencial na realidade das crianças autistas (FIAES, 2010), pois se privadas de ambientes educativos enriquecedores, se abandonadas à própria sorte, sem direção, permanecerão com seus limites estreitos mesmo diante de possibilidades de progresso (OLIVEIRA; PADILHA, 2016).

Fadda (2013) afirma que o ser humano tem a necessidade de ter um encontro profundo com o outro, aquilo que é expressado, que é vivenciado, deve ser considerado. Sejam os pais, professores, amigos ou terapeutas que o acolham, o compreendam e o considerem, estes por sua vez devem ter a capacidade de compreender isso, de buscar entender os silêncios e as falas que aparentemente não têm sentido.

Outro ponto essencial a ser considerado, trata-se do brincar da criança autista nos seus diversos contextos de desenvolvimento, especialmente, quando nestes existe a possibilidade de interação com os pares, que pode elucidar questões acerca do papel da brincadeira para as crianças portadoras de autismo (FIAES, 2010).

Super e Harkness (1986) ressaltaram a importância do contexto no desenvolvimento humano, no qual estão inseridas as crenças e práticas parentais. O conceito de nicho desenvolvimental apresentado por esses autores, fornece um aparato conceitual que possibilita situar as diversas influências extrínsecas ao organismo no seu desenvolvimento. Dessa forma, as influências podem estar em diferentes níveis ao considerar (1) o ambiente físico e social, (2) as práticas de cuidado e (3) a psicologia dos cuidadores.

Adotando-se, portanto essa perspectiva para o estudo do desenvolvimento humano deve-se buscar conhecer o que pensam os atores sociais que estão presentes no dia a dia dessas crianças para o entendimento de como podem influenciar nos ambientes em que elas estão inseridas, além de conhecer o ambiente físico e social e as práticas de cuidado realizadas.

Com isso, destaca-se que as concepções não devem ser confundidas com informações passadas, nem com estoque de informações, tendo em vista que correspondem a uma

mobilização de saberes adquiridos, que permitem, por exemplo, melhor entender e melhor desenvolver o saber e a competência. Considera-se como concepções (crenças, percepções, juízos, experiências prévias etc.) a partir dos quais se avalia apto a agir, ou seja, concepções são suportes para a ação (LIMA; ALTARUGIO, 2016).

Dessa forma, percebe-se o quão importantes são as concepções e práticas dos atores sociais dos diversos ambientes em que crianças autistas fazem parte quanto ao brincar e a brincadeira relacionada ao desenvolvimento. Diante do exposto, buscou-se compreender o objeto desse estudo, com base nas seguintes questões:

a) Como os pais, os professores das escolas e da instituição terapêutica de crianças autistas compreendem o brincar e a brincadeira e sua relação com o desenvolvimento?

b) Como o brincar e a brincadeira estão presentes nos ambientes físico e social dessas crianças?

Em face dessas questões, propõem-se os objetivos gerais e específicos elencados a seguir.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as percepções e práticas sobre o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento de crianças autistas na perspectiva dos atores sociais presentes na família, escola e instituição terapêutica.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Identificar como o brincar e a brincadeira se apresentam nos ambientes familiar, escolar e terapêutico;

b) Investigar as concepções sobre o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento, a partir do olhar dos atores sociais presentes nos ambientes familiar, escolar e terapêutico.

A partir dos objetivos definidos, há necessidade de fundamentação teórica que subsidie a pesquisa a realizar. Nesse sentido, o primeiro capítulo, denominada de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), apresenta aspectos históricos e conceituais do TEA, aborda seus marcos sociais e legais, as manifestações clínicas e a família perante o diagnóstico desse transtorno.

O segundo capítulo inicia trazendo as concepções da teoria do Nicho de Desenvolvimento (HARKNESS; SUPER, 1994), que é utilizada nesse estudo para subsidiar a compreensão do objeto de estudo, assim como contextualiza teoricamente o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento, preconizada na literatura científica.

O terceiro capítulo, Caminho Metodológico, traça o delineamento do estudo e o percurso seguido. Esse capítulo é constituído pelos tópicos: *locus* da pesquisa, caracterização dos participantes, encontrando-se dentro deste os critérios de inclusão e exclusão, os procedimentos da pesquisa, dividido em: coleta de dados, instrumentos, preceitos éticos e análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta os resultados e discussão da presente pesquisa. A princípio traz os perfis dos participantes. Na sequência, a exposição dos resultados encontrados relativos aos ambientes físicos e sociais, as práticas e as concepções presentes nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas. E por fim, os eixos encontrados que nortearam as concepções e as práticas dos atores sociais entrevistados. Finaliza-se com as considerações finais.

2 CAPÍTULO I: TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Neste capítulo, será realizado um breve histórico conceitual do Transtorno do espectro do autismo. Em seguida, será mostrada a trajetória das lutas das famílias de autistas e de leis em prol dessas pessoas no tópicos marcos sociais e legais do TEA. Além disso, nos itens subsequentes, serão apresentadas questões relacionadas às manifestações clínicas e, por fim, a família perante o diagnóstico clínico do TEA que abordará essa problemática.

2.1 ASPECTO HISTÓRICO E CONCEITUAL DO TEA

A descoberta do autismo tem uma história confusa que levou grande parte da literatura a considerar informações equivocadas em relação ao seu surgimento. Mas quando se fala em autismo uma das mais importantes criações linguísticas e conceituais na nomenclatura médica e psicológica, são dois os nomes ligados aos estudos pioneiros, os austríacos Hans Asperger (pediatra) e Leo Kanner (psiquiatra) (DIAS, 2015).

Os passos iniciais rumo ao autismo ocorreram em 1906, no estudo de Plouller ao analisar o mecanismo do pensamento de pacientes com diagnóstico de demência e alguns anos depois, em 1911, quando surgiu a expressão autismo adotada por Eugen Bleuler (psiquiatra suíço) ao subtrair eros de autoerotismo da teoria freudiana. Além disso, Bleuler descreveu um tipo particular de pensamento, autístico ou derreísta, guiado por desejos repentinos e extremos na esquizofrenia e, também, em crianças com sintomas atípicos, nos quais havia a ruptura com o mundo exterior e das inter-relações (DIAS, 2015).

Com isso, notou-se que o interesse da classe médica pelos casos clínicos que desconheciam ser o autismo, inicialmente, eram relacionados aos sintomas da esquizofrenia, pois tinham algumas características em comum (SCHMIDT, 2013).

Em 1930, Melanie Klein descreveu o caso clínico de uma criança com quatro anos de idade, chamada Dick, encaminhada com o diagnóstico de demência precoce, cujos sintomas descritos caracterizam o autismo. Para Klein, o principal sintoma de Dick ia de encontro ao diagnóstico de demência precoce e não se encaixava na descrição de esquizofrenia de Bleuler, visto que não se observava a presença do isolamento da realidade acompanhado de pensamentos fantasiosos, típico dessa doença. Essa dificuldade do diagnóstico diferencial levou os pesquisadores a se voltarem para um tipo de patologia grave na infância que só seria identificada e separada da esquizofrenia infantil após a divulgação dos trabalhos pioneiros de Asperger e Kanner (DIAS, 2015; TAFURI; SAFRA, 2016).

Na década de 1930, Hans Asperger descobriu em sua pesquisa, na Universidade de Viena, o que hoje chamamos de espectro do autismo (*autistic continuum ou autistic spectrum*), na qual incluiu uma variedade de indivíduos em um grupo de pacientes como, por exemplo, uma criança muda, outra que balançava suas mãos constantemente e uma que coletava dados minuciosos sobre astronomia, casos proposto por ele como “psicopatia autística” (CORRÊA, 2017).

Eis a controvérsia, publicada no livro "*The legacy of autism and the future of neurodiversity*", em 2015, por Silberman, onde mostra que o descobrimento do autismo teve origem em Asperger e não em Leo Kanner que afirmou ter descoberto uma nova patologia, em 1943, ao estudar psicoses infantis, analisando onze crianças sintomaticamente atípicas e graves com idades entre dois e onze anos, na *John Hopkins University*, nos Estados Unidos (BARROS; FONTE, 2016; CORRÊA, 2017; DIAS, 2015; SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015).

Os resultados dessa famosa pesquisa de Kanner, intitulada “Os distúrbios autísticos de contato afetivo (*Autistic disturbances of affective contact*)”, apresentou uma nova classificação, o autismo infantil precoce, constituído de isolamento extremo e desejo de preservação do mesmo, ocasionada pela frieza e distância da mãe em relação ao filho, concepção que ficou conhecida como: mãe-geladeira. Nesse estudo, Kanner alegou que os indivíduos com autismo possuíam comprometimento no relacionamento interpessoal e estereotípias, assim como, aqueles com esquizofrenia. Porém, nestes, a inabilidade de uma relação emocional com as demais pessoas surgia após os três anos de idade, o que para ele tratava-se de uma incapacidade congênita no autismo (CORRÊA, 2017; DIAS, 2015; LEMOS et al., 2016).

Mesmo diante de estudos que apontaram essa diferença, em 1968, o autismo foi inserido no quadro esquizofrenia de início na infância, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM II (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), publicado pela American Psychiatric Association (APA) (LAIA, 2011; REGIER; KUHL; KUPFER, 2013).

Na década de 70, a psicóloga cognitiva inglesa, Lorna Wing realizou uma pesquisa com crianças autistas em Londres, onde encontrou mais pessoas com sinais do autismo do que Kanner havia previsto em seu estudo. Em busca de uma explicação, Wing encontrou o trabalho em alemão de Hans Asperger e, com isso, percebeu que os seus achados em Londres, estavam mais próximos ao que descrevia Asperger (CORRÊA, 2017).

Assim, Wing (1991) divulgou a tese de Asperger no mundo científico e, ainda, concluiu que os dois estudos apresentaram variedades de um mesmo grupo, sendo assim a responsável pela divulgação do autismo e da noção de espectro no campo científico.

Segundo Barros e Fonte (2016), as crianças pesquisadas por Kanner apresentaram alterações na linguagem (uso inadequado) e dificuldade na interação social (isolamento e indiferença às pessoas, objetos e situações cotidianas); olhar vago; resistência ao toque; uso das pessoas como objetos e de brinquedos de forma não convencional; resistência a mudanças na rotina e no ambiente; fixação pelo movimento rotatório, movimentos rítmicos e estereotipados do corpo.

Já nos relatos de Asperger, as crianças desenvolveram linguagem antes da idade escolar, tinham vocabulário amplo e razoável gramática, apesar de socialmente isoladas faziam tentativas de aproximação, possuíam uma originalidade de pensamento e seus interesses eram voltados para temáticas preferivelmente abstratas e de pouco uso prático (WING, 1991), considerando, assim, como um tipo de criança peculiar e interessante que podia compensar suas deficiências por conta do alto nível de pensamento e através da experiência pessoal, que levaria ao excepcional êxito na vida adulta (DIAS, 2015).

Em suma, Kanner formulou o autismo como uma condição muito mais exata e bem delineada, focando apenas no campo psiquiátrico, relacionando-a com a psicose infantil. Diferente de Asperger que incluiu aspectos psicológicos e pedagógicos em suas investigações, o que culminou em um quadro clínico bem mais amplo (CORRÊA, 2017).

Contudo, tanto Kanner quanto Asperger deixaram um legado que tornou possível a identificação e a dissociação do autismo ligado à esquizofrenia infantil, levado a diante por psicanalistas nesse campo como por Mahler, Tustin, Meltzer, Bettelheim, Lefort, Bergés, Lasnik-Penot, Nominé, Lacadée e Maleval (DIAS, 2015).

A partir da década de 1980, o autismo saiu da categoria de psicose e passou a pertencer ao distúrbio invasivo do desenvolvimento ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) no DSM-III, visto que as alterações ocorriam muito cedo na vida da criança (BOSA; CALLIAS, 2000; REGIER; KUHL; KUPFER, 2013).

Em 1994, a American Psychiatric Association (APA) publicou o DSM-IV, no qual o autismo passou a ser classificado como um Transtorno Global do desenvolvimento, considerando características tais como: desenvolvimento atípico na interação social, capacidade cognitiva e comunicativa; e presença de um repertório restrito de atividades e interesses (CAMPOS; FERNANDES, 2016; CARVALHEIRA; VERGANI; BRUNONI, 2004; LIMA; LAPLANE, 2016).

Esse manual apontou, também, cinco transtornos do espectro do autismo, o autismo clássico, a síndrome de Asperger, o transtorno invasivo do desenvolvimento (sem outras especificações), a síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015).

No ano de 2013, a APA passou a adotar a nova terminologia Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), apresentada no DSM-V (LEMOS et al., 2016). A partir daí, o autismo está situado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento e adota espectro, substituindo assim as subcategorias dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento que são agora abordadas por esse único termo abrangente (LAIA, 2011; REGIER; KUHL; KUPFER, 2013).

Com isso, os transtornos vistos anteriormente passaram a não ter mais diagnósticos próprios no espectro do autismo, os mesmos foram inclusos no diagnóstico do TEA, exceto a síndrome de Rett, que passou a ter sua entidade própria (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015) e, ainda, foi extinta a divisão entre síndrome de Asperger e autismo (CORRÊA, 2017).

Ademais dos novos critérios diagnósticos para o autismo, segundo o DSM-V, os sintomas do TEA representam um continuum de grau leve a grave, variando de um indivíduo para o outro, englobando desde autistas com grandes limitações até aqueles com manifestações muito próximas às de pessoas sem essa desordem (CAMPOS; FERNANDES, 2016; PIMENTEL, 2013).

De modo geral, a tríade clínica de incapacidades definidas na DSM-IV é reduzida para dois critérios na DSM-5. O prejuízo qualitativo na interação social e na comunicação, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades considerados anteriormente, agora estão organizados em déficits na comunicação social (interação social e comunicação) e função do apoio que a pessoa necessita nas suas atividades de vida diária do qual são definidos especificadores dentro do espectro (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016; MAIA et al., 2016; TSAI, 2012).

Segundo a APA (2013), "tem por objetivo facilitar o diagnóstico e posicionar numa linha contínua traços ou características distribuídas em níveis de severidade para auxiliar no fornecimento dos apoios necessários para o desenvolvimento".

Após anos de estudos acerca do autismo, este assunto, ainda, possui muitas questões a serem mais claramente explicadas, a começar pela variedade de conceitos existentes, alguns são semelhantes e outros discorrem de maneira oposta.

Para Barros e Fonte (2016), o autismo é "um distúrbio de socialização com início precoce, que afeta simultaneamente o estabelecimento da subjetividade, da linguagem e das

capacidades adaptativas". Em concordância e complementando esse conceito, Lemos et al. (2016) afirma que o autismo é :

Uma síndrome complexa que envolve desvios no desenvolvimento desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento, com múltiplas causas e manifestações que contemplam ampla variabilidade de sintomas e de respostas às intervenções.

Para Fernandes (2009) e Rutter (2011), trata-se de uma síndrome comportamental que compromete o processo do desenvolvimento ao longo da vida, variando na intensidade e na maneira como os sintomas se manifestam que, conseqüentemente, definem o seu diagnóstico. Ou, ainda, uma síndrome relacionada ao comportamento que compromete o desenvolvimento psiconeurológico e a motricidade, e como consequência apresenta dificuldades cognitivas, de linguagem e na interação social (PINTO et al., 2016).

Do ponto de vista genético, "o autismo é considerado um transtorno heterogêneo, na medida em que envolve a interação de múltiplos genes, que juntos levam à predisposição e manifestação do transtorno em sua forma completa" (BETANCUR, 2011).

A *American Psychiatric Association* (2013) define o autismo como "uma condição caracterizada pelo desenvolvimento acentuadamente anormal e prejudicado nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e no comportamento".

2.2 MARCOS SOCIAIS E LEGAIS DO TEA

No período entre 1960 e 1970, nos Estados Unidos e em países da Europa, surgiam os "novos" movimentos sociais, pautados nas demandas de grupos minoritários, formados por *gays*, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros, que agiam como agentes de pressão social através de reivindicações relacionadas aos direitos humanos, ao reconhecimento de identidades, à participação social e à equidade, direcionadas à sociedade em geral e não, exclusivamente, às classes, aos partidos políticos e ao Estado (NUNES, 2014).

Tratava-se de movimentos sociais que almejavam melhoras na qualidade de vida e defendiam a variedade de modos de viver, que nada tinha a ver com as demandas voltadas para a redistribuição de recursos. Eles tinham o intuito de promover, aos poucos, mudanças sociais e culturais através do convencimento e não com uma revolução armada para a tomada do poder do Estado (ALONSO, 2009).

Segundo Nunes e Ortega (2016), vários autores notaram que o empoderamento dessas pessoas surgiu, a partir da necessidade de reconhecimento médico-jurídico-identitário de condições específicas, em prol de direitos, benefícios e tratamentos especializados, e considerando o compartilhamento das experiências de doenças e/ou deficiências mais importantes do que os saberes científico e tecnocrático nas tomadas de decisões políticas.

As iniciativas do governo só progrediram após a elaboração de normas e diretrizes para que os autistas fossem considerados parte da sociedade, como, por exemplo, quando foram contemplados por programas, em 1960, com a lei de diretrizes e bases nº 4.020/61 (GAUDERER, 1993).

No Reino Unido, em 1962, embora o termo autismo não fosse amplamente conhecido nesse período, Helen Allison, junto a outros pais de crianças com autismo, mobilizou-se para fundar a *Society for Psychotic Children*, que hoje se chama *National Autistic Society* (NAS), com o objetivo de criar escolas especializadas e construir residências terapêuticas para dar apoio e informação às famílias. Além disso, até hoje o símbolo atribuído ao autismo, conhecido mundialmente, uma fita formada por peças de um quebra-cabeça, que representa a complexidade da deficiência, foi criado por essa associação (NUNES, 2014).

Em 1965, nos Estados Unidos, foi fundada a *National Society for Autistic Children* (NSAC), hoje chamada de *Autism Society of America* (ASA), por Bernard Rimland, um psicólogo e pai de autista, unido a outros sessenta familiares (SILVERMAN, 2012), que foi responsável pela divulgação a respeito dessa temática aos professores, profissionais da saúde e legisladores e, ainda, deu destaque às observações e experiências cotidianas dos pais de autistas ao invés de conferir essa função, exclusivamente, aos especialistas do campo biomédico (EYAL et al., 2010).

Essa entidade ficou conhecida como um espaço de especialização em autismo, pois funcionava como um sistema de rede, na qual havia uma parceria entre pesquisadores, terapeutas e familiares que eram equiparados aos profissionais da saúde, sendo considerados especialistas no assunto autismo. Nesse local, os pais aprendiam uns com os outros, trocavam experiências e informações acerca das diversas modalidades terapêuticas, e, com isso, acumulavam conhecimento mais abrangente sobre essa doença (EYAL; HART, 2010).

Desde a década de 70, os participantes do movimento das pessoas com deficiência, internacionalmente, tem usado o lema “nada sobre nós, sem nós”, para a luta pelo reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e independentes, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões nos diversos domínios sociais, ou seja, lutam

para que todos tenham a oportunidade de serem igualmente ouvidos e reconhecidos na esfera política e social (RIOS, 2017).

Diante do exposto, percebe-se que foram os portadores de deficiências que deram início à organização de movimentos para a discussão relacionada às suas dificuldades (LESSING, 2016). No Brasil, a década de 80, foi marcada pela consolidação desses movimentos sociais na área da saúde que defendiam ideologias de cidadania, autonomia e subjetividade, das pessoas vistas como “loucas” e dos portadores de deficiência, historicamente, acolhidas em instituições filantrópicas, religiosas ou educacionais (NUNES; ORTEGA, 2016).

Nessa década, com o crescimento da mobilização de várias esferas da sociedade civil, mães e pais de autistas expuseram suas angústias, por meios de comunicação como os jornais impressos, sobre a condição de seus filhos. Dessa maneira, começaram a preencher, de modo embrionário, a grande lacuna que ainda havia e a ampla inexistência de recursos especializados para esse segmento (LEANDRO; LOPES, 2017).

Segundo Castanha (2016), foi em meio a esse momento que, em 1983, alguns pais de crianças autistas da cidade de São Paulo (SP) fundaram a Associação dos Amigos dos Autistas (AMA). Salienta-se que quando a AMA-SP foi registrada, ainda não existia nenhuma associação, legalizada, dedicada ao autismo no Brasil, existiam apenas pequenos projetos e alguns grupos de pais vislumbrando uma organização, que não conseguiam progredir, pois o autismo tratava-se de uma doença muito rara e pouca conhecida nessa época (MELLO, 2013).

De acordo com Gauderer (1985), as outras associações de pais e amigos de autistas eram de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro, além destas três existentes no Brasil, havia 18 entidades no mundo, sendo que grande parte foi fundada por pais de autistas.

Vale ressaltar que ao fundarem a AMA-SP, os pais objetivavam, a priori, cuidar somente dos filhos do grupo fundador, entretanto, a existência da associação se propagou e muitos pais procuraram a instituição para pedir ajuda e, com isso, a demanda aumentou. Diante desse quadro, as ações da AMA passaram a atender, direta e indiretamente, todas as pessoas com autismo que, de alguma forma, faziam contato com a associação (CASTANHA, 2016).

Para Cavalcante (2003, grifo do autor), essa associação foi “a primeira ‘cara’ do autismo” em relação ao ativismo político a respeito do tema no país. Em consonância com isto, Nunes e Ortega (2016) afirmaram em seu estudo que a AMA foi a pioneira no segmento das iniciativas que lutaram pelos direitos dos autistas no Brasil. Hoje, as AMA's compõem em torno de dois terços das instituições nacionais filiadas à Associação Brasileira de Autismo

(ABRA), entidade civil sem fins lucrativos, que surgiu, em 1988, visando integrar, coordenar e representar as associações de familiares de autistas, a nível nacional e internacional (NUNES; ORTEGA, 2016).

Nunes e Ortega (2016) dizem, ainda, que a importância política da instituição se dá pelo fato da fundação da ABRA possuir várias representações em conselhos, tais como: no Conselho Nacional de Saúde (CNS), no Conselho da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde) e no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade).

Posteriormente, o movimento foi crescendo e, em 1989, foi realizado, em Brasília, o I Congresso Brasileiro de Autismo, no qual reuniu 1300 pessoas para um debate científico sobre o tema, onde se constatou, na época, que havia poucos profissionais especialistas na área (GAUDERER, 1997). Assim, com apoio da AMA, de três em três anos, a ABRA promove o Congresso Brasileiro de Autismo (NUNES; ORTEGA, 2016).

Dessa forma, a AMA de São Paulo cresceu rapidamente e se tornou referência sobre o autismo no país, e depois dela foram criadas várias outras associações. Atualmente, apesar de existirem centenas destas, continua não sendo o suficiente para suprir às necessidades dessa população, pois a maioria ainda não possui infraestrutura adequada para prestação de serviços aos autistas e às suas famílias (CASTANHA, 2016).

Somente, em 1990 e 1996, respectivamente, nos Estados Unidos e na Europa, o autismo passou a ser considerado uma deficiência ao ser incluída no Estatuto de Educação dos indivíduos com deficiência (IDEA), em que eram assegurados os serviços de intervenção, educação especial e outros serviços relacionados nos Estados e agências públicas dos Estados Unidos (EUROPEAN PARLIAMENT, 1996; UNITED STATES OF AMERICA, 2004).

Esse fato é extremamente importante, pois apesar dos familiares das pessoas autistas terem lutado por muitos anos para conseguirem o amparo legal necessário que assegurasse os mesmos direitos já conquistados pelas pessoas com deficiência, nem sempre podiam dispor desses direitos, pois, naquele período, se tratava de um transtorno e não especificamente de uma deficiência como a intelectual, a física, a auditiva ou a visual (LESSING, 2016).

Em meio a esse fenômeno que acontecia no mundo, em 1999, foi inaugurada a primeira associação do estado do Rio de Janeiro, em Volta Redonda, o Grupo Azul Claro, criada por cinco pais de alunos autistas de uma escola municipal especializada com o intuito de trocar experiências. Esse grupo contempla, principalmente, as demandas dos autistas adultos, por considera-los mais suscetíveis à exclusão e à invisibilidade do que as crianças recentemente diagnosticadas (NUNES; ORTEGA, 2016).

Hoje, Volta Redonda é considerado um município modelo, devido ao seu pioneirismo em possuir três legislações municipais referentes ao autismo, que são estas: a Lei municipal nº 4.770/2011, que instituiu o dia 2 de abril, o Dia Municipal de Conscientização do Autismo; a Lei municipal nº 4.833/2011, que trata da Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considerando o autista uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais; e a Lei municipal nº 4.922/2012, que aborda a respeito da fundação de um centro integral de assistência às pessoas com transtorno do espectro autista nesse município (NUNES; ORTEGA, 2016).

Destaca-se, também, outras três instituições do Rio de Janeiro, a Associação de Pais de Autistas e Deficientes Mentais (APADEM), de 1999; a Mundo Azul, de 2011; e Pelo Direito dos Autistas, de 2012, que se tornaram nacionalmente reconhecidas pela militância em prol do autismo como, por exemplo, a série de mobilizações que realizaram objetivando sancionar a lei nº 12.764 de 2012 (LEANDRO; LOPES, 2017).

Precedente a sanção dessa lei, aconteceram outros fatos extremamente relevantes. Em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo (*World Autism Awareness Day – WAAD*), instituído para ser dedicado à conscientização, promoção de ações, conhecimento, capacitação e menos preconceito, ressaltando a relevância do debate em torno das problemáticas relacionadas a essa patologia (BARROS, 2016; SILVA, 2012).

Além disso, em 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) passou a ser o principal instrumento legal de garantia aos direitos civis dos autistas no país que foi aprovada como uma emenda constitucional (BRASIL, 2008a, 2008b). Ela abarcou as deficiências psicossociais de natureza mental, que os autistas fazem parte, com o objetivo de contempla-los com as políticas públicas voltadas às demais deficiências, promovendo, com isso, a aproximação dos campos da deficiência e da saúde mental (SASSAKI, 2005, 2012).

Outra política social pública foi lançada, em 2011, através do Decreto nº 7.612/2011, do Programa Viver sem Limites que fazia parte do Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011).

E, logo depois, em 2012, por meio da portaria nº 793/2012, foi estabelecida a Rede de cuidados à pessoa com deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), para ampliação do acesso e qualificação do atendimento pelo SUS, através de diretrizes para o cuidado às pessoas com deficiência temporária ou permanente; progressiva; regressiva ou estável; intermitente ou contínua (BRASIL, 2012a).

Nesse período, o debate sobre o modelo de assistência ao autismo dentro do SUS mobilizava tanto os pais ativistas quanto profissionais da rede pública de saúde mental (RIOS, 2017).

No mesmo ano, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.762/2012, também conhecida como lei Berenice Piana, um importante marco para o autismo no Brasil, que passou a integrar, definitivamente, a pauta das políticas públicas no país, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A partir dela, estas pessoas, passaram a ser reconhecidas legalmente como pessoas com deficiência, sendo-lhes assegurados direitos antes não existentes (BRASIL, 2012b; CAMPOS; FERNANDES, 2016; LEANDRO; LOPES, 2017; LESSING, 2016).

Com isso, os autistas têm garantidos os seguintes direitos: à moradia, à previdência e assistência social; às ações e serviços de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, às informações que ajudem no diagnóstico e no tratamento, o direito ao atendimento multiprofissional, à nutrição e a terapia nutricional adequada e acesso aos medicamentos (LEANDRO; LOPES, 2017); prevê, também, o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, assim como aos pais e responsáveis; o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos para o dimensionamento da magnitude e das características do autismo no país (BRASIL, 2012c).

Da mesma forma, assegura-se a pessoa com autismo o acesso ao mercado de trabalho e ao ensino profissionalizante; o acesso à educação e, quando comprovada a necessidade, o indivíduo com TEA terá direito a acompanhante especializado nas classes de ensino regular e não pode ter a sua matrícula escolar recusada (CAMPOS; FERNANDES, 2016).

Assim, visa proteger e eliminar toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania dessa população, promovendo a superação de barreiras que impedem a autonomia e a participação da pessoa com autismo na sociedade (BARROS, 2016). Para uma mãe-ativista do Grupo Azul Celeste, entrevistada no estudo de Nunes e Ortega (2016), representou uma “revolução capaz de tirar o autista do limbo”.

Em contrapartida, Rios (2017) alega que leis como essa, torna apenas ilegal a discriminação contra essas pessoas, determinando que não sejam postas barreiras à participação social e política de um indivíduo com deficiência, porém não é de fato estabelecida a inclusão para a afirmação do próprio status moral de pessoa e cidadão.

A aprovação dessa lei junto às articulações propostas pelo governo, segundo Barros (2016): "é resultado da luta de movimentos sociais, de associações de pais e entidades ligadas

à pessoa com autismo em torno da proteção social legal e da eliminação da violação dos seus direitos".

Contudo, ressalva-se que apesar desses direitos, muitas pessoas com autismo e pais de pessoas autistas discordam do fato de terem seus filhos comparados às pessoas com deficiência, o que tem provocado fortes polêmicas em audiências públicas e em congressos sobre esse assunto. Discute-se, também, o artigo 7º dessa lei que obriga a aceitação da matrícula da pessoa com TEA em todas as escolas, conseqüentemente, impõe as escolas algumas novas condições para o acesso à educação dos alunos com TEA, causando discussões nos sistemas públicos educacionais no que diz respeito à implantação desse modelo, principalmente, quando se trata da escola comum (LESSING, 2016).

Em relação à educação, de acordo com o Decreto nº 8.368 de 2014:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2014).

Salienta-se, ainda, no que diz respeito aos direitos dos educandos com necessidades especiais, que compete à escola organizar-se para atender essas pessoas, para que garantam as condições necessárias, as adaptações e uma educação de qualidade para todos, descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

No entanto, os profissionais que compõem o ambiente escolar como o professor, o diretor, o coordenador, não são preparados para os desafios da inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar (BRANDE; ZANFELICE, 2012) e esta, segundo Secchi (2013), deve proporcionar a essas crianças ensino de qualidade, com comprometimento dos profissionais envolvidos, e não somente disponibilizar um espaço na escola.

No que concerne o acesso ao mercado de trabalho, Aydos (2016) mostrou em seu estudo que a princípio o resultado dessa política no dia a dia das empresas, talvez, seja "a necessidade evidente da construção de formas de gestão que legitimem a interdependência humana e desenvolvam sensibilidades sociais mais 'inclusivas'". Isto porque esse ambiente exige que o sujeito seja autônomo, responsável e gestor dos seus riscos, e que deve se adaptar e aprimorar suas capacidades e habilidades para conseguir se inserir no mercado de trabalho que é cada vez mais competitivo (ORTEGA, 2009).

Rabinow e Rose (2006) trazem à tona a necessidade de se discutir a maneira individualista com que a independência é pensada em nossa sociedade, a qual esqueceu que a base para as relações humanas são os vínculos de dependência e para as pessoas com deficiência, isso traduz o direito à igualdade, à promoção da justiça e da qualidade de vida que só é possível através da interdependência humana (DINIZ, 2012), expressa na leis inerentes a ideia de que uma pessoa com dificuldade tem direito ao cuidado e ao apoio (COSTA, 2013), e que trata-se de um pressuposto para o alcance da cidadania (AYDOS, 2016).

Com isso, nota-se que as políticas públicas têm um caráter transformador da realidade e construtor de novas subjetividades e sensibilidades sociais (SCHUCH, 2012), quando funcionam como práticas socioculturais e promotoras de direitos da cidadania (SHORE, 2010).

Em relação à saúde, até o final do século passado essas pessoas estavam à margem da saúde pública do Brasil e quando lhes ofereciam cuidados, estes advinham da filantropia educacional ou da assistência social (LIMA et al., 2014). A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e a Sociedade Pestalozzi foram as pioneiras, e por muito tempo as únicas, instituições de assistência à deficiência intelectual no país, onde muitas crianças com autismo foram e ainda são atendidas (RIOS, 2017).

O Ministério da Saúde aponta que com a reforma psiquiátrica brasileira houve uma mudança que contribuiu para a ressignificação de saberes e práticas no campo da saúde mental ao propor que os manicômios fossem substituídos por novos cenários de cuidado. Foi nesse contexto que os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) foram criados para a promoção de serviços de atendimento especializado às pessoas com grave sofrimento psíquico, objetivando propiciar o exercício da cidadania e da inclusão social dos usuários e de suas famílias (BRASIL, 2004).

Entretanto, mesmo diante dessa mudança, os pais ativistas pelas causas de seus filhos autistas, organizavam-se para reivindicarem direitos que diminuíssem a exclusão social e por locais de tratamento especializado e integral do autismo, desqualificando, assim, os serviços prestados pelos centros de referência na rede pública de saúde mental, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e o Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) (RIOS, 2017).

Após anos de luta, em 2013, o Ministério da Saúde do Brasil, promulgou as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo no SUS, visando orientar os profissionais de saúde e os parentes, na identificação precoce do autismo em crianças de até três anos (BRASIL, 2013). Isso demonstrou que "as demandas de políticas

para as pessoas com autismo se tornaram mais complexas, [...] exigindo dos serviços, sejam CAPSI ou outros, o compromisso com a qualificação do cuidado oferecido aos usuários autistas e seus familiares". Porém, a efetuação inadequada prejudica o seu potencial de suporte às pessoas com TEA e seus cuidadores, dificultando ainda mais a superação dos desafios inerentes a esse transtorno (RENDÓN, 2016).

Nesse sentido, Gomes et al. (2015) reafirmam a fundamental importância das políticas públicas para oferecer subsídios que auxiliem nas orientações às famílias, que ajudem a melhorar a assistência aos pacientes com TEA, através de estratégias de apoio social por intermédio de profissionais preparados, que proporcionem o acesso às atividades de lazer e entretenimento, e, conseqüentemente, a saúde e qualidade de vida desses indivíduos.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, os direitos fundamentais das pessoas com deficiência são: a vida, a habilitação e a reabilitação, a saúde, a educação, a moradia e o trabalho, onde estão imbuídas as condições de assistência e previdência, cultura, esporte, lazer, turismo, mobilidade, acessibilidade etc. (BRASIL. Lei nº 13.146, de 2015).

As conquistas legais e sociais desveladas até aqui, são muito relevantes para essas pessoas, porém tem que se ter consciência dos desafios a serem enfrentados (CASTANHA, 2016), porque as dificuldades relacionadas à inclusão estão acompanhadas pela condição de desigualdade dentro desses sistemas, mesmo que se busquem, por meio de leis, mecanismos que insiram o deficiente no mercado de trabalho e na escola (CARVALHO; MARTINS, 2012).

Ou seja, a vitória alcançada com muita luta, nos últimos anos, é apenas parte dessa luta, agora, o grande desafio é garantir a aplicabilidade das leis (CASTANHA, 2016), pois ainda que sejam criadas leis que garantam os direitos da pessoa com TEA, o Estado continua apático em reconhecer os direitos de cidadania dessa população através da oferta de serviços de qualidade, sejam eles, pedagógicos, de saúde ou ocupacionais (CAMARGOS JÚNIOR, 2010).

Diante disso, compreende-se que são inúmeros os desafios frente à especificidade do TEA, que dependem de ações pautadas na inclusão e que trabalhem "o respeito à diversidade e os direitos da pessoa com deficiência" (BARROS, 2016).

2.3 MANIFESTAÇÕES CLÍNICAS DO TEA

O início do desenvolvimento infantil ocorre na vida intrauterina sob a influência de fatores biológicos e ambientais, por isso, é extremamente importante que a criança após o

nascimento seja monitorada no âmbito psicomotor, sensorial, da linguagem, da comunicação, cognitivo e sócio adaptativo, sendo assim, diferentes indicadores do desenvolvimento (CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2014).

Geralmente, os sinais de uma criança com TEA podem ser notados entre seis e 12 meses de idade ao apresentar uma diminuição, atraso ou desenvolvimento atípico nos comportamentos relacionados à comunicação social. Aos seis meses, ela dá pouca ou nenhuma atenção às cenas sociais e/ou aos rostos humanos e quando completa 12 meses ainda há pouca interação entre o bebê e a mãe (OZONOFF et al., 2010).

Em contrapartida, Besag e Blackmon (2014) afirmam que além dessa trajetória de identificação de alguns sinais poder acontecer no primeiro ano de vida, é possível, também, que a criança tenha um desenvolvimento normal e antes dos 36 meses comece a perder as habilidades adquiridas.

Segundo a Organização Mundial de Saúde e a Associação Americana de Psiquiatria, as manifestações clínicas do TEA tornam-se mais perceptivas, sobretudo, quando a criança é inserida no contexto social (WHO, 1992) e, comumente, os pais começam a desconfiar de alguma alteração por volta dos dois anos, ao perceberem que a criança não fala ou não progride para a fala comunicativa. Essa condição somada ao fato de a criança não responder ao chamado de seu nome faz com que os pais suspeitem, comumente, de problemas auditivos (CAMARGOS JÚNIOR, 2013).

Além disso, vale ressaltar que as crianças com TEA desenvolvem modos diferentes de comunicação, tais como: a ecolalia, os gestos de contato, a reversão de pronomes e os neologismos (BARBOSA, 2016). Essas definições podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Características da linguagem do TEA.

Termo	Definição	Exemplo
Ecolalia	Repetição imediata ou após algum tempo do que foi dito.	A criança repete a pergunta ao invés de responder. Pais: "Você quer comer?" Criança com TEA: "Você quer comer?".
Gestos de contato	Uso, através de gestos não simbólicos, de outra pessoa para pegar ou fazer o que se deseja.	A criança com TEA segura na mão do adulto, sem fazer contato visual, e o leva até a televisão para que mude o canal.
Reversão de pronomes	Uso incorreto de pronomes, isto é, troca a primeira pessoa pela terceira pessoa.	Criança típica: "Eu quero ir ao parque". Criança com TEA: "Você quer ir ao parque?".
Neologismo	Atribuição de um significado a uma palavra ou frase fora do padrão aceito.	A criança com TEA recebe uma pipoca enquanto assiste ao filme do cão Rebel. Após isso, todas as vezes que ela quiser pipoca, ela dirá "Rebel". Sendo assim, "Rebel" um neologismo de pipoca.

Fonte: Brown e Elder (2014).

Para Brown e Elder (2014), a compreensão simbólica contribui para o desenvolvimento da linguagem que é estimulado, na infância, através do jogo simbólico, entretanto, as crianças com TEA são mais lentas para imitar ou podem imitar de forma inadequada, por não distinguirem e reconhecerem o significado dos símbolos ou do comportamento.

De modo geral, o autista apresenta atraso na compreensão da linguagem e o seu uso funcional exibe perturbações; em relação ao humor e ao sentido figurado, possui dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmos, assim como problemas na interpretação da linguagem corporal, gestos e expressões faciais (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

No espectro do autismo, existem desde crianças com sintomatologia onde há a preservação da fala e/ou dos gestos até aquelas com escassa expressão ou intenção comunicativa verbal ou não verbal (NASCIMENTO et al., 2015). No entanto, segundo Amato (2006), muitos comportamentos considerados não funcionais podem, na verdade, ser uma tentativa de interagir com o meio social.

Atualmente, de acordo com o DSM-V, o TEA pode ser classificado em Autismo clássico, Autismo de alto desempenho (antes chamado de síndrome de Asperger) e Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE), como pode ser visto no quadro 2.

Quadro 2 - Classificação do TEA.

Autismo clássico	Autismo de alto desempenho (síndrome de Asperger)	Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE)
<ul style="list-style-type: none"> - Existe uma variação enorme no grau de comprometimento. - Eles são voltados para si mesmo (sem o contato visual com as pessoas e com o ambiente). - Podem falar, mas não usam como instrumento de comunicação. - Podem entender enunciados simples, porém não compreendem metáforas nem o duplo sentido, apenas, o sentido literal das palavras. - Nas formas mais graves, apresenta ausência completa de contato interpessoal; não retribuem sorrisos; repetem movimentos estereotipados, sem muito significado; ficam girando ao redor de si mesmas e 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas de forma bem reduzida. - São verbais e inteligentes, muitas vezes, são considerados superdotados e imbatíveis em áreas específicas do conhecimento. - Quanto menor a dificuldade de interação social, mais eles conseguem viver próximo do normal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldade de comunicação e de interação social. - Contudo, os sintomas não são suficientes para incluí-los nas categorias específicas do transtorno, tornando o diagnóstico mais difícil.

apresentam intelectual.	deficiência		
----------------------------	-------------	--	--

Fonte: APA (2013).

Segundo o Ministério da Saúde, a cada 88 crianças uma apresenta TEA, numa proporção de três a quatro meninos para cada menina (BRASIL, 2013), sendo assim 4,5 vezes mais comum no sexo masculino (CDC, 2016) e, frequentemente, apresenta-se na forma do espectro autista de alto funcionamento ou, como é conhecida, Síndrome de Asperger, 10 vezes mais presente nos meninos; as meninas apresentam, comumente, os quadros mais severos (APA, 2002).

Estima-se, também, que 71% das pessoas com TEA possui alguma comorbidade associada, na qual cerca de 40% destas apresentam dois ou mais transtornos, especialmente, o transtorno depressivo, o transtorno de ansiedade, o transtorno obsessivo compulsivo, as fobias e o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, entre outros (WORLEY; MATSON, 2011).

Podem ocorrer, também, associações com doenças de origem genética como a síndrome de Rett, a síndrome do X frágil e a síndrome de Down; ambiental devido à exposição ao Valproato, síndrome alcoólica fetal, baixíssimo peso ao nascer, etc; neurológica como as epilepsias, entre outras; ou comportamental que englobam o déficit de atenção, a hiperatividade (TDAH), a dispraxia e outras dificuldades de aprendizagem específica, transtorno de conduta, comportamento desafiador, ansiedade, depressão, transtorno bipolar, distúrbios relacionados ao sono ou à alimentação, tiques, síndrome de Tourette, automutilação, etc. (LESSING, 2016).

Diante do exposto, compreende-se que, no TEA, é essencial levar em conta todas as variabilidades relacionadas a essa síndrome, além das características individuais (biológicas), contextuais e culturais, visando conhecer e entender as evoluções do desenvolvimento dessas crianças (NASCIMENTO et al., 2015).

2.4 A FAMÍLIA PERANTE O DIAGNÓSTICO DO TEA

O diagnóstico de uma patologia, deficiência ou alteração em uma criança gera um sentimento de desamparo nos pais, pela perda do filho idealizado, refletindo diretamente em suas vidas (ANDRADE; RODRIGUES, 2010; FÁVERO; SANTOS, 2005; GOMES et al., 2015). Com o impacto dessa notícia, os familiares vivenciam um sentimento de perda e luto que varia de pessoa para pessoa (OPPENHEIM et al., 2007)

A família, comumente, apresenta sentimentos difíceis e ambíguos associados a uma sequência de estágios que tendem a ocorrer da seguinte forma: inicialmente, o choque da notícia vem acompanhado de choro, abandono e desejo de fuga da situação; depois ocorre a negação/ a descrença do fato; no terceiro estágio, a tristeza e a ansiedade são manifestadas por muito choro e raiva; no quarto, há o equilíbrio, marcado pela aceitação da existência da doença; e por fim, o estágio de reorganização perante a reintegração e reconhecimento familiar desse filho (EBERT; LORENZINI; SILVA, 2015; MAIA et al., 2016).

Nesse processo de reajuste, há uma evidente instabilidade emocional, na qual ocorrem oscilações entre aceitação e rejeição (SÁ; RABINOVICH, 2006), até que se desenvolva o sentimento de segurança para lidar com a situação e para a aproximação afetiva da criança com limitações, diferente do filho perfeito tão esperado (MANNONI, 1991).

Dessa forma, a família passa a sofrer contínuas adaptações e mudanças na sua dinâmica por se tratar de uma criança que, frequentemente, apresenta maior grau de incapacidade cognitiva e dificuldade no relacionamento interpessoal, necessitando assim de um cuidado diferenciado, prolongado e atento (FAVERO-NUNES; SANTOS, 2010).

Essa situação repercute na rotina diária, no âmbito ocupacional, financeiro e nas relações familiares, levando à readaptação de papéis e, às vezes, à interrupção de sonhos (MAIA et al., 2016; PINTO et al., 2016), além de poder favorecer a ruptura das relações familiares por não saberem como agir em meio a tantas preocupações, medos e incertezas (BARROS, 2016).

Por outro lado, como pôde ser visto no estudo de Cezar e Smeha (2016), ainda que seja uma experiência difícil, a presença de um irmão com autismo pode fortalecer os vínculos familiares, diferente dos relatos relacionados à família extensa que não apresentou uma boa aceitação e manteve-se distante da família nuclear.

Segundo Ebert, Lorenzini e Silva (2015), a negação dos familiares perante esse diagnóstico pode ocorrer por conta do medo do desconhecido, da rejeição da sociedade e, consequente, isolamento social. No estudo de Pinto et al. (2016), o receio da discriminação pelos avós e tios foi algo bastante pontuado por mães ao serem questionadas em relação ao momento da revelação do diagnóstico.

Em outra conjuntura, a aceitação da doença pela família é influenciada pela demora na conclusão do diagnóstico clínico, porque, enquanto não se tem um diagnóstico definitivo, os pais alimentam a esperança de que o problema da criança é mais simples, criando, em algumas ocasiões, falsas expectativas de que talvez seja algo transitório, apesar das evidências clínicas da doença (PINTO et al., 2016).

Diferente disso, Negrelli e Marcon (2006) afirmam que algumas famílias recusam-se a enxergar e a admitir a deficiência do filho. Por conta disso, elas acabam procurando atendimento tardiamente, o que pode prejudicar o desenvolvimento e as potencialidades dessa criança.

Com isso, percebe-se que o reconhecimento precoce minimiza o sofrimento da família, permite a detecção do grau de severidade bem como a compreensão da tríade de prejuízos (LAMPREIA, 2009). Além de auxiliar no processo de intervenção junto à criança com autismo, buscando minimizar possíveis intercorrências que possam surgir futuramente, e quando a ação acontece nos primeiros anos de vida é possível potencializar determinadas áreas do desenvolvimento, podendo diminuir possíveis dificuldades como, por exemplo, na aprendizagem (SOUZA, 2016).

Outro aspecto negativo está relacionado ao fato do diagnóstico do TEA, muitas vezes, ser comunicado de forma superficial, destacando-se mais as dificuldades no desenvolvimento da criança, informações inespecíficas e incompletas (SEGEREN; FRANÇOZO, 2014). Para Ebert, Lorenzini e Silva (2015), expectativas positivas ou negativas quanto ao desenvolvimento e futuro do filho podem ser influenciadas pelo entendimento das informações e recursos oferecidos.

Percebe-se, assim, que a revelação diagnóstica do autismo é um momento complexo e delicado para a família, bem como para os profissionais de saúde responsáveis por essa missão, podendo interferir na minimização ou não do sofrimento familiar (PINTO et al., 2016).

Em relação à decisão terapêutica e a postergação diagnóstica, esses fatores podem ser fontes de estresse para os parentes e cuidadores da criança com TEA (BOSA, 2006; FAVERO-NUNES; SANTOS, 2010). Levando, também, a peregrinação de famílias a hospitais e consultas a vários profissionais de saúde para a obtenção de um laudo conclusivo (BRASIL, 2013), algo que poderia ser evitado, pois aos três anos de idade, muitas crianças com TEA já se enquadram nos critérios de diagnóstico (GOMES et al., 2015).

Alguns estudos mostram que o comportamento, a comunicação insuficiente e o déficit cognitivo são os sintomas mais relacionados ao estresse parental (SIFUENTES; BOSA, 2010; SCHMIDT; DELL'AGLIO; BOSA, 2007) e no diagnóstico do TEA são relatados com frequência altos níveis de estresse, o que pode impactar na qualidade de vida de todos os membros da família (BAGAROLLO; PANHOCA, 2010).

Entretanto, não são vistos relatos de como essas famílias estão sendo acolhidas após o diagnóstico, mesmo sendo necessário e importante oferecer um acolhimento adequado aos

pais cujo filho ou filha teve diagnóstico de TEA (MAIA et al., 2016). Isso mostra uma evidente necessidade de suporte familiar precoce, com apoio e atenção aos pais, diminuindo a sobrecarga e, conseqüentemente, melhorando a saúde da família (HAYES; WATSON, 2013).

3 CAPÍTULO II: BRINCAR, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO

Este capítulo traz os referenciais teóricos necessários à compreensão dos conceitos brincar e brincadeira. Contudo, inicialmente é apresentada a perspectiva teórica utilizada para compreender o desenvolvimento humano, partindo da perspectiva de que o processo desenvolvimental acontece na interação com o contexto no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida. Na sequência, é realizada uma discussão relativa aos conceitos de brincar e brincadeira, relacionando-os a seguir à criança autista. Conclui-se com o estado da arte relacionado ao tema brincar, brincadeira e autismo.

3.1 UMA PERSPECTIVA INICIAL DO DESENVOLVIMENTO

Várias são as teorias que buscam explicar o desenvolvimento humano. Tudge (2008) afirmou a necessidade de pesquisas que tenham uma orientação teórica, que propicie harmonia entre as metateorias¹ do pesquisador, a teoria utilizada, a metodologia escolhida e a maneira de analisar os dados.

Esse autor discute duas metateorias que tratam do desenvolvimento humano: a perspectiva mecanicista, que reúne teorias como a cognitiva social, a do processamento da informação e a genética do comportamento, e a perspectiva contextualista, que agrega teorias como a histórico-cultural, a teoria bioecológica do desenvolvimento e outras teorias pós-modernas.

Para esse estudo, optou-se por partir teoricamente da perspectiva do Nicho de Desenvolvimento, proposta por Harkness e Super (1994), dado que tal teoria está no escopo contextualista e traz como parte de seu bojo teórico, a psicologia dos cuidadores como parte do sistema desenvolvimental. Tal teoria é resultado de avanços teóricos nas áreas da Psicologia, Antropologia e da Ecobiologia e propõe que a criança e o contexto são sistemas interativos.

Essa relação é estudada com foco em três subsistemas que funcionam juntos, como um sistema maior, em interação com a cultura. Esses subsistemas são: 1) Os aspectos sociais e físicos do ambiente no qual a criança habita, 2) as práticas de cuidado que são estabelecidas culturalmente e 3) as crenças ou psicologia dos cuidadores. Os três subsistemas tem a função

¹Metateoria, segundo Tudge (2008, p. 56) é uma “teoria das teorias” ou as “formas em que diferentes tipos de teorias se encaixam dentro de diferentes paradigmas ou visões do mundo”.

de mediar a experiência do indivíduo dentro da cultura.

Harness e Super (1994) afirmaram que a vida cotidiana das crianças está estreitamente relacionada com o terceiro subsistema, que é a psicologia dos cuidadores, contudo, os três subsistemas ou componentes, mostram aspectos diferentes da mesma realidade, sendo que existe complementariedade nas estratégias de pesquisa abarcadas por cada perspectiva. A pesquisa focada em cada componente faz suscitar perguntas sobre os outros, mostrando a interdependência e a complexidade do desenvolvimento humano. Cada componente interage com o ambiente maior e com o indivíduo.

Os três componentes operam de maneira interativa, portanto, com mecanismos homeostáticos que auxiliam na promoção de consonância entre eles. Os aspectos físicos e sociais que estão presentes na vida cotidiana, são em grande medida moldados pelas práticas de cuidado, que estão relacionadas às crenças, metas e outras cognições dos cuidadores, que por sua vez são modelados pela cultura (HARKNESS; SUPER, 1994).

Outra característica, apontada pelos autores, reside no fato de que o nicho desenvolvimental é um sistema aberto, que recebe influência de elementos externos. Tais elementos podem causar perturbações que levam os participantes do nicho a realizar tentativas de reestabelecer o equilíbrio no sistema. Contudo, os autores afirmam que há probabilidades de o sistema não estar em completo equilíbrio, dado que os elementos externos exercem influência sobre um ou mais componentes do nicho (HARKNESS; SUPER, 1994).

Estudos do desenvolvimento que utilizaram essa perspectiva teórica têm sido realizados em várias partes do mundo e abordando diferentes temas. Na sequência, são apresentados alguns estudos de campo que utilizaram essa teoria.

O estudo de Traum e Moran (2016) analisou valores, crenças, perspectivas e significados de 7 pais e 3 professores dentro do contexto de transições diárias de cuidados domiciliares para crianças em uma escola da primeira infância dos Estados Unidos. Esse estudo deu voz aos pais de bebês e crianças e professores envolvidos em rituais de transição. Foram realizadas observações naturalistas, as transições foram gravadas em vídeo e entrevistas de recordação estimuladas por vídeo (VSRI) foram usadas com os participantes. Os dados foram analisados usando o método comparativo constante, criando vinhetas e garantindo confiabilidade por meio de descrições densas, triangulação de dados e registro reflexivo.

Os resultados apresentados foram: (a) pais e professores estavam em parceria para criar e implementar estratégias individualizadas para facilitar as transições, (b) pais e professores tinham perspectivas diferentes e atribuíam significados diversos durante as

transições, e (c) pais e professores sentiam-se periodicamente incertos e preocupados com as transições. Os autores concluíram que o estudo havia contribuído com novos conhecimentos para o campo da educação infantil, revelando algumas maneiras pelas quais os pais e professores experimentam transições através da justaposição e tecendo seus pensamentos e sentimentos.

No Brasil, Ruela e Moura (2007) investigaram as ideias e práticas de mães moradoras de uma comunidade rural, com respeito ao desenvolvimento de seus filhos. Como instrumentos foram utilizados o inventário do nicho de desenvolvimento e o diário de campo para observações. Participaram seis mães, na faixa etária de 19 a 32 anos, nível educacional fundamental a médio. Os bebês tinham idades entre 1 e 21 meses.

Quanto aos resultados, em se tratando do ambiente físico familiar havia nas residências artefatos que indicavam o conhecimento das mães sobre aspectos do desenvolvimento dos filhos. Tais artefatos eram utilizados como fatores auxiliares do desenvolvimento, em algumas casas e em outras como fatores limitantes. Em relação ao ambiente social, encontrou-se que os bebês frequentavam outros ambientes, como a praça, o campo de futebol e os espaços das ruas do vilarejo. Nesses ambientes eles conviviam com pessoas que não faziam parte da família, o que contribuiu para o desenvolvimento social. Quanto às práticas parentais, foram relatadas aquelas relativas ao sono, alimentação, higiene e saúde do bebê, brincadeiras e interações sociais com os bebês. Por fim, relativos à psicologia dos cuidadores foram relatados resultados quanto à experiência da maternidade, as metas físicas e profissionais que as mães desejavam para os filhos e crenças específicas, como por exemplo, sobre as questões de gênero.

Andrade et al. (2014) investigaram as concepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês no primeiro ano de vida e sua influência no cuidado materno. Foi utilizado o perfil pragmático das habilidades de comunicação cotidianas em crianças. Participaram desse estudo 66 mães de bebês de 6, 9 e 12 meses.

Os resultados obtidos nesse estudo indicaram que os bebês passaram a apresentar, gradualmente, habilidades comunicativas e gestos mais complexos e sofisticados no sentido de promover ou responder a um comportamento visando à interação social. Verificou-se, ainda, que os relatos maternos refletiram certo desconhecimento no que se refere à capacidade de comunicação de seus filhos. Identificaram-se diferenças nas concepções maternas em função do nível instrucional e de características individuais infantis como a idade dos bebês pesquisados.

Dessa forma, concluíram que esses resultados contribuem para a compreensão das concepções maternas acerca das habilidades sociocognitivas e comunicativas infantis, e que estas possuem repercussões nas interações estabelecidas e nas práticas de cuidado materno. Ademais, esses resultados podem ser úteis para subsidiar programas de intervenção com mães e bebês já no primeiro ano de vida em espaços de saúde e educação infantil.

O estudo de Correa, Simas e Portes (2018) objetivou investigar as metas de socialização e estratégias de ação de mães de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Participaram desta pesquisa 20 mães de crianças com TEA com idade de 0 a 6 anos, que estavam recebendo atendimento em um centro especializado. Os dados foram coletados através de uma entrevista de metas de socialização e um questionário sociodemográfico. Para analisar os dados da entrevista, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo.

Os resultados indicaram que, como meta de socialização, a categoria de autoaperfeiçoamento, que está relacionada à autonomia e à independência, foi significativamente a mais almejada. Com relação às estratégias de ação, as mais utilizadas pelas mães foram a centrada em si, que se refere ao papel dos genitores como modelo. Assim, concluiu-se que os resultados contribuem com a literatura da área e corroboram com a importância de esclarecer sobre as características de desenvolvimento da criança com TEA para os pais e como eles podem agir em prol da autonomia da criança.

Os estudos citados abrangem vários aspectos relativos ao desenvolvimento de crianças, autistas ou não-autistas, e trazem contribuições que esse desenvolvimento ocorra de maneira saudável. Um aspecto relacionado ao desenvolver saudável, presente na literatura e objeto desse estudo, é o brincar. Sobre as questões conceituais relativas ao brincar, o próximo tópico se desdobra.

3.2 ASPECTOS GERAIS DO BRINCAR

Antes de falar sobre o brincar, a brincadeira, entre outros termos para a identificação e distinção destes, se faz necessário explicar brevemente a respeito da ludicidade que abrange esses conceitos.

Segundo Lopes (2004), “a ludicidade situa-se mais no conjunto de processos dinâmicos interrelacionais e interacionais protagonizados pelos humanos que atribuem aos seus comportamentos uma significação lúdica do que nos efeitos finais dos mesmos”. É, portanto, um fenômeno humano interno ao sujeito e social, podendo ser visto quando uma

pessoa exterioriza seu comportamento por meio de manifestações lúdicas.

Para esse autor, é também uma consequência da vivência das situações lúdicas e das experiências que o indivíduo incorpora a partir dessas vivências, das conexões e das interações que este faz em função das experiências vividas (LOPES, 2004).

Ramos (2003) afirma, ainda, que a ludicidade ocorre quando os seres humanos tem uma experiência interna ao se envolverem de forma intensa e plena em qualquer atividade humana como brincadeiras, jogos, trabalho, entre outras, tendo um sentimento de entrega ao que se faz.

Já o estudo de Massa (2015) sobre a pluralidade de significados conferidos ao lúdico apresenta três dimensões a respeito desta palavra que estão descritas abaixo.

A primeira é a condição (lúdica) de ser do humano, isto é, a ludicidade é uma condição inerente a todos os seres humanos, uma característica interna existente antes de sua manifestação, ou seja, até mesmo quando uma pessoa não participa de uma manifestação lúdica, isso não modifica sua condição de ser lúdico.

A segunda é a manifestação da ludicidade que ocorre através da brincadeira, jogo, recreação, lazer ou construção de objeto lúdico, analisa-se o processo dessa manifestação chamada de atividade lúdica.

A terceira trata-se dos múltiplos efeitos percebidos durante a manifestação e resultados finais do processo, ou seja, é o resultado da interação entre os indivíduos e que retroalimenta o estado lúdico.

Burghardt (1984) afirma que para se definir um comportamento lúdico, as características fundamentais que podem ser utilizadas são a predominância nos mais jovens (nas crianças); procura de estímulos; rompimento de relação de papéis; ausência relativa de ações consumatórias; presença de sinais lúdicos especiais; movimentos exagerados, incompletos ou desajeitados; gasto energético; mistura de comportamento de vários contextos e variabilidade sequencial.

Segundo Ramos (2003), apesar das diversas definições a respeito dessa temática serem estudadas e discutidas continuamente por diferentes autores, conceituar ludicidade, brincadeiras, jogos e brinquedos constitui-se em uma tarefa mais complexa do que aparenta ser, por conta da diversidade de experiências que surgem com estes termos. Em concordância, Filocreão (2013) também afirma que conceituar o brincar não é fácil, por se tratar de um comportamento complexo, que pode se apresentar de formas muito variadas.

Dantas (2002) considera que brincar e jogar são termos distintos em português, embora em outras línguas sejam utilizados como sinônimos, como o francês, que utiliza o

termo *jouer* tanto para designar o brincar e também o jogar; e o termo em inglês *play*, que possui vários significados que abrange o brincar, jogar e tocar instrumentos.

Segundo Lopes (2004), existe uma diversidade de perspectivas e teorias de conceituação da ludicidade. Para o autor, cinco palavras são usadas de maneira indistintas, tanto por leigos quanto por especialistas, referentes às diversas manifestações lúdicas. Seguem abaixo o que seria cada uma destas de acordo com este autor:

1) O termo brincar apresenta uma série de significados tais como: foliar, divertir-se, entreter-se, gracejar, jogar, proceder levianamente, e etc. Embora atribuídos ao mesmo nome, são comportamentos diferentes, de naturezas diferentes, que podem denotar atividades físicas, atividades infantis, atividades adultas ou atividades estéticas, entre outras características. Além disso, o mesmo comportamento pode ser considerado “brincar” ou não, a depender do contexto.

Para Villela (2015), a palavra brincar é única, não é derivada de nenhuma raiz, pois o brincar é algo *sui generis*, tão essencial para os seres vivos que não necessita ser derivado de nada. O brincar “é”!

2) Já o brinquedo é um objeto feito para o entretenimento infantil, bem como as próprias brincadeiras. Está relacionado aos artefatos construídos para fins lúdicos.

Porém, alguns autores como Vigotski (2007) afirmam que as crianças utilizam o que está disponível ao seu redor no ambiente, sendo o brinquedo ou um objeto, que pode ser utilizado como ferramenta de suas brincadeiras, não se limitando as predisposições ou predeterminações que lhes são visualmente apresentados. Um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com a areia, ela pode fazer bolos e cadeiras podem se transformam em trem (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

3) O termo jogar embora seja derivado do latim *jocare* e não de *ludus*, também é raiz da palavra jogo em várias línguas (como francês, espanhol, italiano, romeno e português), que está relacionada às atividades realizadas para a recreação do espírito, distração, entretenimento, divertimento, prática de desporto, inteligência, fingimento, luta, entre outros.

4) Recrear é derivado da palavra *recreare*, que significa “criar de novo”. Está relacionada às atividades lúdicas em determinado intervalo de tempo útil (daí vem o “recreio” como intervalo de descanso, de prazer entre as aulas). O verbo recrear também significa trazer alegria, satisfazer, aliviar o outro do trabalho árduo e ter tempo de folga, entre outros.

5) Lazer deriva da palavra *licere* que em latim significa “tempo livre”. Está associado, portanto, ao descanso, ócio, repouso, liberdade, para o sujeito fazer o que quiser. Relaciona-se com o tempo excedente, que sobra do trabalho, em que o indivíduo pode fazer qualquer coisa,

inclusive descansar.

Além desses conceitos de Lopes (2004), existe o que se refere à zona lúdica, o espaço em que ocorre o brincar, que é constituído pelos seguintes elementos: o espaço físico, propriamente dito, com suas dimensões e conteúdos, o espaço temporal, com o tempo dedicado à brincadeira, o indivíduo com suas experiências, seus recursos, suas motivações e as pressões e condições sociais que o cercam (FRIEDMANN, 1992; MORAES; OTTA, 2003).

Nessas zonas lúdicas, podemos incluir todas as variáveis que influem no brincar das crianças: acesso à televisão (e tipos de programa que assistem); disponibilidade de diferentes tipos de brinquedos; atitudes dos pais e de outros familiares relacionadas ao brincar (liberdade/restrrição para brincar); presença/ausência de irmãos (mais novos/mais velhos) além de amigos com quem brincar; representações sociais coletivas que dizem respeito não só à brincadeira e às formas de brincar, mas à visão e à expectativa que se tem da criança, do adolescente e do adulto numa determinada sociedade (MORAES; OTTA, 2003).

No que diz respeito mais especificamente à brincadeira, Burghardt (2005) dividiu e sintetizou alguns características em cinco grupos de critérios identificadores, o que ele denominou de “*big five*” da brincadeira no estudo da personalidade:

- O primeiro é a função imediata limitada, referindo-se à ocorrência de comportamentos fora do contexto original;
- O segundo é o componente endógeno, representando o fato de que a brincadeira consiste em comportamento espontâneo, voluntário, prazeroso, recompensador, reforçador ou feito em benefício próprio;
- O terceiro é a diferença temporal ou estrutural, descrevendo o fato de que os comportamentos de brincar são, em geral, incompletos, exagerados ou precoces, envolvendo padrões com forma, sequência ou alvo modificados;
- O quarto é a ocorrência repetida, consistindo no desempenho repetido em forma similar, embora não estereotipada;
- E o quinto é o ambiente relaxado, ou seja, as brincadeiras só ocorrem em situações onde não haja tensões, ameaças, disputas e quando o indivíduo encontra-se num estado saudável, alimentado e sem necessidades físicas prementes.

Diante de o exposto o brincar deve ser considerado de fundamental importância em todas as fases de vida, principalmente, para a criança. Deve-se considerá-lo como algo muito sério, essencial para elaboração de sentidos e construção do próprio universo, que para a criança representa a realidade (SILVA et al., 2017).

3.3 BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO

As atividades lúdicas constituem-se em elemento fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e constituição do ser humano (RAMOS, 2003), assim sendo o brincar parte dos direitos humanos universais. Além disso, o brincar mistura idades, sexos, povos, culturas, de tal modo, que ele vai se modificando e agregando características contemporâneas (VILLELA, 2015).

Para Villela (2015), o brincar é a linguagem universal da criança, um ato genuíno e intrínseco a essa fase da vida. Nesse sentido, as crianças brincam não porque um adulto ou uma instituição definiu que brincar é um conteúdo curricular importante, mas porque é a forma como ela expressa seus sentimentos, pensamentos e desejos.

Basta haver vontade e a brincadeira acontece, não importa se o ambiente é ou não estruturado para essa atividade, se o brincante está sozinho ou na companhia de terceiros. Qualquer objeto nas mãos de uma criança pode se tornar brinquedo (FILOCREÃO, 2013).

A necessidade que as crianças têm de brincar supera qualquer restrição imposta pelo ambiente, pois precisam de pouco para essa vontade intrínseca da criança vir à tona. Elas criam seu próprio espaço para brincar e improvisam brinquedos a partir do que esteja ao seu alcance, sejam pedras, latas, pedaços de madeira etc. Transformam objetos em brinquedos e situações em brincadeiras. O adulto tem apenas a tarefa de organizar o espaço criativo para que a fantasia da criança possa ser nutrida (SANTOS, 2005; VILLELA, 2015).

A brincadeira é consagrada pela maioria dos grupos sociais como uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006). Independentemente de sua condição social, a criança brinca como forma de se apropriar do mundo, do outro e de si mesma (VILLELA, 2015).

Pode-se dizer, com isso, que brincando a criança desenvolve a habilidade de compreender mais do mundo circundante, expressar conflitos internos e aprender a lidar com o outro. Além de desenvolver habilidades sociais, a brincadeira é o campo privilegiado para as trocas sociais e construção de relacionamentos (FILOCREÃO, 2013).

Em suma, a motivação e formas de brincar alteram-se durante o ciclo vital, acompanhando as mudanças gerais em habilidades motora, cognitiva e social. Resultado da dinâmica do desenvolvimento do organismo, a brincadeira também é profundamente afetada pelo ambiente, seja nas circunstâncias físicas circundantes, seja nos parceiros sociais disponíveis, nos relacionamentos construídos no tempo, seja nos elementos culturais que contribuem para a construção dos indivíduos (BICHARA et al., 2009).

Além disso, segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) a brincadeira “é condição propiciadora de saúde e de qualidade de vida em qualquer idade”. Em concordância, Sekkel (2016) afirma que o brincar é de fundamental importância para a saúde e contribui, também, para o desenvolvimento emocional do indivíduo.

Ao brincar, a criança está imersa e entregue à experiência. Seu corpo, sentimentos e inteligência estão conectados à sua ação. Seu brincar dura o tempo da experiência, de sua conexão com o que está fazendo. O tempo de construir uma casinha, um desenho, um castelo é, assim, determinado por aquele que brinca, e não por alguém alheio à experiência, como o adulto que se mantém alheio ao fazer da criança ou o sinal da escola. O tempo do desejo é o guia da experiência e da brincadeira. É um tempo subjetivo, que faz com que a experiência seja algo intrasferível (VILLELA, 2015).

Em relação ao aspecto cognitivo da criança, a brincadeira promove o desenvolvimento da memória, do raciocínio, da criatividade, ao aprender brincando (SANTOS, 2016).

Filocreão (2013) corrobora ao afirmar que o brincar se faz presente desde a fase de bebê e que evolui conforme a maturação psicogenética. Sem a habilidade de se envolver em situações imaginárias, mas apto a manipular o ambiente, o bebê começa brincar ao produzir e repetir resultados que lhe pareçam interessantes.

Desde muito cedo, mãe e bebê envolvem-se em sequências comunicativas complexas e idiossincráticas, que envolvem olhar mútuo, vocalização, estímulo físico de vários tipos, como cócegas e contatos com os lábios e com o nariz, sorrisos, caretas e risadas, desvios e reencontros, e esconde-esconde (BICHARA et al., 2009).

Baseado nas etapas evolutivas de Piaget, Cole e Cole (2004) afirmam que as primeiras manifestações do brincar podem ser observadas no comportamento sensório-motor, quando os bebês chutam seus pés enquanto estão tomando banho pelo simples prazer de sentir e ver a água espirrando. Só depois a brincadeira sensório-motora vai além do próprio corpo do bebê e passa a incorporar objetos e relações entre objetos e a envolver outras pessoas, como na brincadeira de esconde-esconde.

Posteriormente, a criança imita o modo real como os adultos utilizam os objetos, por exemplo, ao brincar levando uma colher à boca. Depois, a criança consegue produzir imagens mentais dos objetos e, assim, rememorar e pensar sobre os mesmo sem tê-los presentes. E, com a aquisição da linguagem falada, a criança passa a usar símbolos para substituir objetos. A partir daí, ela pode tratar um objeto como se fosse outra coisa, comportamento é denominado brincadeira simbólica ou de faz-de-conta (PIAGET, 1975).

Após esse período, entre cinco e sete anos, esse tipo de brincadeira vai diminuindo e

começa a surgir o interesse por brincadeiras com regras, em que se desenvolve com maior vigor a habilidade de coordenação de ações entre várias crianças (WOLF, 1984). Ou seja, a evolução do brincar com predominância de situações imaginárias evolui para o brincar com predominância de regras que delinea o desenvolvimento da brincadeira infantil (VYGOTSKY, 2007).

De modo geral, enquanto a brincadeira do bebê gira em torno de seu aparato sensorio-motor, possibilitando que ele conheça e explore o ambiente ao seu redor por meio dos órgãos dos sentidos; as crianças da primeira infância adquirem o brincar simbólico, no qual objetos e pessoas passam a substituir ou representar outros; e, a partir da segunda infância, a atividade lúdica ganha a estrutura dos jogos de regras, proporcionando condições para a aprendizagem das normas sociais de sua cultura (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Um precursor desse tipo de hipótese foi Groos ao argumentar que se os animais brincam é porque a brincadeira é útil para a sobrevivência (GROOS, 1976). Como não é possível para o indivíduo nascer com um repertório completo do que vai fazer futuramente, o comportamento lúdico seria uma forma de aprender habilidades que poderão ser úteis mais tarde, o que difere das premissas que formam a base da hipótese anterior (BJORKLUND, 1997; VIEIRA ; SARTÓRIO, 2002).

Outra possibilidade seria que por meio da brincadeira se desenvolveriam funções de preparação para o inesperado, aumentando a versatilidade de movimentos usados para lidar com eventos súbitos como quedas e perda de equilíbrio e, também, para lidar emocionalmente com situações estressantes e inesperadas (SPINKA; NEWBERRY; BEKOFF, 2001).

Nesse sentido, através do brincar, a sua prática proporcionaria um senso de domínio, competência e auto-eficácia, que influenciaria as experiências da criança com novas atividades (PELLEGRINI; SMITH, 1998).

Bichara et al. (2009) afirma que a brincadeira pode ser uma excelente oportunidade para tentar ajustes, o que pode estabelecer padrões motores complexos, como o observado quando chimpanzés, por exemplo, aprendem, por observação de adultos, a usar galhos e arbustos para pescar formigas ou cupins no interior de seus ninhos. Um aspecto crucial deste fenômeno, em chimpanzés e em crianças, é a tentativa de aplicar variações da nova habilidade em outros contextos.

Aprender habilidades é especialmente importante quando a prática direta é pouco provável ou perigosa. A brincadeira permitiria a aprendizagem de vários comportamentos numa situação de baixo risco, muito antes de serem usados para seu fim específico. Elas ocorrem numa atmosfera de familiaridade, segurança emocional e falta de tensão ou perigo

(BRUNER, 1976).

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. Ao brincar a criança é beneficiada com o equilíbrio afetivo contribuindo para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, 2000).

Além disso, a brincadeira serve, entre outras funções, para os humanos, como um meio propício para a aquisição da linguagem. No esconde-esconde e na brincadeira de tomar-e-dar, por exemplo, a criança pequena aprende a sinalizar e a reconhecer sinais e expectativas. A estrutura inicial da linguagem com suas regras pode ser vista como uma extensão da estrutura presente na interação lúdica, com suas regularidades e padrões (BRUNER, 1976).

Em relação a isso, nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças apresentam uma linguagem mais complexa que a apresentada em outras situações. O uso de recursos linguísticos, tanto os relativos ao emprego dos tempos verbais para indicar que a situação é de faz-de-conta, como os envolvidos nas negociações de papéis e narração de enredos são exemplares do papel das brincadeiras no desenvolvimento da linguagem (GARVEY; KRAMER, 1989).

Ao brincar, as crianças aumentam seu vocabulário ao conversar com outra pessoa ou mesmo ao conversarem sozinhas, utilizando a imaginação e criando um mundo de faz-de-conta. Nesse mundo imaginário, dialogando com os próprios brinquedos, exercitam, também, a pronúncia das palavras (MORI et al., 2017).

Outra questão importante é a relação da criança com o brinquedo, quando a criança se depara com um objeto novo de brinquedo, primeiro inspeciona e investiga, só brinca quando ele se torna familiar. Essas duas categorias de comportamento têm sido mais formalmente caracterizadas como "exploração específica" e "exploração diversiva" respectivamente, e se refletiriam na criança como se ela dissesse: "o que pode ser este objeto?" e depois, "o que eu posso fazer com este objeto?" (HUTT; BHAVNANI, 1976).

Vigotsky (1998) afirma que "a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais". Ao discutir o papel do brinquedo no desenvolvimento, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

O brinquedo apresenta um repertório próprio que se altera nos primeiros sete anos de

vida. Na primeira infância, esse repertório caracteriza-se pelo brinquedo manipulativo, sendo que entre 12 e 18 meses aparecem formas simples de brinquedo simbólico. Nessa forma inicial de brinquedo simbólico, as crianças apenas reordenam esquemas familiares fora do contexto. Por exemplo, bebem de um copo vazio ou tentam pentear o pelo de um ursinho (HOWES, UNGER; SEIGNER, 1989).

As crianças por volta de dois anos começam a incluir elementos simbólicos nas suas interações com parceiros. Primeiro, assumem papéis recíprocos e complementares com um companheiro e só depois se engajam em interações com discernimento e conhecimento mútuo dos temas, participando de brincadeiras sociais com simulação. Aos três anos, muitas crianças podem transformar simbolicamente objetos simples em outros, ou inventar completamente itens e eventos imaginários. A partir dos três anos, as interações com companheiros nas brincadeiras incluem transformações simuladas complexas e elaboradas (HOWES, UNGER; SEIGNER, 1989).

As crianças de quatro anos de idade apresentam as principais mudanças cognitivas que marcam o início dos episódios de faz-de-conta de seis maneiras predominantes de mudanças: substituição, atribuição de função, animação, atribuição material a objetos que não existem ou não estão presentes, atribuição a situações que não existem no contexto e atribuição de características de personagens através de representação (MATTHEWS, 1977).

Nessas transformações, ocorre primeiro o modo material, no qual as iniciações de brincadeiras fantasiosas são caracterizadas pela atribuição da criança de qualidades estranhas ou não associadas a objetos presentes; e o segundo modo ideacional, se refere às ideias ou imagens mentais de coisas que não estão presentes no local (MATTHEWS, 1977).

Segundo Piaget, a criança quando brinca assimila o mundo de acordo com o seu modo de ser, em compromisso com a realidade, pois sua maneira de interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui (PIAGET, 1978, p.123).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Ressalta-se que as crianças nos respondem com toda a genialidade de seus gestos e de sua imaginação, porque é brincando livremente que elas expressam sua criação. Criação que se concretiza com base no que vive dentro de cada uma das crianças, sua cultura, suas histórias e crenças, na sua individualidade, do que tem de mais profundo em si (VILLELA, 2015).

Isso porque a brincadeira sintetiza o uso de elementos ambientais, símbolos culturais e necessidades emocionais de forma livre e criativa (FILOCREÃO, 2013).

O ser humano é um ser ativo que dispõe de uma competência cognitiva que lhe permite ser construtor do seu próprio conhecimento. Assim, o desenvolvimento é caracterizado pela construção histórica e cultural do sistema da pessoa por si própria e, ao mesmo tempo, orientada por objetivos dos outros sociais que lhe impõem uma série de conceitos, significações, sentidos, restrições, etc (MENDES, 2015).

Dessa forma, o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança, pode alargar suas possibilidades de agir sobre o mundo, o que é muito importante, também, no desenvolvimento de crianças com autismo (CHICON et al., 2018).

3.4 A CRIANÇA AUTISTA E A BRINCADEIRA

O processo do brincar ocorre de forma natural na criança com desenvolvimento típico, em que adultos e parceiros interagem com ela, que logo aprende a operar os objetos de forma lúdica e a compartilhar a atividade realizada. Diferentemente das crianças autistas, que não desenvolvem de modo simples a complexidade e diversidade que caracteriza o brincar como as crianças que não possuem esse transtorno (MARTINS; GÓES, 2013; RAMOS-SOUZA, 2013; STANLEY; KONSTANTAREAS, 2007).

Nessas crianças com desenvolvimento atípico, a brincadeira surge de diversas formas. Essa atividade, inclusive, faz parte dos próprios critérios diagnósticos que incluem a identificação de algum comportamento disruptivo na brincadeira, como falta de reciprocidade social, ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social e pobreza ou inexistência de brincadeiras simbólicas espontâneas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

O modo de brincar da criança autista é peculiar, caracteriza-se por uma tendência de preferir brincar sozinha e, também, por suas particularidades relacionadas à inserção no plano imaginário (CHIOTE, 2012; SIQUEIRA; CHICON, 2016), existe um prejuízo significativo na capacidade de brincar dessas crianças, especialmente em brincadeiras como o faz-de-conta (TAMANAHHA et al., 2006).

As crianças autistas têm dificuldades nos comportamentos relacionados ao brincar, descrito entre os critérios diagnósticos para o Autismo do DSM-IV no aspecto “falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variada e espontânea apropriada ao nível de desenvolvimento”. No CID-10, esse aspecto aparece definido como “diminuição de ações imaginativas e de imitação social”. Diz-se que, caracteristicamente, as crianças com autismo brincam de maneiras não usuais (LÓPEZ, 2012).

Além disso, consta, também, na descrição da CID-10 que o brincar encontra-se alterado devido às características gerais do transtorno. Caracteriza-se por padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas. Essa condição implica em uma tendência rígida à mudança, levando à necessidade de uma rotina inflexível em diversos aspectos do cotidiano; usualmente, isto se aplica tanto às atividades novas como aos hábitos familiares e a padrões de brincadeiras (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993, p. 248).

Em geral as brincadeiras imaginativas estão ausentes ou apresentam prejuízo acentuado, há uma tendência a não se envolver nos jogos de imitação e rotinas simples da infância, ou o fazem fora de contexto e de um modo mecânico. É dito, também, que os autistas não conseguem brincar com seus pares e fazer amigos, carecem de criatividade e iniciativa, apresentam habilidades sociais muito limitadas e, particularmente, não desenvolvem empatia. Por conta disso, costuma-se afirmar que as crianças autistas demonstram uma preferência por objetos e não por pessoas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Porém, em relação à preferência por objetos, Martins e Góes (2013) sugerem que se nos afastarmos da crença da dicotomia de preferência por “objetos *versus* pessoas”, afirmada na maioria dos estudos da área e da pressuposição de que o outro é evitado ou apenas “usado” pelo autista, talvez possamos enxergar diferentes nuances de qualidade em suas manifestações.

No que diz respeito ao potencial imaginativo das crianças que se encontram dentro do Espectro do Autismo, Cipriano e Almeida (2016) afirmam que as brincadeiras de faz-de-conta, que se utilizam da imaginação, como a fantasia e a representação (os jogos simbólicos) são muito incipientes ou não estão presentes na vivência lúdica dessas crianças (CIPRIANO; ALMEIDA, 2016).

Nota-se, com isso, que as brincadeiras de faz-de-conta de crianças autistas guardam uma grande semelhança ou parecem ser do mesmo tipo daquelas observadas em crianças menores, ainda que outras capacidades desenvolvimentais estejam mais avançadas (FIAES;

BICHARA, 2009).

Pode-se dizer, então, que suas brincadeiras são imaturas e que se espelham as de um bebê que precisa ainda construir conceitos que o permitam interagir com os brinquedos de um modo mais sofisticado (LÓPEZ, 2012).

Em contrapartida, Fiaes e Bichara (2009) afirmam em seu estudo que as crianças autistas podem apresentar brincadeiras de faz-de-conta, aquelas em que ocorre uma transformação de atribuição de função, onde se confere uma propriedade funcional a um objeto que não possui tal propriedade. Um brinquedo que representa uma miniatura de um objeto real como, por exemplo, imaginar que um carro de brinquedo pode ser dirigido.

Suas brincadeiras são solitárias, elas podem preferir brincar isoladas ou usar objetos de modo tido como “não funcional”, desconsiderando suas funções. Por exemplo, a criança pode pegar blocos de construção ou carrinhos e ficar batendo esses brinquedos um contra o outro, ou enfileirá-los um a um, ao invés de construir coisas ou fazer os carrinhos rodarem e correrem pelo chão ou, então, fazer rodar um carro com as mãos ou ter nos braços uma boneca (LÓPEZ, 2012).

São os objetos que provocam seu interesse e podem ser manipulados por longos períodos, mas o uso que fazem deles se mostra restrito, seja pela forma repetitiva da manipulação, seja pela preferência de objetos com determinadas características (MARCELLI, 1998).

Os comportamentos característicos do espectro autista como rigidez, repetição de movimentos e escolhas, baixa atividade exploratória (brincar empobrecido), baixo potencial imaginativo nas atividades ligadas ao brincar, com déficit no comportamento social, prejudicam uma maior vivência da experiência e da exploração do brincar. Isto se deve, principalmente, as repetições ritualísticas, ao brincar isolado e disfuncional, dificultando a interferência e participação de outras crianças e/ou adultos nesse momento (CIPRIANO; ALMEIDA, 2016).

O não compartilhamento da atenção durante uma atividade é um indicativo do comprometimento na interação com outros colegas e, também, com adultos. Frequentemente, essa criança pode estar ao lado de outras numa situação de brincadeira, mas não brincando com elas (CHICON et al., 2018).

De modo geral, essas crianças apresentam atraso e a irregularidade nas habilidades do brincar e na estruturação de seu comportamento, que reflete no modo de explorar e manipular os brinquedos; baixa funcionalidade, inflexibilidade e pobre repertório de brincadeiras; pouca interação social; linguagem limitada; presença do brincar observador; baixo potencial

imaginativo e imitativo; pouca organização durante o brincar; pouca vivência em atividades de construção e combinação de objetos e estereotípias que interferem na atividade do brincar, não a tornando satisfatória (BERNERT, 2013).

O andar em ponta dos pés, a movimentação intensa de um lado para o outro da sala, pular, correr, levar objetos à boca, jogar e espalhar materiais, entre outras reações observadas de forma intensa traduzem comportamentos desmodulados sensorialmente, o que afeta diretamente suas experiências lúdicas (CIPRIANO; ALMEIDA, 2016).

Dificuldades no planejamento motor (déficit na organização, execução e planejamento de inúmeras ações motoras); dificuldade em brincar organizadamente; baixa permanência em uma brincadeira ou brinquedo (transitando entre uma atividade e outra, com pouca vivência exploratória e manipulando muitos brinquedos); baixa variabilidade na escolha dos brinquedos; dificuldade no manuseio e em sua capacidade de explorar novos brinquedos e brincadeiras; dificuldade para imitar ações; déficits que podem refletir em seu engajamento no ato de brincar (BERNERT, 2013).

A extrema desorganização que podem apresentar leva a criança a ter uma postura ao brincar em prono, rodopiando junto ao objeto que manipula em círculos, dificuldades motoras, baixo controle de movimentos (esbarram-se bastante e, por vezes, caem e se machucam), rigidez na forma de intolerância ao limite e intervenção de outrem em qualquer ação que desempenhe (CIPRIANO; ALMEIDA, 2016).

As crianças autistas possuem uma desmodulação sensorial, isto é, alterações no processamento e integração da informação sensorial. Alterações nas funções responsáveis pela captação sensorial (sistema tátil, vestibular, proprioceptivo, audição, visão e olfação) em qualquer um dos processos de receptor, modular, integrar ou organizar esses estímulos (BERNERT, 2013).

Suas percepções são limitadas e distorcidas de si e do mundo, fazendo com que tenham diminuição na capacidade motora e cognitiva, e má organização do comportamento. Por conta disso, algumas se movimentam de forma excessiva, agem com hesitação de movimentos, apresentam diminuição na exploração e no brincar motor grosseiro e manipulativo (BERNERT, 2013).

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

Dessa forma, dificultam a qualidade das relações que naturalmente o brincar instiga

aos atores envolvidos nessa prática, pois interferem diretamente na capacidade de a criança interagir com pessoas e objetos, fazendo com que apresente dificuldades no engajamento em atividades lúdicas (BERNERT, 2013).

Contudo é importante salientar a dificuldade que os outros têm de compreender o modo como os autistas comunicam suas necessidades. De acordo com o autor, o olhar que dirigem para as pessoas, muitas vezes descrito como quase ausente, é na verdade mais frequente do que se imagina, particularmente nas situações em que a criança necessita do adulto. Esses olhares breves e quase imperceptíveis podem ser interpretados pelo adulto como uma incapacidade de entender “a função comunicativa do olhar” para compartilhar experiências com as pessoas (BOSA, 2002).

Bosa (2002) ressalta que não olhar porque não compreende a extensão das propriedades comunicativas do afeto e do olhar é diferente de não querer olhar.

Outro ponto relevante, na esfera da brincadeira, se trata do fato das ações da criança serem percebidas como movimento e manipulação sem sentido, e, conseqüentemente, as pessoas que convivem com essas crianças vão deixando de significá-las (BAGAROLLO, 2005).

Com isso, instala-se um ciclo vicioso em que leva à atuação guiada pela crença nos limites circunscritos pelo diagnóstico, o que, por sua vez, faz estagnar o nível de funcionamento psíquico, ao invés de elevá-lo, reafirmando as características previstas, resultando na persistência de um brincar limitado e empobrecido devido à falta de estímulos (MARTINS; GÓES, 2013).

Dentro desse contexto de baixa exploração do brincar, as crianças com TEA, muitas vezes, têm essas características potencializadas pela própria falta de vivência ou mesmo de estímulos (dependendo do contexto em que vivem), que as impossibilitam de exercer essa ação lúdica de forma espontânea e de ampliar suas possibilidades de experiências lúdicas (CIPRIANO; ALMEIDA, 2016).

Essas alterações significativas no brincar já podem ser observadas no primeiro ano de vida e tendem a perdurar ao longo da vida (ARAÚJO, 2011), o que pode acarretar em grandes frustrações aos pais, familiares e educadores, que acabam desacreditando da viabilidade e da importância do brincar, uma área tão propícia ao desenvolvimento (MARTINS; GÓES, 2013).

3.5 ESTADO DA ARTE: A BRINCADEIRA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Este tópico tem como objetivo mostrar o levantamento do que foi produzido a respeito da brincadeira relacionada ao transtorno do espectro autista, no qual se propôs encontrar trabalhos pautados nessa temática que tivessem como público-alvo os autistas. Dessa forma, decidiu-se em realizar o estado da arte, um importante método para mapear pesquisas nas principais bases de dados científicas, considerando o principal enfoque do presente estudo. Assim, delineou-se a seguinte pergunta norteadora para esse estado da arte: sobre quais conjunturas o tema brincadeira relacionado ao TEA tem sido investigado na literatura brasileira?

Para responder essa questão, foi realizada uma busca por artigos científicos, dissertações e teses indexadas nas bases de dados da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), Bireme/ Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A princípio, optou-se em realizar uma busca mais abrangente com os descritores brincadeira e transtorno do espectro autista na base de dados da SciELO, ligados pelo operador booleano "AND", sem delimitar os filtros. Desse modo, foram encontrados apenas 2 artigos. Com isso, notou-se a necessidade do uso de outros descritores próximos ou sinônimos dos termos pré-definidos. No que diz respeito à brincadeira, decidiu-se que além desse substantivo seria utilizado sua forma verbal brincar, ambos combinados ao transtorno do espectro autista e ao seu sinônimo autismo.

A busca na SciELO ocorreu da seguinte forma: a página inicial tem a opção "pesquisa artigos", no campo métodos foi selecionada a opção "integrada" e no campo onde "regional", foi decidido por clicar em pesquisar sem preencher o espaço destinado aos termos, para que abrisse outra página com as opções de busca " todos os índices (ano de publicação, autor, financiador, periódico, resumo e título)", em que se optou por "todos os índices". Em seguida, foi preenchido o campo buscar artigos com os descritores brincadeira AND transtorno do espectro autista, brincadeira AND autismo, brincar AND transtorno do espectro autista, brincar AND autismo.

Na busca pelos descritores brincadeira AND autismo, surgiram 9 resultados: todos de coleções do Brasil; 8 em português e 1 em português e em inglês; de 2008 a 2017; 6 deles das áreas temáticas das Ciências Humanas e 3 das Ciências da Saúde. Como essa base de dados está integrada à plataforma do *Web of Science* (WoS), foi possível visualizar suas áreas

temáticas nas quais esses artigos podem ser encontrados, 4 de (Psicologia; Multidisciplinar), 2 de (Audiologia e Fonoaudiologia), 2 de (Física; Multidisciplinar), 2 de (Reabilitação) e 1 de (Ciências do Esporte).

Na busca pelos descritores brincadeira AND transtorno do espectro autista, foram encontrados 2 resultados: todos de coleções do Brasil e em português; de 2013 e 2015; todos da área temática Ciências Humanas e todos da área temática de (Psicologia; Multidisciplinar) na WoS. Com os descritores brincar AND transtorno do espectro autista, foi achado, somente, 1 artigo.

Ao serem utilizados os descritores brincar AND autismo, apareceram 8 artigos: todos de coleções do Brasil; 7 em português e 1 em português e em inglês; de 2009 a 2018; 5 da área temática das Ciências Humanas e 3 das Ciências da Saúde. Estão nas áreas temáticas da WoS, 3 de (Psicologia; Multidisciplinar), 2 da (Educação e Pesquisa Educacional), 2 da (Educação, Especial), 2 da (Reabilitação), 1 de (Reabilitação) e 1 de (Ciências do Esporte).

Ao final da busca na SciELO, foram encontrados 20 resultados. Em seguida, foram lidos os artigos para confirmar a manutenção ou exclusão daqueles que não tivessem a ver com o objetivo da pesquisa, em que os participantes da pesquisa tivessem outra síndrome, que apresentassem apenas citações dos termos pré-determinados, artigos de revisão e pesquisas repetidas.

Após a leitura dos trabalhos, 16 foram excluídos, 3 eram repetidos, outros 11 não abordaram o tema brincar ou brincadeira, apenas, mencionaram em alguns trechos dos estudos, 2 revisões de literatura, o que totalizou em 4 textos.

Ao realizar a pesquisa na Bireme com os termos pré-definidos foram encontrados: 6 resultados para os descritores brincadeira AND transtorno do espectro autista, 18 resultados para brincadeira AND autismo, 4 resultados para brincar AND transtorno do espectro autista, 26 resultados para brincar AND autismo, no total, 54 trabalhos.

Dessas pesquisas, apenas 2 foram selecionadas. Ao fazer a leitura dos estudos a partir dos critérios estabelecidos, 5 já haviam sido encontrados na SciELO, 23 estavam repetidos, 22 não atendia o objetivo e os critérios de seleção desse estado da arte. Foram excluídos 52 estudos.

Na busca realizada na CAPES, com os termos pré-definidos foram encontrados os seguintes resultados: 13 de brincadeira AND transtorno do espectro autista, 22 resultados para brincadeira AND autismo, 30 resultados para brincar AND transtorno do espectro autista, 40 resultados para brincar AND autismo, totalizando 105 pesquisas.

Primeiramente, foram excluídos 52 estudos: 3 só o resumo estava disponível, 26

indisponíveis e 23 arquivos repetidos. Restaram, assim, 53 pesquisas para serem selecionadas.

A partir da leitura dos resumos foram excluídos 36 estudos, pois não atendiam aos critérios do presente estudo, resultando em 17 pesquisas para a leitura. Dessas, apenas, 7 dissertações estavam de acordo com os critérios de seleção.

3.5.1 Cenário da produção científica sobre brincadeira e o transtorno do espectro autista (TEA)

Após o levantamento das produções científicas referentes ao objeto deste Estado da Arte, a busca eletrônica nas bases de pesquisas SciELO, Bireme e CAPES resultou em 6 artigos científicos e 7 dissertações, 4 estudos da SciELO (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013; FIAES; BICHARA, 2009; KLINGER; SOUZA, 2013; SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015) e 2 estudos da Bireme (KLINGER; SOUZA, 2015; CHICON; SÁ; FONTES, 2013), 7 pesquisas da CAPES (FALCO, 2016; FIAES, 2010; KLINGER, 2010; KOLLAR, 2016; MARTINS, 2009; SILVA, 2017; TAVARES, 2016).

Dessa forma, 13 estudos compuseram esta pesquisa. Por fim, extraíram-se dados relativos ao ano de publicação, nome dos autores, título, palavras-chave e objetivo de cada estudo como mostra o quadro 1. Posteriormente, serão explicitados apenas os estudos que incluem dados acerca da psicologia dos cuidadores, o terceiro subsistema na perspectiva do Nicho Desenvolvimental.

Quadro 3 - Distribuição dos artigos e dissertações encontradas nas bases de dados (SciELO, Bireme e CAPES).

Base de dados	Ano	Autor	Título	Palavras-chave	Objetivo
SciELO	2013	Bagarollo, Ribeiro e Panhoca	O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural	Educação Especial. Autismo. Criança. Interação Social. Linguagem.	Analisar as peculiaridades do brincar de uma criança com autismo infantil, imersa em ricas experiências com outras crianças, com brinquedos e com brincadeiras.
SciELO	2009	Fiaes e Bichara	Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista	Brincadeira; autismo; psicologia evolucionista; teoria da mente.	Descrever os possíveis padrões de desenvolvimento da brincadeira simbólica de crianças autistas em instituições educacionais especiais e regulares na cidade de Salvador (BA).
SciELO	2013	Klinger e Souza	O brincar e a relação objetal no	Brincar; clínica de linguagem; díade mãe-	Investigar a evolução do brincar em três casos de crianças do espectro autístico diante da

			espectro autístico	criança.	terapia fonoaudiológica de concepção Interacionista, atravessada pela Psicanálise na brincadeira livre com suas mães, especialmente, observando aspectos como o uso do objeto e a possibilidade de mudanças neste, considerando as suas distinções.
SciELO	2015	Sá, Siquara e Chicon	Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar	Representação simbólica; Autismo; Linguagem; Brincadeira.	Analisar as representações simbólicas produzidas no espaço da brinquedoteca, por meio do jogo de faz de conta de uma criança autista, sexo masculino, cinco anos, oriunda da comunidade Vitória/ES.
Bireme	2015	Klinger e Souza	Análise clínica do brincar de crianças do espectro autista	Relações Mãe-filho; Linguagem infantil; transtorno autístico	Este trabalho buscou comparar o brincar livre em crianças do espectro autista por meio de dois instrumentos distintos. Tais instrumentos foram a análise das transcrições, com foco psicanalítico, e a análise por meio do protocolo de observação comportamental de origem teórica da cognição social.
Bireme	2013	Chicon; Sá e Fontes	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	Educação Física. Equidade. Natação. Transtorno autístico.	Buscou-se compreender e analisar a ação mediadora do professor no desenvolvimento de atividades lúdicas no meio aquático e a interação de uma criança autista com os colegas não deficientes nas aulas.
CAPES	2016	Falco	Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento	Jogo, simbolismo, transtornos do desenvolvimento, autismo, psicologia histórico-cultural, brincadeira.	Investigar o brincar de crianças autistas, a evolução da relação com o lúdico e a possibilidade do jogo simbólico, considerando as experiências desenvolvidas na educação infantil.
CAPES	2010	Fiaes	Espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas	Brincadeira, criança autista e contexto.	Descrever os padrões de brincadeira espontânea de crianças autistas na escola regular e em uma instituição especializada no seu atendimento em Salvador e como esses padrões variam de acordo com as características da criança e do contexto.
CAPES	2010	Klinger	O brincar e as estereotípias em crianças do espectro autista diante da	Interação mãe-criança, subjetividade, aquisição da	Investigar a significação evolutiva do brincar e das estereotípias verbais e não verbais em crianças do espectro

			terapia fonoaudiológica de concepção interacionista	linguagem	autista, a partir da terapia de linguagem em uma perspectiva Interacionista.
CAPES	2016	Kollar	A maturação do brincar com uma criança dita autista na Clínica winnicottiana	Winnicott, autismo, o brincar, estágios maturacionais, o brincar autístico.	Investigar o brincar de uma criança autista de 6 anos de idade atendida na clínica psicanalítica winnicottiana, com o intuito de explorar as modalidades do brincar em relação aos estágios maturacionais do desenvolvimento emocional infantil e à formação do espaço potencial.
CAPES	2009	Martins	Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas	Crianças autistas; brincadeira; educação especial.	Analisar os modos como crianças autistas se orientam para pessoas e objetos em situação de brincadeira.
CAPES	2017	Silva	O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	Transtorno do espectro autista; perspectiva histórico-cultural; faz de conta; objeto pivô; assunção de papéis.	Analisar o brincar da criança com autismo, focalizando os recursos simbólicos emergentes no faz de conta: uso de objeto pivô e configuração dos jogos de papéis.
CAPES	2016	Tavares	O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo	Psicanálise da criança, constituição subjetiva, brincar, autismo, setting.	Analisar o brincar como ferramenta para o analista na clínica psicanalítica de crianças autistas.

Fonte: Autoria própria.

O estudo de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) trata-se de um relato de caso, observacional participante, de caráter qualitativo com análise norteada pela abordagem microgenética, arraigada à perspectiva histórico-cultural. Foi observada uma criança autista com quatro anos de idade, integrante de um grupo terapêutico fonoaudiológico no qual participam mais quatro crianças autistas em uma instituição filantrópica.

As sessões terapêuticas fonoaudiológicas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, submetidas a uma análise retrospectiva. Semanalmente, as filmagens eram realizadas durante 30 minutos, descartando-se cinco minutos do início (período de acomodação na sala) e cinco minutos do final (arrumação da sala) de cada sessão terapêutica.

Nessas sessões, uma variedade de brinquedos era oferecida para as crianças, tais como: bolas, bonecas, carrinhos, jogos de chá e de jantar em miniatura, comidas em miniatura, fogãozinho, panelinhas, bancada de cozinha com pia, banheira em miniatura, acessórios de higiene e beleza, blocos de construção, carreta de boi em miniatura, instrumentos musicais, pedaços de pano, aviãozinho, kit médico, dentre outros.

Esses brinquedos, em algumas sessões, eram apresentados às crianças em caixas divididas por diferentes categorias. Já em outras, estavam disponíveis apenas brinquedos não categorizados. Ressalta-se que em todos os momentos as escolhas e as manipulações dos brinquedos eram realizadas livremente, porém a pesquisadora atribuía significações, além de sugerir novas ações e envolvimento com os brinquedos escolhidos pelas crianças.

Além disso, foram coletados depoimentos dos pais através de entrevistas semiestruturadas para o levantamento das interações sociais vivenciadas pela criança fora da instituição.

Os resultados foram apresentados em episódios associados aos trechos mais importantes da entrevista com a mãe para tentar se compreender as experiências proporcionadas por crianças e por adultos, por brinquedos e por brincadeiras, no cotidiano dessa criança.

No primeiro episódio, as brincadeiras reproduzidas refletiram os viveres sociais da criança através da reprodução de ações dos adultos como quando utilizou os brinquedos representando a profissão do pai que era pedreiro. Já no segundo, a criança mostrou interesse pelas ações da terapeuta ao interagir por meio do faz de conta e ao mostrar indícios de jogo de papéis, em que passou a reproduzir ações historicamente culturais, utilizando os objetos de forma funcional e simbólica. O terceiro episódio constituiu-se, novamente, por ações do cotidiano, destacando o quão relevante as experiências sociais são para o jogo imaginativo.

Em relação às particularidades do brincar dessa criança, apesar de ter apresentado modos apropriados de brincar, três características foram preponderantes: a falta de necessidade de compartilhamento das brincadeiras, ou seja, preferia brincar sozinho; a pouca elaboração do brincar para sua idade e a ausência da fala.

Apesar disso, esse estudo mostrou que crianças autistas cercadas por grandes possibilidades de se ter boas experiências socioculturais se sobressaem sobre aquelas que não têm ou tiveram as mesmas oportunidades.

Klinger e Souza (2013) realizaram um estudo de casos com três meninos autistas, suas mães e a fonoaudióloga responsável pela condução do processo terapêutico de concepção Interacionista em uma clínica-escola. Nesse estudo, foram averiguadas questões relacionadas

à utilização dos objetos além das suas possibilidades de transformação em crianças do espectro autista durante terapia fonoaudiológica de concepção Interacionista.

Cada criança foi filmada enquanto estava interagindo com sua mãe ou com a fonoaudióloga na brincadeira livre, durante 30 minutos, individualmente, no processo terapêutico em linguagem que durava em torno de 30 a 45 minutos, com frequência de duas vezes por semana. Essas gravações ocorreram no primeiro e no décimo mês dos atendimentos para que retratasse a evolução dos casos.

Além disso, a câmera foi colocada em um ponto estratégico, onde fosse visível praticamente a sala toda, especialmente, o local preferido da criança. Para analisar se houve mudança nas interações mãe-criança com a presença da câmera, foram realizadas observações das sessões iniciais, sem a presença desse equipamento que constataram que as interações foram semelhantes às vistas nas filmagens.

Nessas sessões, tinham à disposição brinquedos que despertaram o interesse de cada criança no primeiro atendimento e adequados à faixa etária como, por exemplo, trens, bola, carrinhos, bonecos, jogo de panelinhas, entre outros.

Também foram realizadas entrevistas continuadas com as mães através das transcrições do diário de campo da fonoaudióloga, considerados relevantes por mostrarem a história de cada criança, as impressões das mães em relação ao brincar dos seus filhos e o valor dado aos momentos em que interagiam com eles durante a brincadeira, trazendo à tona mudanças nas atitudes e pensamentos das mães.

Após a transcrição das filmagens e das entrevistas, e análise para apreender a evolução do brincar nas crianças do espectro autista perante a terapia, assim como a possibilidade de mudança no uso do objeto, foram comparados os resultados do início do processo terapêutico e após dez meses de terapia. A análise foi realizada à luz da teoria Psicanalítica, tendo como bases teóricas autores que imergiram nos estudos do brincar no desenvolvimento infantil e uso dos objetos.

Para cada um dos casos, elaboraram-se quadros fornecendo exemplos de sequências interacionais, nas quais se observou a relação objetal dos sujeitos nas filmagens inicial e final.

No estudo, ainda, foi considerado que apesar da classificação dos objetos na observação do brincar infantil ser importante, suas regras não foram adotadas rigidamente. Com isso, notou-se que os objetos podem oscilar entre um tipo e outro, como foi percebido no caso de duas crianças participantes, que não apresentaram características puramente autísticas, fetiches ou transicionais.

Outro dado relevante diz respeito à evolução dos objetos fetiches e autísticos para os

transicionais, no qual os transicionais apresentaram mais elementos simbólicos do que de transição, em que os objetos escolhidos por duas das crianças já eram utilizados em sua funcionalidade, em um brincar mais organizado e simbólico, isto é, estendiam-se à brincadeira e a fantasia, o que levou os pesquisadores a adotarem o termo objetos simbólicos/transicionais.

Destacou-se, também, que assim como foi realizado com as crianças do estudo, o ideal é não retirar o objeto como norte terapêutico, o que culminaria em sofrimento para a criança. Buscou-se dar sentido aos objetos escolhidos por elas, que evoluíram para formas mais complexas.

Os três casos demonstraram evoluções no brincar e no uso dos objetos, porém com especificidades distintas nas brincadeiras e emprego dos objetos, em particular uma das crianças obteve uma evolução significativa no seu brincar. As evoluções também foram observadas no comportamento e crenças das mães sobre a importância de brincar com seus filhos, evidenciados na fala de uma das participantes: "[...] eu não sabia brincar [sic]" e o desejo de "querer brincar verdadeiramente".

Diante disso, concluíram que a promoção do brincar durante a terapia bem como do conhecimento e da observação dos tipos de objeto e da relação objetal é um importante indicador clínico.

No estudo de Klinger e Souza (2015), buscou-se comparar o brincar livre em crianças autistas através dois diferentes instrumentos. E a partir disso, objetivou-se analisar as contribuições desses instrumentos para refletir a respeito da intervenção terapêutica. Os participantes desse estudo foram três meninos e suas mães.

Foram realizadas filmagens de uma sessão na qual a mãe interagia com a criança no início do processo terapêutico fonoaudiológico, incluindo a participação da fonoaudióloga quando necessário, as gravações duraram 30 minutos cada. Nessa ocasião foram deixados à disposição brinquedos adequados à faixa etária da criança, que havia demonstrado interesse na primeira sessão.

Além disso, foram realizadas observações complementares nas sessões iniciais, sem as filmagens, considerando o fato de que as filmagens poderiam propiciar uma situação artificial, sobretudo, para as mães. O que não ocorreu, pois os comportamentos foram semelhantes nas duas situações.

Essas filmagens foram catalogadas e transcritas na íntegra, tendo sido empregado o Protocolo de Registro de Transcrição dos Episódios de Atividades Conjuntas para analisar o brincar infantil, dividido em exploratório (ex), funcional (f) e simbólico (s).

Como este instrumento não abrange diretamente as brincadeiras das mães durante os episódios de interação, mas seu engajamento e sintonia com as brincadeiras do filho analisaram-se os comportamentos maternos relacionados aos do filho, os quais se encontram divididos em três categorias: Compartilhamento de Tópico (CT), Diretividade (D) e Contato Físico Afetivo (CFA).

Depois disso, tal protocolo foi confrontado aos dados obtidos na análise qualitativa das transcrições das filmagens com foco Psicanalítico. Levando em consideração os resultados da análise do protocolo é possível observar que há um elevado número de comportamentos diretivos nas três mães, sendo presente o objeto que não é do interesse da criança no caso de Lancelot e muitas perguntas com objetivo pedagógico nos casos de Matias e Caio.

Em suma, o protocolo apresentou-se eficaz para captar o brincar entre as mães e Matias e Caio, mas menos eficaz na análise das interações de Lancelot e sua mãe. Contudo, revelou-se importante pela possibilidade de visualizar a atividade da mãe em paralelo com a da criança, contudo, apenas a análise qualitativa das transcrições como um todo permitiu ver como se dá o brincar na díade e os significados atribuídos ao mesmo por ambos os parceiros. Nesta análise é possível perceber o desejo ou não das mães de brincar e de escutar seus filhos. Neste sentido, considera-se que as sequências exemplificadas permitiram visualizar melhor tal questão.

Os dados fornecem indicativos de que, seja por meio de protocolos específicos ou pela análise de interações no brincar livre, é necessário confrontar o histórico de cada sujeito com o que se observa nas interações com os familiares quando se trata de clínica infantil. É preciso buscar uma hipótese do funcionamento do brincar, entre os parceiros, para poder pensar em formas de intervir terapêuticamente.

Chicon, Sá e Fontes (2013) objetivaram com sua pesquisa compreender e analisar a ação mediadora do professor no desenvolvimento de atividades lúdicas no meio aquático e a interação de uma criança autista com os colegas não deficientes nas aulas, através de um estudo qualitativo do tipo estudo de caso.

Os participantes do estudo foram 15 crianças, de ambos os sexos, todos com três anos de idade, 14 crianças com desenvolvimento típico e uma autista da comunidade de Vitória (ES). Os atendimentos ocorreram na piscina, das 14 às 15 horas, uma vez por semana, durante o segundo semestre letivo 2010/2, totalizando 12 aulas/registros.

Essas aulas aconteciam da seguinte forma: primeiro ocorria o acolhimento e uma conversa inicial com as crianças sentadas na borda da piscina, para falar sobre os acontecimentos da aula antecedente e sobre as atividades daquele dia. Depois disso, eram

realizadas as atividades lúdicas no meio líquido relacionadas aos fundamentos da natação (adaptação ao meio líquido, entrar e sair da piscina, deslocamento, cantigas de roda, flutuação, respiração, etc). E, por fim, ocorria novamente uma conversa com as crianças, mas agora a respeito das atividades realizadas durante a aula.

Além disso, foram realizadas ações pedagógicas para estimular a aprendizagem e a participação dos alunos no ambiente inclusivo, tais como, atividades em duplas e em pequenos grupos e a relação dialógica, no qual o foco era as diferenças, solicitavam que as crianças olhassem para suas próprias mãos e, com o auxílio do estagiário, fossem percebendo as diferenças entre os dedos (tamanhos, função, formato).

Com isso, foi despertado um olhar reflexivo, no qual se estabelecia uma relação com as diferenças presentes entre elas. Como, por exemplo, baixa e alta, branca e negra, magra e gorda, mais quieta e mais dinâmica, uma criança que tem receio de entrar na água, outra que tem dificuldade de falar e de brincar no grupo, entre outras. Nesse processo, a intervenção pedagógica era conduzida de forma dirigida e mediada pelos estagiários.

A coletada de dados ocorreu por meio da observação participante, vídeogravação das sessões e registros em diário de campo. Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdos que foi agrupado em duas categorias: a) a relação da criança autista com os colegas; b) a mediação pedagógica do professor.

Nas observações realizadas, notou-se que Renato se apegou afetivamente a um dos professores, preferindo brincar em vários momentos somente com ele, o que favoreceu um bom desempenho na trajetória de brincar do aluno.

Contudo, para que Renato tivesse contato com seus colegas foi preciso a ação mediadora dos professores/estagiários. Todas às vezes após o acolhimento era cantada uma cantiga de roda (borboletinha, o sapo não lava o pé, etc.) com os alunos dentro d'água. Assim, notou-se o interesse de Renato por música, com isso, passaram a usá-la como estratégia para mobilizar a atenção do aluno nas atividades.

Percebeu-se, também, durante as aulas a necessidade do professor de tomar iniciativa para provocar o contato corporal com a criança autista, para interagir com os objetos e dar segurança na realização de determinadas tarefas, com o intuito de fazê-la vivenciar experiências.

Para os autores, na intervenção em turmas inclusivas, o papel mediador do professor de Educação Física é decisivo no processo de inclusão, pois esse profissional deve atuar com preocupação em atender às diferenças. E para que isso ocorra é preciso mediar as relações dos alunos consigo mesmo, com os colegas e com os objetos, dando o suporte necessário para a

superação de dificuldades que surgem no processo ensino-aprendizagem e guiando-os para que tenham independência e autonomia.

De modo geral, a pesquisa trouxe em seus resultados a possibilidade do lúdico ser um recurso pedagógico capaz de promover o aprendizado e o desenvolvimento da natação para crianças no processo inclusivo. E, ainda destacou-se que mesmo com as limitações do Renato, este apresentou nas relações e no modo de brincar mudanças no processo de suas participações nas aulas, como a satisfação demonstrada ao brincar e interação nas aulas, o que contribui para o desenvolvimento e a ampliação de sua qualidade de vida.

Com isso, considerou-se que as atividades lúdicas no meio aquático foram benéficas para a criança autista, tanto para a ampliação de seus movimentos e vivências de brincar bem como para suas relações com os professores e as outras crianças, ou seja, favoreceu a introdução de práticas inclusivas.

O estudo de Klinger (2010) teve como foco investigar a significação evolutiva do brincar e das estereotípias verbais e não verbais em crianças do espectro autista, a partir da terapia de linguagem em uma perspectiva Interacionista.

Participaram do estudo três meninos autistas, suas mães e a fonoaudióloga responsável pela condução do processo terapêutico. Foram realizadas filmagens de 30 minutos das crianças em interação com suas mães ou com a fonoaudióloga na brincadeira livre no primeiro e no décimo mês de terapia. E, ainda, entrevistas com as mães.

Nos três casos, os discursos maternos demonstraram o impacto familiar provocado no sentimento materno pelo diagnóstico de autismo; precariedade na interação dialógica, marcada por comportamentos intrusos, excessos de pedidos de informação, preocupações de cunho pedagógico, dificuldades de compreensão do que as crianças falavam ou mostravam, o que exacerbava as estereotípias.

Com a proposta Interacionista, houve uma melhora do vínculo materno com as crianças e da dialogia. Houve evolução no brincar dos sujeitos na linguagem dialógica mãe-filho. Com isso, concluiu-se que a proposta de concepção Interacionista produziu efeitos importantes no brincar e no funcionamento dos sujeitos na linguagem.

Ao concluir o presente estado da arte, percebeu-se de modo geral 2 estudos sobre a questão da brincadeira na educação especial com crianças autistas; 4 envolvem aspectos relacionados à interação social, sendo que 3 são relativos à interação mãe-filho; 5 apresentam a linguagem, também, como temática; 3 trouxeram questões relacionadas ao simbolismo, entre outras menos abordadas.

Em relação aos estudos que incluíram pais e/ou profissionais envolvidos com os

cuidados da criança, destacaram-se 5 pesquisas, os dados apresentaram similaridades no que diz respeito à importância e influência dos valores, crenças e das atividades cotidianas dos cuidadores em relação ao desenvolvimento da criança e o brincar.

Diante disso, notou-se que as pesquisas relativas à brincadeira e o TEA abarcaram, principalmente, temas relativos à linguagem e à interação social. Acredita-se que isso tenha relação aos principais déficits encontrados em crianças autistas, na tentativa de buscar no brincar uma forma de avaliar ou intervir nessa síndrome.

4 CAPÍTULO III: CAMINHO METODOLÓGICO

Dado o objetivo geral da pesquisa, seu desenho quanto à abordagem está amparada pelo modelo do nicho de desenvolvimento de Harkness e Super (1994), que considera o ambiente físico e social, as práticas e as concepções como fatores determinantes para o desenvolvimento.

Neste capítulo, serão apresentados os métodos que foram necessários para que fossem alcançados os objetivos delineados. Os caminhos percorridos foram estes: o desenho da pesquisa, o *locus* da pesquisa, caracterização da amostra, os critérios de inclusão e exclusão, os procedimentos da pesquisa e os instrumentos. E em seguida, os preceitos éticos e a maneira como foi realizada a análise dos dados.

4.1 DESENHO DA PESQUISA

Nessa pesquisa, optou-se por um estudo exploratório que investigasse o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento, na percepção de atores sociais presentes nos contextos da família, escola e instituição terapêutica de crianças autistas. Para compreender o ambiente físico, social, as práticas e a psicologia dos cuidadores relacionadas ao brincar e à brincadeira, escolheu-se realizar a pesquisa com um número reduzido de participantes: os dados foram coletados tendo como núcleo 3 crianças e suas famílias, professores e mediadores.

4.2 *LOCUS* DA PESQUISA

A pesquisa iniciou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santarém (APAE), localizada no Oeste do Pará. Nessa instituição foram indicadas as crianças e suas famílias, que tinham o perfil para participar. Uma parte das entrevistas e observações ocorreu também nessa instituição.

Outra parte da pesquisa ocorreu nas casas e escolas das crianças. Como são três casas e escolas diferentes, estas são caracterizadas nos resultados, pois constituem ambiente físico e social das crianças participantes da pesquisa.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram os principais atores sociais do ambiente familiar, escolar e terapêutico que convivem com cada uma das três crianças autistas, dois meninos e uma menina, com 06 anos de idade, fase em que, na maioria dos casos, já se tem um diagnóstico conclusivo do TEA, residentes no município de Santarém-Pará.

4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente, foi realizado o contato com a instituição terapêutica, visando à autorização para realização da pesquisa nesse local. Depois disso, foi iniciada a seleção das crianças para a captação dos participantes, através da leitura dos prontuários das crianças.

Foram selecionadas três crianças (uma menina e dois meninos) que se enquadraram aos critérios de inclusão (idade de 6 a 8 anos, crianças com a deambulação preservada; crianças vinculadas a uma instituição de ensino; crianças em acompanhamento terapêutico; residentes no município de Santarém) e critérios de exclusão (crianças com síndromes associadas como a síndrome de *Rett*, síndrome do X frágil, síndrome de *Down*, entre outras; doença que comprometesse sua assiduidade na instituição terapêutica ou na escola; convalescente de alguma enfermidade; crianças vinculadas à instituição educacional e terapêutica que os pais/responsáveis não aceitassem participar; crianças com baixa assiduidade).

Posteriormente, foi feito o contato com os pais por meio da instituição terapêutica. Após o assentimento dos pais e dos professores da APAE com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A), as instituições educacionais foram submetidas à autorização e os profissionais dessas escolas ao consentimento através do termo.

Em outro momento foram realizadas as entrevistas com cada família para coletar informações gerais da criança e de cada membro, e para a entrevista a respeito do brincar. Essas informações e, também, a entrevista sobre o brincar foi feita com os profissionais das instituições de ensino e terapêutica.

A coleta de dados das concepções dos atores sociais sobre o brincar foi realizada com o auxílio de um gravador com a devida autorização dos participantes. Essas gravações foram transcritas posteriormente para a análise. Além disso, foram realizadas observações nos contextos familiar, escolar e terapêutico das três crianças autistas.

4.5 SELEÇÃO, AUTORIZAÇÕES E ASSENTIMENTOS DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Inicialmente, em junho de 2018, foi realizado o contato com a instituição terapêutica, visando agendar um horário para uma visita da pesquisadora à instituição para apresentação e obtenção da autorização para realização da pesquisa nesse local.

No dia agendado pela diretora, em 18 de junho de 2018, ocorreu uma reunião com sua presença, da pesquisadora e da coordenadora pedagógica da instituição terapêutica. Nesse momento foi apresentado o projeto de pesquisa e sanadas dúvidas. Após os devidos esclarecimentos, receberam o projeto e a carta de aceite para repassarem para o presidente da APAE de Santarém, e agendaram outro dia para um novo encontro e entrega da carta de aceite.

No segundo encontro, dia 01 de agosto de 2018, foi dado o aceite para a realização da pesquisa e as duas mostram-se dispostas a ajudar no que fosse necessário para o andamento do estudo. A princípio, marcaram dois dias para a seleção da amostra, na quinta e terça seguinte ao dia primeiro de agosto, e com a necessidade de mais tempo, deixaram que os prontuários ficassem disponíveis por dias consecutivos, durante uma semana.

Após a leitura dos prontuários, 4 crianças se enquadraram nos critérios de inclusão, 2 meninas e 2 meninos. Com isso, foram repassados os nomes para a coordenadora que forneceu informações acerca dos horários de atendimentos e dos possíveis dias que poderia ocorrer o contato com os pais.

Com a mediação da coordenadora, houve o contato com as mães de 3 crianças que aceitaram participar, de uma das meninas e dos dois meninos, não foi possível contato com a mãe da outra menina que havia ficado doente, sendo assim excluída da amostra.

No contato com essas três mães, agendado pela coordenadora, as três aceitaram. Porém, após ter sido iniciado a coleta de dados, duas delas não puderam mais participar por conta de problemas pessoais, restando apenas um menino. Diante disso, a pesquisadora, entrou em contato com a coordenadora que a encaminhou para uma professora para averiguar a possibilidade de outras crianças participarem.

Com isso, descobriu-se que duas crianças, um menino e uma menina, que atendiam aos critérios de inclusão não haviam passado pela seleção, devido os prontuários estarem em outra sala, passando por análise de um profissional. Assim, essas duas crianças foram incluídas na amostra.

No dia 16 de agosto de 2018, ocorreu o primeiro contato com a mãe do Mário agendado pela coordenadora e com sua presença como testemunha, em uma sala administrativa da instituição terapêutica. A mãe ouviu atentamente a todas as informações sobre a pesquisa e aceitou participar.

Em relação à escola, ela se prontificou a ajudar no que fosse preciso. Quanto ao pai de Mário ela informou que estava trabalhando e que só podia conversar em um dia de folga, mas falaria com ele. Afirmou ainda que com certeza ele iria participar e que era bastante presente na vida do filho.

Devido o horário e dias restritos do pai, só foi possível realizar essa etapa com ele no dia da entrevista disponível para ele. Dessa forma, antes do início da entrevista, ele foi submetido ao mesmo processo que a mãe com a presença dela como testemunha. Assim, ele aceitou participar.

No dia 05 de setembro de 2018, a presente pesquisa foi apresentada aos professores da instituição terapêutica para assentimento. Todos foram solícitos e se mostram interessados em participar, tendo em vista a importância assegurada por eles.

No dia 10 de setembro de 2018, ocorreu tanto com a mãe do Luigi quanto com a mãe da Alice, o primeiro contato para assentimento da pesquisa agendado pela coordenadora. Na sala de atendimento com a presença da professora responsável foi apresentada a pesquisa para a mãe do Luigi que gostou bastante do interesse pelo tema e aceitou a participar. Ela informou, também, que o pai dele não era tão presente, apesar de ajudá-los e que avisaria a escola sobre a pesquisa para que a pesquisadora fosse até lá.

O encontro com a mãe da Alice aconteceu, também, com a presença apenas da professora responsável por ela na instituição terapêutica. Assim como a mãe do Luigi, ela se mostrou interessada pela pesquisa, aceitou em participar e disse que o pai da Alice não participava da vida dela. Além disso, disse que informaria a diretora da escola a respeito da pesquisa e que avisaria sobre quando poderia ser feito o primeiro contato com a escola.

Através da mãe do Mário, foi agendada uma reunião com o diretor da escola para apresentação da pesquisa e assim ocorreu no dia 28 de agosto de 2018. Após esclarecimentos, foi dado o aceite pelo diretor, consentimento da professora e do mediador em participar da pesquisa.

No dia 21 de setembro de 2018, ocorreu o encontro com a diretora da escola da Alice que após apresentação da pesquisa, deu o aceite e entrou em contato com as professoras e a mediadora para que a pesquisadora se encaminhasse ao anexo onde ficavam para exposição

do trabalho. Depois disso, as profissionais da escola aceitaram participar. Ressalta-se que a mãe da Alice já havia falado a respeito da pesquisa.

Através da mãe do Luigi, no dia 26 de setembro de 2018, se deu o primeiro encontro com a diretora, o pedagogo e a professora da escola do Luigi que autorizaram a realização da pesquisa na escola e a professora aceitou participar.

4.6 COLETA DE DADOS

A primeira entrevista realizada, no dia 31 de agosto de 2018, foi com os pais do Mário no ambiente domiciliar, individualmente, para que a resposta de um não influenciasse o outro em relação às perguntas referentes às concepções. Na coleta das informações gerais, os dois permaneceram juntos. Só depois, enquanto o pai ficava com Mário, a mãe passava pela entrevista sobre o brincar. Em seguida, rapidamente, o pai respondeu a perguntas.

No dia 22 de outubro de 2018, foi realizada a entrevista com a mãe do Luigi em um espaço reservado disponibilizado pela instituição terapêutica. Não pôde ser na casa da participante, pois mora só com o filho, o que poderia interferir na atenção da mãe, por não ter com quem deixá-lo. Inicialmente, repassou os dados gerais e, depois, respondeu às perguntas a respeito do brincar.

A entrevista com a mãe da Alice ocorreu no dia 24 de outubro de 2018, no mesmo espaço da mãe anterior. Essa etapa aconteceu da mesma forma, ela também não tinha com quem deixar a filha. Por isso, optou-se em realizar no horário em que Alice é atendida na instituição terapêutica e que era possível para a mãe.

As entrevistas com os professores da instituição terapêutica ocorreram no dia 25 de outubro de 2018. A primeira foi realizada com o professor de música na sala de música da instituição terapêutica. Depois disso, foi feita a entrevista com a professora de informática na sala de atendimento ao lado de sua sala, pois estava vazia e com menos barulho.

No dia 26 de outubro de 2018, aconteceu a entrevista com a professora responsável pelas crianças na instituição terapêutica, na sala onde realiza o atendimento pedagógico. Dessa forma, foram feitas as entrevistas com os professores da instituição terapêutica.

Posteriormente, foram iniciadas entrevistas com os professores e mediadores das escolas das crianças. No dia 30 de outubro de 2018, foi realizada a entrevista com professora de AEE da Alice, na secretaria da escola.

A entrevista com a professora do Luigi ocorreu na sala de aula depois que todas as crianças haviam ido embora, no dia 07 de novembro de 2018.

No dia 12 de novembro de 2018, foi feita a entrevista com a professora da Alice na sala de aula no final da manhã após as crianças terem saído da sala. E a tarde desse mesmo dia ocorreu a entrevista com a professora do Mário na sala após o término da aula.

No dia seguinte, 13 de novembro de 2018, foi realizada a entrevista com o mediador do Mário em uma sala da escola. No outro dia, 14 de novembro de 2018, foi feita a entrevista com a mediadora da Alice na sala de aula da escola, pois não estava havendo aula. Os funcionários estavam ornamentando a escola para a realização de um evento.

Em relação às observações, estas ocorreram no período de cinco dias em cada contexto das três crianças, totalizando quinze dias de observações. Contudo, ressalta-se que devido os atendimentos na instituição terapêutica ocorrerem duas vezes por semanas e que, além disso, tiveram feriados e algumas faltas das crianças, as observações foram realizadas em um período de três meses.

Ressalta-se que as observações nas escolas duravam em torno de três horas e na instituição terapêutica ocorriam durante duas horas (tempo de duração do atendimento), variavam de acordo com as crianças. Em relação às observações do ambiente familiar, as mães as realizavam no final do dia, relatando a rotina diária com enfoque no brincar.

Desse modo, foram coletados os dados necessários para análise e para o alcance dos objetivos da pesquisa. Salienta-se que os dias foram marcados conforme a disponibilidade dos participantes e das instituições.

4.7 INSTRUMENTOS

Em vista do objeto deste estudo, para o levantamento de informações qualitativas, foram escolhidos para serem utilizados na presente pesquisa os seguintes instrumentos:

a) Folha de dados gerais dos pais: foi utilizada para coletar informações como idade dos membros da família, estado civil, escolaridade, renda familiar, profissão e situação profissional atual.

b) Folha de dados gerais dos profissionais: foi utilizada para coletar informações como idade dos profissionais, escolaridade, formação, formação complementar, ocupação atual, tempo de trabalho na instituição educacional ou terapêutica.

c) Folha de dados gerais das crianças: utilizou-se para apreender informações como idade, diagnóstico clínico, tempo de diagnóstico, questões relacionadas à fala, à audição, à deambulação e à série escolar.

d) Roteiro de entrevista semiestruturada sobre questões relativas ao brincar, adaptado

de López (2012): foi utilizada para o levantamento das concepções dos atores sociais sobre o brincar. Foram realizadas as seguintes perguntas: 1) O que é o brincar?, 2) O que é brincadeira para você?, 3) Para que serve a brincadeira? e 4) Qual o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista?.

e) Diário de campo materno e da pesquisadora: foram utilizados para as anotações do que foi observado nos contextos familiar, escolar e terapêutico. O diário de campo materno foi fornecido a cada mãe para que fizessem as anotações da rotina dos filhos com o foco no brincar no contexto familiar. Já o diário de campo da pesquisadora, foi utilizado para as anotações das observações no contexto escolar e terapêutico.

4.8 PRECEITOS ÉTICOS

Esse trabalho foi desenvolvido seguindo as exigências da Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, sobre pesquisa envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Foram respeitados os princípios de autonomia, beneficência, não maledicência, justiça e equidade.

O presente estudo foi submetido ao assentimento dos pais, dos profissionais da instituição educacional e terapêutica, para aceitação e ciência, após os devidos esclarecimentos dos objetivos e procedimentos da pesquisa para que pudessem assinar o TCLE.

O termo de consentimento foi impresso em duas vias, uma ficou com cada participante da pesquisa e a outra arquivada, por um período de um ano. Após esse período, será incinerada pelo pesquisador, assim como, os outros dados que forem coletados.

Além disso, os sujeitos da pesquisa receberam pseudônimos para a identificação nos resultados da pesquisa, garantindo-lhes a preservação do anonimato. No início de cada entrevista, foi perguntado a cada participante se autorizava a gravação para que depois fosse transcrita e, por fim, apagada. Ressalta-se que esta foi ouvida, apenas, pela pesquisadora e orientadora da pesquisa.

A pesquisadora se responsabilizou em manter o sigilo e segurança das informações obtidas, em vista da confidencialidade dos participantes. Caso contrário, os participantes poderiam solicitar, perante justiça legal, indenização em reparação a qualquer dano, em consequência pelo descumprimento da prerrogativa acima citada.

Foi garantida a privacidade do participante em limitar a exposição de sua imagem, assim como, a liberdade de desistir de participar do estudo e, ainda, poderia a qualquer momento solicitar esclarecimentos aos pesquisadores.

4.9 ANÁLISE DOS DADOS

O método para análise dos dados variou conforme os tipos de dados coletados. Para as entrevistas foi utilizada uma parte da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), caracterizado por buscar reconstituir representações sociais (RSs) preservando a dimensão individual articulada com a dimensão coletiva (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C., 2014).

Essas representações são sínteses próximas da empiria, reconhecíveis, sem dificuldades maiores, pelo senso comum como “coisas suas”, como conhecimentos familiares. No DSC, as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais e cada uma dessas é associada aos conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo. (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C., 2014).

Ressalta-se que, para análise dos dados utilizou-se, apenas, a primeira etapa da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, identificando-se nos discursos as expressões-chave que respondiam à pergunta realizada. Na sequência, nomeou-se cada expressão-chave, transformando-a em Ideia Central (categoria).

Não foram criados Discursos do Sujeito Coletivo, pois a amostra reduzida não permitiu essa última etapa da técnica. Sendo assim, apresentados os dados de acordo com as questões formuladas e, com isso, foi realizada a comparação das ideias trazidas pelos diferentes atores sociais entrevistados.

Para os dados de natureza sociodemográfica foram realizadas análises descritivas. As observações, registradas nos diários de campo materno e da pesquisadora, forneceram subsídios para compreender os ambientes físico e social, assim como as práticas ocorridas nesses ambientes, relacionadas ao brincar e à brincadeira.

5 CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da complexidade dos fatores que podem influir no desenvolvimento de uma criança, principalmente, quando esta apresenta dificuldades inerentes as suas características e ao seu modo de ser no mundo, como é o caso da criança autista, compreende-se que o modelo de nicho de desenvolvimento pode constituir-se em uma opção capaz de abarcar aspectos importantes para a compreensão do desenvolvimento dessas crianças. E tendo em vista a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, abordada no capítulo II, neste estudo optou-se como enfoque o brincar, considerando os aspectos desse modelo de desenvolvimento.

Neste capítulo, os dados empíricos da presente pesquisa relacionados ao brincar serão apresentados nos subtópicos que envolvem o nicho de desenvolvimento: os ambientes físicos e sociais dos participantes, e as práticas e concepções dos atores sociais que fazem do cotidiano de crianças autistas. Para os fins desse estudo, os ambientes físicos e sociais foram definidos como a casa, a escola e a instituição terapêutica das crianças participantes, assim como as relações estabelecidas com os participantes desses ambientes. O olhar sobre as práticas dos pais, professores e mediadores incidiu sobre as práticas relativas ao brincar e à brincadeira. Finalmente, a psicologia dos cuidadores foi averiguada mediante a busca pelas percepções destes, sobre as questões relativas à brincadeira e sua relação com o desenvolvimento.

Inicialmente, serão mostrados os perfis das crianças e dos atores sociais envolvidos no estudo. Na sequência são apresentados e discutidos os resultados relativos ao ambiente físico e social e as práticas. Finaliza-se com as concepções dos cuidadores.

5.1 PERFIS DAS CRIANÇAS E DOS ATORES SOCIAIS

Os participantes dessa pesquisa são 3 crianças e 13 atores sociais, 4 pessoas do ambiente familiar (pais), 6 pessoas do ambiente escolar (professores e mediadores) e 3 pessoas do ambiente terapêutico (professores da APAE). Para preservar o anonimato das crianças, foi dado a elas nomes de personagens de desenhos animados: Mário, Luigi e Alice. O quadro abaixo exhibe informações gerais referentes às crianças que compõem o estudo.

Quadro 4 - Perfis das crianças

Crianças	Idade (anos)	Diagnóstico clínico/ ano	Série escolar	Fala	Escuta	Deambulação
Mário	6	TEA/ 2015	1ª	Poucas palavras	Sim	Sim
Luigi	6	TEA/ 2018	1ª	Sim	Sim	Sim
Alice	6	TEA/2013	1ª	Não	Sim	Sim

Fonte: Autoria própria.

Os três estão com a mesma idade e na mesma série escolar. Em relação à fala, Luigi apresenta-se com melhor desenvolvimento dessa área, consegue se expressar mesmo com a ecolalia, diferente de Alice e Mário que são bastante comprometidos. Possuem a audição preservada e nenhum necessita de suporte para locomoção (deambulam livremente).

O ambiente familiar de cada criança é composto da seguinte forma: Mário mora com o pai e a mãe; Luigi mora apenas com a mãe; e Alice mora com a mãe e com o irmão de 10 anos.

O quadro a seguir exibe informações gerais de cada membro dos núcleos familiares das crianças.

Quadro 5 - Perfis dos pais

Pais	Idade	Estado civil	Escolaridade	Profissão e Situação Atual
Pai do Mário	29 anos	União Estável	Ensino Médio Completo	Agente penitenciário/ Atuando
Mãe do Mário	25 anos	União Estável	Ensino Superior Completo	Gestora de recursos humanos/ Nunca exerceu
Mãe do Luigi	32 anos	Solteira	Ensino Médio Completo	Empregada doméstica/ Não trabalha desde que Luigi nasceu
Mãe da Alice	47 anos	Divorciada	Ensino Fundamental Incompleto (estudou até a 5ª série)	Artesã/ Atuando

Fonte: Autoria própria.

A mãe e o pai do Mário são pais jovens em união estável. A mãe apesar de não trabalhar, possui nível superior e o pai é concursado pelo estado com o cargo de agente penitenciário que garante a renda familiar mensal de R\$ 3.500,00. Segundo informações colhidas, tentaram o BPC (Benefício da Prestação Continuada para pessoas com deficiência de um salário mínimo) do governo federal, mas foi negado por conta da renda. Além disso, ambos são evangélicos (pai praticante e a mãe não praticante).

A mãe do Luigi é solteira. Não trabalha, segundo ela, não tem com quem deixar o filho. O pai dele dá todo mês R\$ 221,00 e ajuda quando ele precisa de algo. Além disso, recebe R\$ 41,00 do programa do governo federal "bolsa família" às famílias de baixa renda. No período da coleta de dados, estava em tramitação a solicitação do benefício para seu filho. Ela se declarou católica, não praticante no momento.

A mãe da Alice é divorciada desde os primeiros meses de vida da Alice que já apresentava sinais de comprometimento, o que fez com que seu pai pedisse o divórcio. Desde então, ambas tem pouco contato com ele. Além de Alice, ela possui mais 7 filhos com o mesmo pai. Três já são maiores de idade (uma de 25 anos e os outros dois, respectivamente, de 22 anos e 19 anos) que são casados, uma de 17 anos mora sozinha, o de 15 anos mora com uma tia materna, o que tem 13 anos mora com o pai, e o de 10 anos mora com a mãe e a Alice.

É autônoma. Sua renda mensal é composta pelo o que consegue como artesã, aproximadamente R\$ 300,00 e um salário mínimo do benefício (BPC). Ademais, ela se declarou evangélica praticante.

O ambiente escolar das crianças é constituído da seguinte forma: Mário participa das aulas da professora da turma regular e conta com o apoio de um mediador; Luigi participa das aulas da professora da turma regular e não possui mediador; Alice participa das aulas da professora da turma regular e conta com o suporte da professora de atendimento educacional especializado (AEE) e uma mediadora.

O quadro abaixo apresenta informações gerais da professora de cada criança participante da pesquisa.

Quadro 6 - Perfis das professoras das escolas

Professoras das Escolas	Idade	Escolaridade	Formação	Formação complementar	Ocupação Atual	Tempo de trabalho na escola
Professora do Mário	55 anos	Ensino Superior Completo	Letras/ Língua estrangeira (espanhol)	Não possui.	Professora	10 anos
Professora do Luigi	44 anos	Ensino Superior Completo	Pedagogia	Não possui.	Professora	22 anos
Professora da Alice	60 anos	Ensino Superior Completo	Pedagogia	Não possui.	Professora	1 ano
Professora de AEE da Alice	54 anos	Ensino Superior Completo	Pedagogia e Letras	Gestão escolar, Coordenação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado, Letras (Estudos Literários)	Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	2 anos

Fonte: Autoria própria.

A maioria das professoras não possui formação complementar, somente a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

O quadro a seguir traz informações gerais dos mediadores das escolas do Mário e da Alice.

Quadro 7- Perfis dos mediadores das escolas

Mediadores	Idade	Escolaridade	Formação	Ocupação Atual	Tempo de trabalho na escola
Mediador do Mário	21 anos	Ensino Superior Incompleto	Pedagogia (último ano)	Mediador	1 ano
Mediadora da Alice	28 anos	Ensino Superior Incompleto	Pedagogia (3º semestre)	Mediadora	3 meses

Fonte: Autoria própria.

O mediador escolar é o profissional que auxilia a criança no processo de adaptação afetiva, social e acadêmica, aquele que busca estabelecer uma relação de respeito e cuidado em relação à criança que pretende acompanhar. O cuidado é um dos princípios básicos do projeto de inclusão escolar, pois o respeito à individualidade e a adaptação do meio às necessidades de cada sujeito são fundamentais para o real caminho da inclusão (CARVALHO, 2017).

O quadro seguinte apresenta as informações gerais dos professores da instituição terapêutica.

Quadro 8 - Perfis dos professores da instituição terapêutica

Professores da instituição terapêutica	Idade	Escolaridade	Formação	Formação complementar	Ocupação Atual	Tempo de trabalho na instituição terapêutica
Professora responsável	38 anos	Ensino Superior Completo	Pedagogia	Educação especial e inclusiva	Mediador	7 meses

Professor de Música	24 anos	Ensino Superior Completo	Música	Técnico em Prática de Orquestra	Mediador	5 meses
Professora de Informática	28 anos	Ensino Superior Completo	Tecnologia de Rede de Computadores	Informática na Educação	Mediador	7 meses

Fonte: Autoria própria.

Nesse quadro é importante destacar que os professores da instituição terapêutica bem como todos os profissionais que trabalham nessa instituição são contratados como mediadores, por fazerem parte desse local que tem como premissa trabalhar o processo de inclusão. Contudo, optou-se em classificá-los como são chamados por todos na rotina de atendimento da instituição terapêutica: professores.

5.2 AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

O modelo de nicho de desenvolvimento de Harkness e Super (1994) determina que para se analisar o desenvolvimento infantil é importante que se caracterizem os contextos da criança, compreendendo o ambiente físico e social, tendo como destaque o contexto familiar.

Além do ambiente físico e social familiar, este estudo pretendeu investigar os contextos escolar (as escolas de ensino regular) e terapêutico (APAE) de três crianças autistas, levando em consideração que esses locais fazem parte da rede social de apoio dessas crianças.

Nos subtópicos subsequentes, serão apresentados os dados empíricos desse estudo relativos aos ambientes físico e social (familiar, escolar e terapêutico) de cada criança, relacionados ao brincar.

Inicialmente, serão expostos os dados dos ambientes físicos e sociais do Mário, da Alice e do Luigi. Ao final do capítulo é realizada uma análise dos elementos facilitadores e dificultadores relativos ao desenvolvimento, presentes nesses ambientes.

5.2.1 Ambiente físico e social familiar

O desenvolvimento da criança tem uma relação dinâmica com o ambiente físico e social, e a moradia da família é considerada o centro da vida humana inicial pelo modelo do nicho de desenvolvimento de Harkness e Super (1994). Em vista disso, torna-se fundamental conhecer os elementos e a dinâmica da vida familiar que a compõem, fornecendo assim subsídios para se entender os aspectos da vida cotidiana que estão relacionados ao

desenvolvimento das crianças (CORRÊA, 2011). No caso deste estudo, questões relacionadas ao brincar de três crianças autistas.

5.2.1.1 Lar do Mário

A casa em que Mário mora com o pai e a mãe é menos simples e maior se comparada com as outras casas que serão descritas posteriormente. É de alvenaria, têm sete cômodos e o banheiro fica dentro dela. Possui fossa, energia elétrica, água que vem do poço artesiano, uma área cimentada, murada, coberta e com um portão que não permite visibilidade para rua. Na sala, há uma janela com grade que fica em contato com a rua assim como uma extensão de um pátio pequeno e gradeado, pois essa parte não é murada. A moradia foi cedida pela avó paterna do Mário.

Notou-se que não havia brinquedos de livre acesso pela casa, apenas, um "skate". O que foi confirmado em uma fala do pai que espontaneamente disse que não comprou mais brinquedos, porque Mário quebrava tudo que comprava.

Nesse momento, Mário sentou no skate e começou a impulsionar com os pés e o pai disse: *ele gosta muito desse skate... quando não fica assistindo filme de carro ou vendo vídeo de carro no meu celular... ele brinca com esse skate*. A mãe complementa dizendo: *ele ama carro... tudo que tem carro e roda... ele tinha vários, mas quebrou tudo*.

Em seguida foi perguntado ao pai se ele brincava com Mário e do que eles brincavam. Ele respondeu: *brinco... no skate... a gente brinca de briga ((risos)) a gente brinca de pintar...uma brincadeira assim*.

As mesmas perguntas foram feitas à mãe que disse: *olha a gente brinca... de tudo... a gente tenta entrar na:: na onda dele... às vezes eu tô deitada no chão ele quer fazer::r boizinho... brincar de boizinho cavalinho ele::... a gente faz isso...eu e o pai dele*.

Ela continuou a responder dizendo: *e ele bri::nca assim... na cama... às vezes ele quer brincar de se esconder ele se esco::nde... ele apaga a luz e eu me esco::ndo... aí eu vou no escuro pegar ele... ele gosta de brincar assim se escondendo... ele se empolga muito... é:: outras brincadeiras... ele convida a gente pra pintar... às vezes ele quer pintar mas tá com preguiça aí ele chama a gente pra ajudar a fazer... pra gente fazer aí ele fica [olhando]*.

O ambiente familiar do Mário, a princípio, revelou-se um limitador para experiências de brincadeiras, devido não terem brinquedos à disposição ou guardados em algum lugar da casa. No entanto, segundo o relato dos pais, eles costumam brincar com o filho de outra maneira não envolvendo os brinquedos, mas principalmente a interação entre eles. Sendo

assim, considerado, também, um ambiente facilitador de experiências desenvolvimentais para Mário.

Além disso, é importante destacar que durante a visita na casa percebeu-se um vínculo afetivo dos pais com o Mário e vice-versa. A todo o momento Mário buscava o contato com eles, abraçando-os, beijando-os, ao mesmo tempo em que era correspondido não só pelo contato corporal, mas também com falas carinhosas dirigidas a ele. Algo expressivo se for considerado o fato dele apresentar baixa tolerância ao toque, uma característica da maioria dos autistas.

Vínculos afetivos são extremamente importantes para o desenvolvimento. Dessa forma, pode-se valer disso para propiciar interações através do lúdico assim como os pais do Mário, mesmo que não tenha sido com esse intuito, por se tratar de uma relação natural desse contexto.

A estimulação e o fornecimento de uma base segura pelos pais ou cuidadores no ambiente familiar, propicia à criança o estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis. Nesse sentido, o cuidado em família e as interações que este oferece à criança nos primeiros anos de vida, exercem papel decisivo em seu desenvolvimento (BOWLBY, 2002).

5.2.1.2 Lar da Alice

A casa em que Alice mora com sua mãe e com o irmão de 10 anos é simples, pequena com quatro cômodos e de alvenaria. O banheiro fica dentro da casa, há energia elétrica e água fornecida pelo microssistema do bairro. Possui fossa e um quintal bem pequeno que foi cercado com madeira sem espaços entre elas. A casa é própria e foi obtida através de um programa de habitação do governo federal para famílias com baixa renda.

Diferentemente do que foi visto no ambiente familiar do Mário, na casa da Alice havia brinquedos ao seu alcance, tais como, bonecas, bola e bicicleta. Nesse dia, Alice estava com uma mochila nas costas e várias bolsas no braço, andando e mexendo nas bolsas. A mãe disse que ela gostava de ficar brincando com elas, com os livros e lápis de rabiscar.

Ao ser questionado se brincava com a filha e do que brincava, a mãe respondeu: *sempre eu brinco... eu brinco assim com ela... aí eu ensino ela andar mais na bicicle::ta... eu ensino ela dar banho na bone::ca ... eu ensino ela lavar as roupinhas da bone::ca... a vestir as roupas da bone::ca.*

Diante disso, considerou-se o ambiente familiar da Alice um facilitador para experiências de brincadeiras, mesmo não tendo um espaço amplo, tanto pela presença de

brinquedos quanto pela atuação materna que propicia momentos de brincadeira, segundo informações da mesma.

De acordo com a mãe, só ela brinca com Alice, mesmo morando outra criança na casa, o irmão de 10 anos, o número reduzido de parceiros para interação é um limitador para experiências de brincadeiras. Além disso, ressalta-se que o quintal foi cercado para que Alice andasse de bicicleta sem que a mãe se preocupasse e para que elas ficassem a vontade durante as brincadeiras na caixa d'água, segundo relato materno.

O contato corporal entre as duas não ocorreu em nenhum momento. Acredita-se que seja devido à extrema intolerância ao toque apresentada por Alice, permitindo apenas que segure sua mão quando é de sua vontade.

5.2.1.3 Lar do Luigi

A casa em que Luigi mora com a mãe é simples, de madeira (aparentemente antiga), é pequena com apenas um cômodo e o banheiro fica no quintal. Possui fossa, energia elétrica e água fornecida pelo microssistema do bairro. O quintal de terra é amplo com árvores, limpo, delimitado com cercado de madeira que permite visibilidade. O local foi cedido pela tia materna do Luigi.

Durante a visita, a mãe do Luigi não permitiu a entrada na casa, mas no quintal foi possível notar alguns brinquedos como um carro de empurrar grande com o boneco *Mickey Mouse* e um gato, que segundo a mãe havia aparecido e eles estavam cuidando.

No instante em que se conversava com a mãe, Luigi entrou no carro, apertou a buzina e ficou falando: bi, bi, bi.... Depois empurrou o carro e quando viu o gato segurou no colo e começou a andar pelo quintal.

Nesse momento, perguntou-se à mãe se costumava brincar com ele, a mesma respondeu: *não... é muito difícil... assim só quando a gente tem um joguinho de animais né... que é tipo dominó assim que a gente brinca ... mas é muito difícil ... é mais ele sozinho.*

Inicialmente, apesar da simplicidade, o ambiente familiar do Luigi foi considerado um facilitador para experiências do brincar, tendo em vista o espaço do quintal ser amplo. Contudo, o fato da mãe não brincar com ele é um limitador desse tipo de experiência, principalmente, por ser a única pessoa que poderia interagir ludicamente com frequência em seu lar.

Ao contrário das outras crianças, Luigi tem necessidade do toque, porém não houve contato corporal entre eles nesse dia. O estabelecimento de relações afetuosas por parte do

cuidador é base para um crescimento intelectual e social saudável da criança, o que afirma Brazelton e Greenspan (2002).

5.2.2 Ambiente físico e social escolar

Ao se considerar que as crianças sofrem influências de diversos contextos ambientais, envolvendo não só a família, mas a rede social de apoio como a escola, torna-se relevante investigar os aspectos relacionados ao brincar e ao desenvolvimento de crianças autistas que estão frequentando regularmente esse local. Principalmente, por ser um contexto do cotidiano infantil que exerce um papel extremamente importante, podendo ser um promotor e/ou facilitador do processo de desenvolvimento das crianças (SANTOS; RAMOS; SALOMÃO, 2015).

5.2.2.1 Escola do Mário

A escola que Mário frequenta é pequena, organizada e com salas de aula amplas. A estrutura da escola é boa, parece bem cuidada e limpa. Possui carteiras escolares novas e espaçosas. É um local pouco arejado com um sistema de climatização não eficiente e nenhum tipo de arborização dentro ou ao redor dela.

Não há quadra de esporte nem parquinho. Na sala de aula do Mário, foram vistos alguns brinquedos (carrinhos e brinquedos de montar) e jogos pedagógicos sobre uma mesa pequena no canto da sala, próximo à lousa.

No intervalo, as crianças correm livremente no centro da escola, único espaço livre, porém pequeno. Segundo informações dadas pelo mediador, Mário não vai para o recreio junto com as outras crianças, só depois que a sua turma e a maioria das outras turmas retornam para sala.

Em relação à brincadeira, de quando e como ele costuma brincar, a professora dele disse: *olha ele brinca com as crianças, eu percebo quando eles sentam assim no chão, geralmente, né, é os brinquedos que tão lá e os coleguinhas e eu sempre reafirmo com os coleguinhas, eu digo olha vão brincar com o Mário, aí eles bora Mário pra cá e ele ri, ele corre com eles na sala, pega brinquedo, montam com ele, olha Mário, olha o que eu fiz pra ti, sabe. É uma troca, eu acho muito bonito isso na sala de aula que os alunos ditos normais né que o Mário tem essa situação dele né, mas eles são bem mesmos acolhedores, não há diferença sabe.*

A respeito disso, o mediador do Mário falou o seguinte: *a verdade (risos)... acho que todo dia ele brinca, assim...por mais que tem vez que ele ta brabo né...então quando ele ficava bravo, eu procurava não mexer, aí ele via que eu não tava ligando pra ele acalmava se levantava, ia lá comigo, pegava na minha mão e sentava. Aí eu pegava, dava o celular pra ele, eu dava algumas coisas pra ele riscar, os desenhos do carro que ele gostava muito, eu imprimia sempre, ficava imprimindo pra ele fica riscando, rabiscando.*

Diante do exposto, constatou-se que o local é desfavorável e limitante para experiências do brincar, levando em consideração os aspectos físicos (espaço e climatização insuficiente). Apesar disso, o ambiente físico dentro da sala de aula apresenta pontos favoráveis, tais como, espaço organizado, amplo e com a presença de brinquedos.

A sala de aula favorece o contato de Mário com seus pares devido às crianças serem bastante acolhedoras, segundo palavras da professora e o que foi observado dentro da sala de aula, e pelo fato da professora permitir esses momentos, sendo assim favorável para experiências de brincadeiras.

5.2.2.2 Escola da Alice

A escola que Alice frequenta é um anexo da escola do bairro, que foi implantado no conjunto habitacional onde mora. É um local pequeno com estrutura improvisada, as salas de aula também são pequenas e separadas por divisórias. É pouco arejado, não possui sistema de climatização eficiente nem arborização dentro ou ao redor dela, não há, também, quadra de esporte ou parquinho, mas possui uma horta.

Embora tenha essas condições físicas, é uma escola organizada, limpa com carteiras escolares novas e espaçosas, e ao redor tem um pátio que as crianças brincam. Na sala de aula da Alice, notaram-se alguns brinquedos de montar sobre uma mesa pequena no fundo dela em um cantinho.

Alice tem plena liberdade dentro da escola, circula à vontade acompanhada pela mediadora. Na sala de aula, as crianças se aproximam a todo o momento dela, o mesmo não acontece com a professora que não dá atenção quando Alice tenta interagir com ela. A pessoa que mais interage com Alice é a mediadora que a acompanha.

Fora da sala de aula, outros professores e funcionários são bastante receptivos, falam e interagem, mesmo ela não respondendo.

No que diz respeito à brincadeira, de quando e como ela costuma brincar, a professora dela falou: *Não pra ela tudo bem dizer é brincadeira... Tudo o que a gente faz pra ela desenhar ela não desenha, ela não pinta direito né.*

A respeito disso, a professora de AEE disse: *é raro, ela brincar, ela querer brincar né, ela brinca rapidinho, a brincadeira dela é com os material, rápido rápido, não interessa mais ela vai pro outro, aí dá uma volta, volta de novo, então é difícil assim a brincadeira, tem que tá esperta, pra que ela, aquele momento, aproveitar tudo, depois que ela não quer isso aqui é que tem que botar aquilo.*

Já a mediadora falou o seguinte: *ela brinca assim, quando a gente vai pro intervalo, na hora do lanche, depois do lanche pra ela tem que ter já uma brincadeira que, às vezes, ela já num quer nem voltar pra sala. Ela já quer ta fazendo alguma coisa.*

Em relação ao ambiente físico, a escola é desfavorável para experiências do brincar, devido o espaço ser pequeno e com climatização insuficiente. Contudo, destaca-se a liberdade que possui dentro da escola e a interação com outras crianças e, também, com adultos como um aspecto favorável, embora a professora da sala de aula não pareça aberta para isso.

5.2.2.3 Escola do Luigi

A escola do Luigi é bem maior, quando comparada com o tamanho das outras escolas, possui salas e um pátio amplo no centro dela. Tem uma estrutura boa, é bem cuidada, organizada, limpa, com jardim e uma horta nos fundos.

É um local pouco arejado com um sistema de climatização insuficiente e sem arborização dentro ou ao redor dela. Também não há quadra de esporte ou parquinho na escola. Na sala de aula do Luigi, as carteiras escolares são novas e espaçosas. Não foram vistos brinquedos.

Na escola, o recreio foi extinto e as crianças foram proibidas de correr. Segundo a direção, essa medida foi tomada para diminuir os riscos das crianças se machucarem. Cada turma, separadamente, sai em fila indiana para o refeitório, as crianças recebem a merenda e retornam à sala. Ficou estabelecido apenas um dia na semana para realização de atividades que envolvem apresentações e gincanas.

Apesar disso, observou-se que Luigi anda livremente pela escola e que todos os profissionais buscam interagir com ele e o tratam com carinho. Apenas algumas crianças interagem com ele.

A professora foi indagada sobre a brincadeira, de quando e como ele costuma brincar, e respondeu: *ele gosta de brincar... brincadeira de roda, ele gosta muito... da cadeira, as brincadeiras que ele mais gosta. A bola ele não gosta muito não, já observei... ele faz só uma vez e depois ele não quer mais e nas outras ele fica... pega- pega... a figurinha daquela de que animal é esse? Ele já sabe. Brincadeira da estátua ele gosta. Tem uma brincadeira que faz do nome das vogais aaa, uuu.*

Ao ser analisado o ambiente físico da escola, pode-se considerar favorável para experiências de brincadeiras, por conta do espaço disponível. Mas quando se tem a informação de que as crianças não podem correr e de que não acontece o recreio é algo desfavorável.

Embora haja essa limitação e a falta de brinquedos disponíveis percebeu-se dois aspectos considerados favoráveis às experiências do brincar: o ambiente é acolhedor, e as brincadeiras ocorrem, mesmo que em dias específicos ou dentro da sala de aula.

5.2.3 Ambiente físico e social terapêutico

O ambiente terapêutico das crianças é o mesmo, a APAE, um local amplo com boa estrutura, bem cuidado, organizado, limpo, arejado e com um sistema de climatização eficiente. Existe arborização dentro e ao redor dessa instituição. Além da quadra de esporte, tem o jardim sensorial, sala de música, sala de informática, entre outras.

Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla.

É composta por uma equipe multiprofissional que presta atendimentos das seguintes áreas: Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Serviço Social, entre outras. Além disso, dispõe dos seguintes programas de atendimentos: Programa de Desenvolvimento Infantil, Programa de Desenvolvimento Sócio Educacional, Programa de Desenvolvimento Sócio Ocupacional e Programa de Desenvolvimento Gestão Integral.

O Programa de Desenvolvimento Infantil atende alunos de 4 a 5 anos de idade e Programa de Desenvolvimento Sócio Educacional atende alunos de 6 a 14 anos de idade. Nesses dois programas, são realizadas atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo, nas áreas de Atividades Diárias (AVD's), habilidades Motoras, socialização, comunicação e linguagem.

O Programa de Desenvolvimento Sócio Ocupacional atende pessoas a partir de 15 anos até a fase adulta que apresentam em sua deficiência um maior comprometimento e necessitam de atividades estimuladoras e terapêuticas para favorecer o seu desenvolvimento.

O Programa de Desenvolvimento Gestão Integral atende pessoas com idade a partir de 15 anos até a fase adulta, que em sua maioria, não se encontra na Escola Regular e através de atividades são estimulados a autonomia para que adquiram independência capaz de facilitar a sua vida funcionalmente (autogestão e autodefensoria).

Além disso, são oferecidos projetos complementares de Educação Física Adaptada, Natureza Inclusiva, dança, música e informática.

As três crianças são atendidas na mesma sala, duas vezes na semana, só que em turnos diferentes. Mário é atendido pela manhã junto a mais três crianças. Alice e Luigi são atendidos a tarde nos mesmos dias com mais duas crianças.

A sala de atendimento é pequena, com uma mesa grande e com cadeiras proporcionais aos tamanhos das crianças, têm vários brinquedos disponíveis em estantes e em um armário. Já a quadra de esportes, o jardim sensorial, a sala de informática e de música são grandes e equipadas com materiais relacionados às atividades desempenhadas nelas.

Os profissionais são acolhedores, interagem com as crianças, se ajudam, trabalham em equipe. Contudo, a interação entre as crianças ocorre com dificuldades devido às particularidades de cada uma.

Na turma do Mário, não houve interação entre as crianças. Já na turma da Alice e do Luigi, foi observada interação entre eles e as outras crianças. Acredita-se que as características individuais tenham influenciado para que ocorresse dessa forma.

A professora ao ser questionada sobre quando e como as crianças costumavam brincar, ela disse o seguinte de cada criança:

O Mário, geralmente, todas às vezes... ele entrou na sala de aula já vai pegando o brinquedo, qualquer brinquedo que ele goste. Geralmente é carro. Ele já senta lá e já brinca. Não tem dificuldades pra brincar. Gosta de empurrar com bastante velocidade.

A Alice sempre, o propósito, na verdade, dela é mais brincar. Ela pega uma coisa brinca... mas assim, ela pegou um tipo uma caixa dessas de blocos, ela vai lá brinca. Mas depois ela não quer mais aquele, aí depois ela já pega outro brinquedo e vai assim ela vai brincando. Mas ela gosta de brincar. Não tem dificuldade. Ela monta, ela vai montando jogos de encaixe. É essa forma que ela brinca.

O Luigi sempre o brinquedo que eu coloco na mesa ele brinca. Ele é bem mais tranquilo que os outros. Ele pede ajuda, né, quando ele não consegue. Ele pede ajuda pra

mim principalmente pra encaixar que é os jogos que ele mais brinca... os jogos de encaixe, né.

Além disso, ela concluiu dizendo: *Ah, também, eles gostam... as atividades que eles gostam historinha. Principalmente, a Alice e o Luigi. Eles gostam muito de historinhas. Quando eu começo a contar ficam bem atentos prestando atenção... gostam de musiquinhas também, eu começo a cantar... eles gostam de música.*

Em relação ao ambiente físico da instituição terapêutica, é um local facilitador para experiências do brincar, principalmente, tendo em vista a diversidade de atividades desenvolvidas para as crianças. Contudo, mostrou-se um limitador devido às crianças terem dificuldades de interação, principalmente, da turma do Mário.

Ao se observar esses dados conjuntamente, é possível realizar uma análise dos elementos facilitadores e dificultadores para experiências relacionadas ao brincar e à brincadeira, nos três contextos pesquisados. Na sequência é realizada uma síntese desses elementos, em relação a cada ambiente observado.

Em se tratando do **ambiente físico**, no contexto familiar foram observados elementos facilitadores para experiências de brincadeiras relacionadas ao espaço para brincar amplo, organizado e limpo (Mário e Luigi) e a presença de brinquedos (Alice e Luigi). Como fatores limitantes, foram observados aspectos relacionados à climatização ineficiente, à ausência de brinquedos (Mário), ao espaço para brincar pequeno (Alice).

Quanto ao contexto escolar, os fatores facilitadores para experiências do brincar foram o espaço organizado e limpo (Mário, Alice e Luigi), a presença de brinquedos (Mário) e a presença de outras crianças. Já os fatores limitantes relacionaram-se ao espaço (Mário e Alice), à climatização insuficiente (Mário, Alice e Luigi), ausência do espaço do brincar (Mário, Alice e Luigi); à ausência ou escassez de brinquedos (Alice e Mário).

Finalmente, o contexto terapêutico trouxe como fatores facilitadores para brincadeiras, o espaço amplo, estruturado, organizado, limpo e arejado, à climatização eficiente e os diferentes locais disponíveis para atividades. Os fatores limitantes relacionaram-se ao espaço pequeno da sala de atendimento.

Quanto ao **ambiente social**, é realizada síntese relativa aos contextos familiar, escolar e terapêutico na sequência. O contexto familiar apresentou fatores facilitadores para brincadeiras relacionadas à interação (Mário e Alice), e ao vínculo afetivo com os pais (Mário), o que é relevante quando se discute sobre a criança autista. Como fatores limitantes, estes foram relacionados ao contato físico, intolerância ao toque apresentada por Alice que também poderia estar presente no lar de Mário, pois também apresenta essa característica.

Diferentemente de Luigi que tem necessidade do contato físico, porém isto não esteve presente, o que poderia ser um fator facilitador para interação. Outro fator limitante foi a escassez de interação lúdica devido a mãe do Luigi não brincar com ele.

O contexto escolar apresentou fatores facilitadores para brincadeiras relacionadas ao comportamento dos pares (as crianças buscam interação com Mário e Alice), ao comportamento dos adultos, que buscaram interação com Mário, Alice e Luigi. Foi também observada concessão de liberdade dada pelas professoras para o brincar livre e para interação com outras crianças (Mário e Luigi), a liberdade na escola fora da sala de aula para brincar e interagir com adultos e crianças (Alice) e a promoção de brincadeiras pela professora e pela escola (Luigi). Os fatores limitantes foram relacionados também aos pares, no sentido de que poucas crianças interagiam com um dos participantes da pesquisa (Luigi). Também, observou-se como fator limitante o comportamento da professora, ao não propiciar interações relacionadas ao brincar e falta de reciprocidade frente às tentativas de Alice de interagir. Ainda como fator limitante observou-se a proibição relacionada ao correr e a extinção do recreio (Luigi).

Em se tratando do contexto terapêutico, este apresentou como fatores facilitadores para brincadeiras, características dos profissionais, pois são acolhedores, interagem com as crianças, se ajudam e trabalham em equipe. Também foi elencada como fator facilitador, a diversidade de atividades desenvolvidas para as crianças. A dificuldade de interação entre as crianças, devido às especificidades de cada uma foi observada como fator limitante nesse espaço.

5.3 PRÁTICAS

Ao ser considerado que as pessoas do convívio e que desempenham o papel de cuidado à criança, é possível afirmar que elas possuem igual importância dada aos ambientes para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, os membros da família são os principais responsáveis pelo cuidado às crianças. Contudo, não são os únicos com tal função, pois além da família outras instituições podem desempenhar essa prática. Entre elas, os profissionais das escolas e, no caso das crianças autistas, os profissionais das instituições terapêuticas que prestam assistências a elas e as suas famílias.

Diante disso, torna-se relevante averiguar as práticas de cuidado relacionadas ao brincar que permeiam nesses ambientes que fazem parte do cotidiano das crianças como influentes para o desenvolvimento infantil.

Nesse tópico serão apresentados os resultados das práticas dos atores sociais participantes que foram coletados por meio do diário de campo materno o qual forneceu dados do ambiente familiar e através do diário de campo da pesquisadora que realizou as observações do ambiente escolar e terapêutico. As práticas serão expostas, especificamente, nos trechos de episódios das observações dos diários de campo que mostram situações de brincadeira.

5.3.1 Práticas parentais

O termo práticas de cuidado é caracterizado como comportamentos, ações e atividades dos cuidadores que podem assumir funções diversas, dependendo da situação e do grupo social ao qual está inserido. Nesse sentido, as práticas parentais compreendem como os pais monitoram, controlam e socializam seus filhos. Na busca de alcançar o sucesso na criação dos filhos, os pais se utilizam de inúmeras estratégias que vão nortear seus comportamentos (GOMIDE, 2003).

Além disso, ressaltam-se as evidências que Harkness e Super (1992) encontraram em seus estudos relacionados às práticas parentais, de como o comportamento de quem cuida pode afetar a saúde e o desenvolvimento infantil.

5.3.1.1 Mário

No que diz respeito às práticas parentais relacionadas ao brincar no ambiente familiar, de modo geral, notou-se através dos relatos do diário de campo materno que tanto a mãe quanto o pai brincam com Mário assim como foi dito por eles, na parte que fala dos ambientes físico e social desta pesquisa.

No que se refere à carência de brinquedos nesse ambiente, este não parece ser um fator que se destaca negativamente, tendo em vista o fato de que os pais interagem com o filho, participando das propostas de brincadeiras apresentada por ele como pode ser percebido no episódio lúdico ocorrido no quarto dia de observação, no qual o pai entrou na brincadeira de Mário e, também, no terceiro dia de observação em que isso ocorreu com a Mãe.

Seguem abaixo os respectivos episódios extraídos do diário de campo materno:

Quando foi de tarde a gente foi aqui “pra” sala, eu e o pai dele, e ele ficou brincando com a bola, jogando a bola pra cima e jogando no pai dele também, “pro” pai dele brincar com ele, aí ele começou a brincar, o pai dele jogava ele ia pegar, aí o pai dele jogava na

cabeça dele de novo, tipo como se ele fosse cabecear, e ele começou a brincar até enjoar (4ª observação - episódio lúdico 1).

Nós trouxemos uma bola e ele se empolgou com essa bola e ficou brincando com a bola e também com a massinha que eu comecei a fazer uns homenzinhos com a massinha e ele começou a gostar, depois começou a grudar a massinha na parede, no chão (3ª observação - episódio lúdico 1).

No trecho inicial dessa observação, notou-se também que embora os pais de Mário tenham decidido de não ter muitos brinquedos em casa por conta da atitude do Mário de quebrá-los, relatada por eles, estes buscaram alternativas de brinquedos ou de materiais lúdicos que ele não pudesse destruir facilmente como, por exemplo, a bola e a massa de modelar.

Além disso, essa medida tomada pelos pais, mesmo indiretamente propiciou que Mário usasse da sua criatividade e imaginação para brincar. O episódio a seguir mostra a utilização de objetos como uma forma de suprir a necessidade de se ter brinquedos que não foi entendida como um brincar com objeto não usual (característico da criança autista), pelo contrário, atribuiu-se a esse fato como um exemplo do brincar simbólico.

Fiz o almoço, almoçamos, “tava” só eu e ele hoje, aí depois do almoço, ele já começou a brincar com a vassoura, ele tira o cabo da vassoura e fica brincando com o cabo, e também, com a vassoura, só que eu tirei a vassoura e ele ficou brincando com o cabo da vassoura lá na frente pegou também os “macarrão” que ele brinca com macarrão e quebra o macarrão dentro de uma bolinha verde, aí fica fazendo barulho dentro da bolinha, então também ele brincou disso hoje (1ª observação - episódio lúdico 1).

Na parte final desse episódio, Mário atribui outra função aos objetos e, mais que isso, transformou e criou um novo objeto que atribuiu uma função de brinquedo para ele, algo que se assemelha a um instrumento musical.

5.3.1.2 Alice

Em se tratando das práticas parentais relacionadas ao brincar no ambiente familiar da Alice, confirmou-se o que a mãe dela havia dito durante a visita, de que sempre brincava com ela, como apresentado anteriormente no tópico que trata do ambiente físico e social familiar. Isso pode notado na observação do diário de campo abaixo:

Alice chegou da escola, depois foi brincar dentro da caixa d'água com umas bolas, jogando para cima e aparando. Eu brinquei com ela. Depois tirei ela da caixa d'água, fui fazer desenho com ela, fui pintar (1ª observação - 1 episódio lúdico).

Através do diário de campo materno, notou-se, ainda, uma variedade de atividades lúdicas realizadas no ambiente familiar, tais como, brincadeiras com: bonecas, bola, bicicleta, flauta, cadernos e lápis de cor e, também, na caixa d'água. Segue abaixo o trecho que exemplifica isso:

Depois ela foi brincar de boneca. Ela pegava as bonecas, vestia roupa nas bonecas, banhava as bonecas e enrolava nas toalhas as bonecas. Depois ela colocou as bonecas dentro da bolsa, colocou no lado. Nessa hora ela "tava" sozinha. Aí ela colocou tudo pendurado na bicicleta e foi pedalar aí no lado, no cercado. Essa brincadeira durou uns 40 minutos. Depois dei um banho nela, aí ela foi tocar a flauta (2ª observação - episódio lúdico 2).

Além disso, em uma das observações da mãe, percebeu-se a presença do brincar simbólico, o que pode ser verificado no relato a seguir:

Ela brincou pintando as bonecas, fazendo maquiagem nas bonecas, como se ela tivesse maquiando as bonecas. Arrumando o cabelo da boneca. Ela amarrava e penteava o cabelo da bonequinha. Ela brincou um tempão assim com as bonequinhas, como se ela tivesse no salão brincando com as bonequinhas, fazendo pintura, maquiagem nas bonequinhas (4ª observação - episódio lúdico 1).

Esse episódio caracteriza-se como um exemplo do brincar simbólico, diferente do vivenciado por Mário, exposto anteriormente. Aqui se apresenta a representação de um papel (o faz de conta), podendo ser considerada uma reprodução do ambiente social.

5.3.1.3 Luigi

No que concerne às práticas parentais relacionadas ao brincar no ambiente familiar do Luigi, no geral, constatou-se por meio dos relatos do diário de campo materno que a mãe realmente não brinca com o filho e que este por sua vez brinca sozinho quando está em casa, assim como foi relato por ela, apresentado no tópico que trata dos ambientes físico e social desta pesquisa.

Apesar disso, foi possível perceber que a mãe proporciona brincadeiras em sua casa, tanto pelo fato de ter brinquedos quanto pela atuação de organizar o local de forma lúdica

para ele brincar. Seguem abaixo dois exemplos, um em que se tem disponível um carro para Luigi brincar e ou outro em que a mãe prepara o local para a brincadeira de pescar.

Ao chegar da escola foi direto para seu carro brincar, apertou na buzina do carro, meio que empurrou e voltava a apertar na buzina por uns cinco minutos, deixou o carro e foi "banhar" (5ª observação - episódio lúdico 1).

O Luigi foi brincar de pescaria, coloquei água na bacia e os peixinhos pra ele pescar, quando ele não conseguia pegar, pescar o peixinho, ele pegava com a mão e colocava no anzol de plástico, ficou tentando por uns trinta minutos, se zangou e deixou de lado e foi assistir televisão (2ª observação - episódio lúdico 2).

Além disso, o episódio que será exibido a seguir foi percebido como uma representação de algo já vivenciado por ele, sendo considerado um exemplo do brincar simbólico (do brincar de faz de conta), semelhante ao apresentado pela Alice em um episódio descrito no tópico acima.

Ele veio pegar o Mikey com uma toalha pequena, um guardanapo, para enrolá-lo e colocá-lo no banco do seu carro e sentou do lado, como se fossem dirigir, apertava a buzina, saía do carro e empurrava pelo quintal por uns vinte cinco minutos, depois foi guardar o Mikey, a toalha e o guardanapo, e foi assistir (2ª observação - episódio lúdico 1).

Em outro episódio lúdico com o boneco, Luigi representou uma prática de cuidado, o que foi considerado como um reflexo do cuidado parental materno, em que ele, certamente, assumiu o papel da mãe e o boneco do filho, neste caso, dele. Foi, também, compreendido como uma representação do brincar simbólico. Segue abaixo o episódio:

Hoje o Luigi depois de tomar seu café, foi pegar o Mikey e foi deitar com ele na cama, colocou um lençol em cima dele, ficou brincando, fazendo ele dormir, em seguida pegou o Mikey, foi andar com ele no quintal como se estivesse passeando por uns cinco minutos, depois foi guardá-lo (4ª observação - episódio lúdico 1).

De modo geral, os episódios relacionados às práticas parentais apresentados transcorridos acima, mostraram que embora as crianças participantes brinquem de maneiras diferentes e que estejam inseridas em ambientes familiares distintos, as três crianças apresentaram características em comum, a presença do brincar simbólico. Isso é relevante ao se tratar das características lúdicas das crianças autistas, que segundo os estudos teóricos presentes no capítulo do transtorno do espectro autista, o brincar simbólico é caracterizado como deficitário em crianças com essa síndrome.

Mário está exposto no ambiente familiar às práticas que envolvem interação com seus pais por conta do comportamento deles que se colocam à disposição para brincar quando solicitados por ele.

Em relação à Alice, esta apresentou um repertório maior de brincadeira, a maioria iniciada por ela e algumas propostas pela mãe, que além de brincar com ela, também, proporciona um ambiente propício para que Alice brinque.

No que diz respeito ao Luigi, embora sua mãe não interaja ludicamente com ele, este vivencia o brincar espontaneamente em meio ao que ela proporciona no ambiente familiar.

5.3.2 Práticas nas escolas

Uma vez que as práticas de cuidado podem ser realizadas em ambientes que não se limitam ao familiar, dentre eles, a escola que tem relevância no desenvolvimento infantil, em concordância com o estudo de Corrêa (2011) que abordou essa temática, considerando a importância das práticas de brincadeira para o desenvolvimento infantil e sua presença constante nas rotinas de cuidado em qualquer que seja o contexto e reforçou o valor destas para o curso do desenvolvimento saudável, com destaque para o papel do educador na sua execução diária.

Segundo Bonfim (2010), dar visibilidade à ludicidade na escola é perceber a criança como um ser que possui uma linguagem própria de expressão. Além disso, pensar a educação e o cuidado das crianças que se encontram na educação infantil é pensar numa fase da vida em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, concomitantemente às expressões afetivas, emocionais e relacionais extrafamiliares.

Dessa forma, apresentam-se neste tópico as práticas de cuidado relacionadas ao brincar, observadas nas escolas das crianças participantes.

5.3.2.1 Mário

As práticas observadas no ambiente escolar do Mário são pouco frequentes, foram raros os momentos de brincadeiras propostos pela professora e os que ocorreram por incentivo do mediador, foram representados quase que exclusivamente pelo uso do celular para assistir vídeos de seu interesse como, por exemplo, do filme carros, e pela brincadeira com um carro de brinquedo, como exposto a seguir:

Mário chega com a mãe na escola, o mediador o leva para sala, o coloca sentado numa carteira no fundo da sala que está acostumado e dá um carrinho para ele. Começa a empurrar em cima da carteira. Mediador coloca seu celular com vídeo do desenho carros em cima da carteira. Ele assiste um pouco e empurra o carro na carteira. Depois deixa o carrinho de lado e fica assistindo o vídeo (1ª observação - episódio lúdico 1).

Isso foi considerado como uma forma de mantê-lo tranquilo e quieto na sala de aula com algo que ele goste, nesse caso, tudo o que envolve carro. Episódios lúdicos que envolveram outros tipos de brincadeiras ocorreram a partir da iniciativa do Mário, o que esteve presente nos episódios subsequentes abaixo:

Ele pega umas cartolinas enroladas, começa a olhar pelo buraco para cima e para frente como se fosse um telescópio. Ele tentou desenrolar as cartolinas, uma colega foi ajudá-lo, ele aceita, fica esperando e olhando ela desenrolar. Pega de volta e começa a enrolar, outra menina se aproxima e diz: "Assim Mário". E enrola para ele que fica observando. Ficou balançando as cartolinas, andando pela sala (2ª observação - episódio lúdico 2).

Ele abraça o mediador. Levanta-se caminha em direção a uma mesa com jogos. Pega uma caixa que parece ser de baralho. Retorna à carteira, coloca as cartas na mesa, fica olhando as figuras. Ele me mostra uma figura e vocaliza: "Ah, ah, ah". Continua a mostrar outras cartas e vou respondendo o que é cada figura. Juntou todas as cartas e jogou para cima (3ª observação - episódio lúdico 1).

Apesar disso, percebeu-se, também, que após as explicações dadas pela professora à turma durante as aulas e à medida que terminavam de realizar as tarefas, as crianças eram deixadas livres para conversarem e/ou brincarem na sala de aula sob a supervisão da professora e do mediador.

Nesses momentos, as crianças se aproximavam de Mário e buscavam interagir com ele, mesmo quando na primeira tentativa não conseguiam reciprocidade dele, o que era comum por conta de seu comportamento relacionado ao autismo, mas mesmo assim, elas persistiam, respeitando-o, até que alcançassem êxito como demonstrado no episódio a seguir.

Após alguns minutos, retornou a assistir o vídeo. Um colega se aproxima, começa a falar com ele, passa a mão nas costas dele e o abraço meio de lado. Mário tenta afastá-lo. O menino tenta mais uma vez, Mário aceita e sorri, olha várias vezes para o colega e aponta para o vídeo sorrindo. O mediador diz: "Ele gosta muito desse menino. De todos é o que ele mais gosta. Ele deixa se aproximar, algo difícil" (1ª observação - episódio lúdico 2).

Esse episódio retrata como é importante a convivência de Mário com outras crianças e como estas buscam socializar com ele, mesmo diante da sua condição, como a professora havia relatado inicialmente.

5.3.2.2 Alice

As práticas observadas no ambiente escolar da Alice foram promovidas pela mediadora ou ocorreu por iniciativa própria. Nem a professora da sala de aula tampouco a professora de AEE proporcionaram momentos de brincadeiras durante o período de observações na escola.

Em relação à professora da sala, esta conduzia suas aulas de maneira rígida e tradicional. Apenas repassava o conteúdo à turma, enquanto isso, Alice ficava na sala de aula ou em outros locais da escola como o pátio, sendo acompanhada pela mediadora.

Já a professora de AEE foi vista algumas vezes realizando atividades com outras crianças. Durante o período da pesquisa nesse local, a mesma não acompanhou e nem realizou atividades com Alice.

Em meio a isso, a mediadora desempenhou o papel de promotora das práticas relacionadas ao brincar no ambiente escolar da Alice. De modo geral, ela promoveu brincadeiras de cunho pedagógico e a inseriu em atividades de dança com crianças de outras turmas, quando não estavam na sala de aula. Assim como Alice se introduziu, espontaneamente, em todas as atividades que envolveram música e dança. Estes episódios estão descritos abaixo:

Ela aceitou a proposta da mediadora de pintar e desenhar no caderno. Começou a desenhar círculos grandes e pequenos. Depois disso, a mediadora a convida: "bora escrever o teu nome?" e assim sucede (2ª observação - episódio lúdico 4).

Havia um grupo de meninos ensaiando uma dança no pátio da escola, Alice se aproxima e, sorrindo, começa a dançar. Vem até mim, me puxa pelas mãos e volta a dançar. Depois, faz isso com a mediadora. Em seguida, se junta aos meninos e fica dançando no meio deles (2ª observação - episódio lúdico 7).

Mais uma vez a escola mostrou-se um ambiente potencialmente importante para socialização da Alice com outras crianças assim como para Mário e como as práticas podem estimular que isso ocorra frequentemente, favorecendo assim o desenvolvimento, principalmente, nesse aspecto.

5.3.2.3 Luigi

As práticas relacionadas ao brincar observadas no ambiente escolar do Luigi ocorreram, basicamente, em dois tipos de situação. A primeira foi observada em atividades realizadas no dia da semana destinado para apresentações e gincanas para todas as turmas no pátio da escola. A segunda dentro da sala de aula promovida pela professora através de brincadeiras em grupo.

Nas duas situações, observou-se que Luigi era inserido e auxiliado quando necessário nas brincadeiras propostas para sua turma tanto pela sua professora quanto pelos outros profissionais da escola.

A turma do Luigi foi chamada para participar da brincadeira junto à outra turma. Foram formadas duas filas para que jogassem uma bola na caixa (boca do palhaço). A professora o posiciona atrás da primeira criança da fila, a menor da sala, que lança a bola três vezes e depois passa para o Luigi. Ele pega a bola e a professora o ajuda a se posicionar para arremessá-la. Ele a joga três vezes assim como as outras crianças. Sorri e fica bastante animado. Depois a professora o encaminha para o final da fila, ele vai, fica olhando, pulando, sorrindo, torcendo por seus colegas que estão jogando (2ª observação - episódio lúdico 2).

Luigi estava na porta da sala de aula, a professora o chama e o convida para brincar. Depois convida a turma também e pede para que todos formem uma roda e sentem no chão. A professora explica que a bola vai passar e quem ficar com ela quando a música parar terá que responder a uma pergunta. Todos passam a bola, o Luigi passa bola e sorri. A bola para no colega que responde a pergunta, todos o aplaudem e voltam a passar a bola, que para nas mãos do Luigi. A professora mostra uma figura e pergunta "que desenho é esse?". Ele responde um carro e sorri. Ele respondeu corretamente. Todos aplaudem (3ª observação - episódio lúdico 8).

Outra brincadeira realizada pela professora em seguida da mencionada acima, envolve o brincar simbólico, tendo em vista que a proposta dada de atribuir outro significado aos objetos mostrados por ela. Segue abaixo este episódio.

A professora explica como será a brincadeira e mostra o apagador e pergunta: o que pode ser isso? As crianças respondem: um carro, um celular... A professora vai chamando um de cada vez e vai perguntando. Luigi observa e sorri em meio aos colegas. A professora pergunta para ele, que responde: um avião. Ao mesmo tempo em que, sorrindo, movimenta o apagador como se fosse um avião (3ª observação - episódio lúdico 9).

Mas uma vez o brincar simbólico esteve presente, nessa situação, na prática da professora da escola. Além disso, as práticas realizadas na escola e pela professora na sala de aula proporcionam o processo de inserção e de socialização dele com seus pares.

5.3.3 Práticas na instituição terapêutica

Em se tratando do ambiente terapêutico, assim como a escola, este pode ser considerado de grande relevância na vida de crianças autistas que estão sendo acompanhadas nesse local.

5.3.3.1 Mário

As práticas que envolveram o brincar desempenhadas na instituição terapêutica, nos atendimentos do Mário, envolveram atividades pedagógicas, o brincar livre com brinquedos (nesse caso o carro), o jogo com a bola e atividades envolvendo a música.

Em relação às práticas promovidas pela professora responsável, esta esteve presente em todas por conta de sua atribuição na instituição. Porém, só esteve efetivamente propondo atividades lúdicas na sala de atendimento, local que tem como foco a realização de atividades pedagógicas. Nesse local, foi observado também o incentivo ao brincar espontâneo. Outro local que as promoveu foi na quadra de esporte.

As práticas apresentadas estão presentes nos episódios a seguir:

Mário entra na sala de atendimento, vai direto ao armário e pega uma caixa com tubos de tinta. A professora dá uma folha em branco para ele, então, ele senta e começa a pintar livremente. Após pingar as tintas no papel, espalma sua mão sobre o papel pintado. A professora pega em sua mão e movimentada em círculos. Ele aceita a proposta e mantém-se tranquilo. Ao terminar, professora guarda a pintura e o chama para lavar as mãos. Ele foi em direção à estante e pegou um carrinho. Ajoelhou-se no chão e começou a empurrá-lo (2ª observação - episódio lúdico 1).

Ele pegou a bola de basquete e jogou para cima em frente à cesta. A professora entrou na brincadeira e tentou acertar a cesta. Depois, ela começou a jogar para ele e ele para ela. Eles ficaram fazendo isso por bastante tempo, revezando as jogadas e, durante esse período, ele ficou sorrindo e gargalhando o tempo todo (5ª observação - episódio lúdico 2).

As práticas que envolveram música foram promovidas pelo professor de música como descrito no episódio a seguir:

O professor inicia cantando e tocando no violão a música (boa tarde coleguinha). Mário passa a mão no teclado. Ele sentou de frente para mãe. Depois o professor bateu no tambor e mostrou para ele, que sorriu e repetiu o que o professor fez. Ele pega um pandeiro meia lua, balança, bate no tambor e sorri. Professor começa a cantar a música na chaminé. Mário senta no cola da mãe. Depois o professor o convida para tocar teclado. Ele toca um pouco (4ª observação - episódio lúdico 1).

Nos atendimentos realizados na sala de informática, pela professora desse setor, não foi promovida nenhuma prática que envolvesse o brincar direcionada ao Mário. Enquanto as crianças que conseguiam desempenhar o que era proposto nesse local realizam suas atividades, Mário era estimulado pela professora responsável por ele a realizar atividades pedagógicas, tais como: pintura e modelagem com massinha.

5.3.3.2 Alice

As práticas relacionadas à brincadeira promovidas na instituição terapêutica, nos atendimentos da Alice, estão, em grande parte, relacionadas ao brincar livre com brinquedos de montar e/ou pedagógicos, ao desenho animado (vídeos ludopedagógicos), às atividades envolvendo a música e a dança.

Nas observações, notou-se que a práticas propiciadas e desenvolvidas pela professora responsável, destinadas à Alice, foram marcadas pelo brincar livre com brinquedos de montar e/ou pedagógicos, às atividades com música e dança que ocorreram na sala de atendimento. Estes são os episódios em que estiveram presentes essas práticas:

Alice chega, vai direto à estante, pega EVA's pequenos com letras, começa a desencaixar e encaixar corretamente, enquanto a professora está realizando uma atividade com outra criança (3ª observação - episódio lúdico 1).

Quando começa a tocar, no celular da professora a música "meu pintinho amarelinho", Alice começa a pular e apontar o dedo para sua palma da mão. Professora começa a cantar acompanhando a música e a fazer a coreografia da música. Alice se posiciona em sua frente, a observa e reproduz a dança, sorrindo e pulando (3ª observação - episódio lúdico 3).

Em relação ao professor de música, ele promoveu práticas que estimularam Alice a participar de atividade em grupo como descrito no episódio a seguir:

O professor posiciona todos em uma roda, começa a tocar violão e a cantar: "boa tarde, coleguinha! Tá na hora de começar a cantoria. Se você está feliz bata palmas...".

Nesse momento, ela atende aos comandos da música espontaneamente. Ela sorri e demonstra entusiasmo nessa atividade (1ª observação - episódio lúdico 3).

Já a professora de informática, desenvolveu práticas lúdicas através do computador com desenhos animados (vídeos ludopedagógicos) como pode ser visto no episódio abaixo:

Alice se senta em frente ao computador e coloca o fone de ouvido na cabeça (parece estar habituada). A professora seleciona um desenho de animais que formam uma banda de música. Alice assiste atentamente, em alguns momentos sorri e balança o tronco (parece estar dançando) (5ª observação - episódio lúdico 9).

5.3.3.3 Luigi

As práticas relacionadas ao brincar realizadas na instituição terapêutica, nos atendimentos do Luigi, foram atividades de caráter pedagógico, relacionadas ao desenho animado (vídeos ludopedagógicos) e jogos no computador, e as que envolviam música e dança.

Durante as observações, percebeu-se que a professora responsável além de estimulá-lo a realizar atividades pedagógicas como, por exemplo, de pintura, ela também promovia momentos com músicas, como descrito no episódio a seguir:

Professora convida Luigi para pintar: vamos pintar! Ele repete. Ela dá tinta guache, pincel e o caderno de desenhos com a figura de um semáforo. Ele aponta para o desenho e diz: carro. Enquanto a professora o auxilia a pintar, ela explica o que representa cada cor que está sendo utilizada para ele e outro colega. Ora a professora indica onde deve pintar ora ele faz sozinho (4ª observação - episódio lúdico 3).

Enquanto Luigi enrola a massinha de modelar, a professora canta a música "Seu Lobato". Ele a acompanha cantando: ia iaô... A professora continua cantando: "na fazenda tinha um gato...". Nesse instante, ela pergunta: o que tinha na fazenda Luigi? Ele responde: um gato e continua a modelar. Em seguida, ele se vira, mostra a massinha enrolada e diz: olha uma cobra. Depois pergunta; o que é isso aqui? (mostrando a massinha modelada). Volta a cantar com a professora e assim continuam até a música acabar (1ª observação - episódio lúdico 4).

Através das observações realizadas na sala de música, notou-se que o professor dessa atividade promove práticas relacionadas ao canto e à utilização de instrumentos musicais. Segue abaixo o episódio que ilustra isso:

O professor coloca o microfone para Luigi cantar. Toca violão e canta a música "borboletinha". Luigi o acompanha cantando, sorrindo e gargalhando. O colega se aproxima e começa a cantar com ele. Luigi sorri e coloca o microfone para o colega cantar. Ora posiciona o microfone para o colega ora para ele. Os dois cantam juntos. Esse momento é de bastante descontração para eles (5ª observação - episódio lúdico 5).

No que diz respeito às práticas relacionadas ao desenho animado (vídeos ludopedagógicos) e aos jogos no computador, a professora de informática às promoveu, possibilitando que a escolha fosse feita pelo Luigi. Esses episódios serão mostrados na sequência:

Luigi se senta em frente ao computador. A professora começa a procurar um jogo para ele, seleciona um e diz: para comer as frutinhas. Em seguida, explica e demonstra para ele. Então, ele continua. Depois, pergunta para ela: ele morde? Ela responde: ele come as frutinhas. Após alguns minutos, ele puxa a cadeira para perto da Alice e começa a assistir o vídeo ao seu lado (5ª observação - episódio lúdico 8).

Luigi volta para frente do outro computador e diz: vídeo (repete 3 vezes). Professora vai até ele, abre uma pasta no computador e diz: clique em qualquer um desses. Ele começa a abrir os vídeos (parece procurar um específico), olha para professora e diz: sapo. Então, ela coloca um desenho que tem sapo. Ele coloca o fone e fica assistindo atentamente (5ª observação - episódio lúdico 9).

Sumariamente, os episódios que ilustram as práticas proporcionadas no ambiente terapêutico se tratam, principalmente, de atividades pedagógicas e que envolvem música, sendo que esta última proporcionou, sobretudo, a interação e a socialização nas práticas destinadas à Alice e ao Luigi.

Ao contrário do que foi observado nas práticas direcionadas ao Mário que foi exposto, na maioria das vezes, às propostas similares vivenciadas por ele no ambiente familiar e escolar. Existem brinquedos diversificados disponíveis nos setores dessa instituição, porém não há variação nas suas escolhas e nem são promovidas ofertas de outros brinquedos, fazendo com que mantenha sua preferência por carros. O que não é ruim quando outras possibilidades são estimuladas.

Ao analisar os dados de maneira mais global, percebem-se práticas facilitadoras do brincar e práticas que não facilitam, presentes nos três contextos estudados e perpetuadas pelos atores sociais presentes nesses ambientes.

Em se tratando do contexto familiar, as práticas parentais favoráveis para experiências de brincadeiras encontradas estão relacionadas à interação (Mário e Alice), à disposição para

o brincar (Mário e Alice), ao comportamento afetivo (Mário), às brincadeiras propostas diretamente (Mário e Alice) e à promoção do brincar pela presença de brinquedos (Alice e Luigi). Foram ainda observadas práticas de cuidado materno reproduzidas nas brincadeiras e a liberdade concedida para o brincar (Mário, Alice e Luigi). Também foram promovidas atividades que estimulavam o brincar simbólico (Mário, Alice e Luigi).

No entanto, ainda que em menor proporção, foram percebidas práticas parentais desfavoráveis ao brincar e à brincadeira, que se deram através da escassez de interação lúdica materna (Luigi) e à diminuição do acesso aos brinquedos (Mário).

No contexto escolar, as práticas favoráveis encontradas estiveram relacionadas à promoção da interação com outras crianças (Mário, Alice e Luigi), à liberdade para socialização e para o brincar espontâneo, promoção de brincadeiras de cunho pedagógico (Alice), a promoção do brincar fora da sala de aula através da música e da dança (Alice) e das brincadeiras em grupo (Luigi), além do brincar simbólico (Luigi).

Quanto às práticas desfavoráveis nas escolas, fizeram-se mediante a escassa variedade de oferta de brinquedo (Mário, Alice e Luigi) e a pouca promoção do brincar dentro da sala de aula (Mário e Alice).

No contexto terapêutico, as práticas favoráveis encontradas estão relacionadas à presença do brincar nas atividades pedagógicas, à promoção da interação e da socialização através de atividades que envolvem a música. Por outro lado, as práticas desfavoráveis encontradas referiram-se apenas à baixa variedade de oferta de brinquedos nas observações realizadas para Mário.

Diante do exposto, percebeu-se que houve mais aspectos favoráveis do que desfavoráveis ao brincar e à brincadeira, tendo vista as práticas promovidas, direta e indiretamente, pelos atores sociais nos contextos de desenvolvimento dessas crianças.

5.4 CONCEPÇÕES

As concepções podem ser vislumbradas nos diferentes ambientes físicos e sociais que os pais oferecem para seus filhos, nas metas de socialização e desenvolvimento, e nos cuidados dirigidos às crianças. Estas concepções são frutos tanto das experiências de indivíduos como pais, quanto da experiência cultural acumulada durante as gerações sobre o que são e como devem agir nesses papéis. Dessa forma, o conjunto de concepções construídas conjuntamente por membros de uma sociedade influencia o cuidado da criança e pode resultar em diferenças no desenvolvimento.

Nos tópicos a seguir, serão apresentados os resultados relativos às perguntas relacionadas ao brincar, à brincadeira e o desenvolvimento de crianças autistas: "o que é o brincar?", "o que é a brincadeira", "para que serve a brincadeira?" e "qual o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista?". Estas, por sua vez, forneceram as concepções dos atores sociais dos contextos de crianças autistas.

5.4.1 O que é o brincar?

Em se tratando da questão “o que é o brincar?”, foram produzidas 7 ideias centrais pelos pais, 4 ideias pelos mediadores, 9 ideias pelos professores e 7 ideias centrais pelos professores da instituição terapêutica. A seguir são apresentadas as sínteses dos resultados encontrados e a discussão conjunta dos mesmos.

Quadro 9 - O que é o brincar para os pais

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	Brincar é a atividade em si	Mãe Alice
B	Brincar envolve o brinquedo	Pai do Mário
C	Brincar é fazê-lo de forma correta	
D	Brincar é interagir com outras pessoas e crianças	
E	O brincar de hoje não é o brincar de antigamente	Mãe do Luigi
F	Brincar é saudável	Mãe do Mário
G	Brincar sem perigo	

Fonte: Autoria própria.

Para os pais pesquisados, o brincar é a atividade enquanto ocorre, há a presença do brinquedo, há uma maneira correta de realizar o brincar (segundo um dos pais), brincar envolve interação e há a constatação, por parte de uma das mães, de que o brincar de hoje não é o mesmo de “antigamente”, fazendo essa mãe referência à influência da tecnologia no brincar das crianças. Além disso, para outra mãe brincar é algo saudável que deve ocorrer sem perigo.

A **ideia central A** diz respeito ao "**Brincar como atividade em si**". Esse brincar é ilustrado por um dos pais através da recordação de um episódio em que percebeu que o brincar se fez presente:

O brincar pra mim o brincar né é eu eu penso assim né que o brincar é ela tando assim... brincando ... um exemplo assim ela tá dentro da caixa da água ali ... ela tá brincando com a bola ... e eu jogo pra ela ela joga pra mim ... aí a gente passa a tarde inteira quando eu penso que não já:: ... passou o tempo ... (Mãe da Alice).

A **ideia central B** referente ao "**Brincar envolve o brinquedo**", a **ideia central C**

relativo ao "**Brincar é fazê-lo de forma correta**" e a **ideia central D "Brincar é interagir com outras pessoas e crianças"** foram produzidas pelo pai de Mario: *É pegar um brinquedo, brincar de forma correta, é ... interagir ... com as crianças com outras pessoas.*

A ideia do brincar é uma qualidade de relação que o indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo. Estes objetos se constituem na possibilidade de uma abertura de um campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa para possibilitar uma experiência criativa com o conhecimento (OLIVEIRA; SOUSA, 2008).

Em se tratando do brinquedo, Vigotsky (1994) escreveu que "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos".

O brinquedo proporciona à criança o contato com objetos que ajudam na manipulação e na formação do indivíduo, enquanto cidadão pensante e desenvolvido. É muito grande a importância do ato do brincar e das brincadeiras para o desenvolvimento de uma criança (PEREIRA; ALMEIDA; MEIRA, 2013).

No que diz respeito à interação da criança, esta é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender nas trocas sociais com diferentes crianças e adultos cujas concepções e compreensões da realidade são diversas (BRASIL, 1998).

A **ideia central E "O brincar de hoje não é o brincar de antigamente"** traz à tona uma declaração interessante no que diz respeito ao brincar: *É que hoje em dia não existe mais as brincadeiras de antigamente né... hoje em dia o pessoal mais é ... criança hoje se envolve no celular né então* (Mãe do Luigi).

Trata-se da constatação de que o mundo digital está mais presente na vida das crianças e que não se vê mais as brincadeiras de antigamente. E quando a mãe narra que não deixa seu filho ficar no celular, que diz pra ele pegar um carrinho ou um boneco pra ele brincar, ela revela implicitamente ser contra o modo como os aparelhos eletrônicos, esse mundo, como ela diz, estão presentes na vida das crianças. Demonstra, também, atribuir mais valor às brincadeiras antigas.

Em se tratando dessa questão, Silva et al. (2017) afirma que à medida que a sociedade evolui e a cultura muda, as brincadeiras sofrem alterações. Na contemporaneidade, surge uma gama de brinquedos e brincadeiras que envolvem a tecnologia que se aperfeiçoam cada vez

mais rápido. O aparato tecnológico, com o seu incessante crescimento interfere na forma de brincar das crianças e influencia diretamente na cultura geral e, conseqüentemente, na cultura lúdica das crianças.

A diminuição de experiências de brincar ao ar livre, em contato com a natureza, surge associada à crescente expansão do mundo digital, que fascina as crianças e as mantém ligadas às telas, ao aumento da densidade automóvel e à crescente urbanização de espaços que outrora eram utilizados para brincar (MORENO, 2009).

Em contrapartida, Brougère (1995) afirmou que a mídia digital desempenha nas sociedades ocidentais um papel considerável transformando a vida e a cultura lúdica das crianças, que é simbólica e deve ser entendida dentro de um movimento global no qual está inserida. E que não se deve criticar o papel da televisão, da internet e das demais tecnologias nos dias atuais, pois a cultura de rede fornece às crianças e acolhe delas conteúdos diversos para suas brincadeiras.

Em adição a essa ideia, Couto (2013) diz que não é verdade que as brincadeiras tradicionais desapareceram e que a ludicidade foi danificada porque as crianças vivem isoladas com seus “aparelhinhos” eletrônicos. As tradicionais práticas lúdicas não foram abandonadas em função de uma vivência em rede, considerada nova e atual, mas as reconfigurações fazem aparecer outras maneiras de brincar, dão outros significados e sentidos ao brincar e a própria ludicidade.

Mas, salienta-se que é através das crianças que se perpetuam as brincadeiras tradicionais. Sendo estas, preservadas e recriadas a cada nova geração. Portanto, resgatar a tradição das brincadeiras é uma forma de ampliar o universo lúdico e cultural das crianças, além de promover uma interação com outras gerações (CASTRO, 2018).

A **ideia central F "Brincar é saudável"** e a **ideia central G "Brincar sem perigo"** estão presentes no discurso de uma das mães: *Brincar tem (...) brincar é:: é:: (...) pra mim (...) é coisa saudável que ele faz é brincar sem sem perigo* (Mãe do Mário).

No que se refere à saúde, o brincar é de importância fundamental para a saúde e o desenvolvimento emocional do indivíduo (SEKKEL, 2016). O ato de brincar é uma necessidade básica da infância, que favorece o desenvolvimento saudável das crianças, permite que elas manifestem suas emoções e adquiram novas habilidades (JESUS; LEMPKE, 2015).

De acordo com Borges, Nascimento e Silva (2008), ao despertar a alegria, o brincar também favorece o tratamento médico do ponto de vista fisiológico, porque contribui para o aumento das defesas imunológicas. Brincar é essencial para o desenvolvimento da criança

porque promove a saúde mental e a capacidade emocional e cognitiva para enfrentar as dificuldades inerentes à vida em sociedade (FAHEL; PINTO, 2017).

Em relação ao brincar sem perigo que a mãe do Mário apresenta em seu discurso, Tovey (2010) diz que na sociedade atual, em prol da proteção e segurança das crianças, o risco é muitas vezes compreendido como algo que deve ser removido, ignorando-se a sua influência no brincar e no desenvolvimento da criança.

Little e Eager (2010) consideram que o risco surge representado em situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido. Pode ser considerado um contínuo que não está inevitavelmente associado a consequências negativas. Na perspectiva desses autores, risco distingue-se de perigo, noção que é aplicada em situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte.

Nesse sentido, torna-se possível considerar que a vivência de experiências do brincar arriscado apresenta benefícios para o desenvolvimento, estimulando a criança a mobilizar estratégias de resolução de problemas, que potencializam um maior conhecimento sobre as suas capacidades e limites. Ainda, o confronto com desafios permite que a criança supere barreiras físicas, cognitivas e emocionais, num ambiente controlado e de suporte, em que a possibilidade de errar é prevista e aceita (TOVEY, 2010).

Já as falas dos mediadores sobre o brincar, agregaram novos elementos à discussão. No quadro abaixo essas ideias são apresentadas e discutidas na sequência.

Quadro 10 - O que é o brincar para os mediadores

Classificação	Ideias Centrais	Participantes
A	No brincar a criança aprende habilidades sociais.	Mediadora da Alice
B	O brincar faz parte do desenvolvimento da criança, autista ou não.	Mediadora da Alice Mediador do Mário
C	A essência da criança é o brincar.	Mediador do Mário

Fonte: Autoria própria.

A **ideia central A** foi nomeada de "**no brincar a criança aprende habilidades sociais**" referente ao discurso a seguir: *Bom ... pra mim o brincar ... é onde a criança vai aprender a lidar com outras pessoas ... saber::: assim ... dividir as coisas eu brinco com isso ... tu brinca com aquilo ... não ficar só pra si e pra ela aprender assim se dialogar com outra criança ... se socializar né uma com a outra* (Mediadora da Alice).

Essa ideia foi trazida pelos pais, quando responderam a mesma questão. Tal concepção lembra o conceito de brincar de Gil (2017) no qual diz que: "Brincar é compartilhar, é socializar e interagir. É assim que as crianças vão conhecendo o mundo e

recriando situações. Assim elas se desenvolvem".

Também, nesse sentido, Fabel e Pinto (2017), afirmaram que o brincar favorece o desenvolvimento de comportamentos colaborativos, flexíveis e de enfrentamento positivo diante de situações conflituosas. A regulação de emoções e comportamentos torna a criança menos ansiosa, mais autônoma e mais sociável. A criança que brinca internaliza a cultura e as regras de convivência, tende a abandonar práticas isoladas, agressivas, competitivas, intolerantes, discriminativas e indisciplinadas.

A **ideia central B** foi construída pela mediadora da Alice e pelo mediador do Mário, nomeada de "**O brincar faz parte do desenvolvimento da criança, autista ou não**", presentes nos discursos abaixo:

Acho que ele é definido no desenvolvimento da criança... porque é com o brincar que ele aprende as coisas (Mediadora da Alice).

O brincar ... na verdade ... já faz parte do desenvolvimento da criança ... seja ela autista ou não...(Mediador do Mário).

Rodrigues (2013) escreveu que as brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representa situações observadas no cotidiano e que futuramente a criança irá vivenciar. Criando situações imaginárias confrontada com o real, desenvolve suas capacidades e habilidades, as quais muitas vezes não conhecem; dessa forma desenvolve o "eu".

Para Jean Piaget, diante de um conflito ou uma novidade, a criança busca novas estratégias para compreender os problemas que surgem, reorganizando, do mesmo modo, suas estruturas de pensamento e possibilitando outras mais complexas (PIAGET, 1971).

Por fim, a **ideia central C** foi nomeada de "**A essência da criança é o brincar**" presente nesta fala: *vamos dizer assim né... a definição do brincar vamos dizer que seja uma essência da criança, então é a essência da criança ... o brincar* (Mediador do Mário).

Para o mediador, o brincar está na essência da criança, ou seja, faz parte dela. Do mesmo modo, Castro (2018) afirma que o brincar vem da própria criança pois ao realizar essa atividade, ela cria conexões com o mundo social. A criança através de seu contato com o mundo (sociedade) adquire impressões que as marcam pra toda vida e com o brincar não é diferente, pois através dele a criança tem percepção de mundo, adquire experiências, interagindo com outras crianças ou até mesmo com adultos (PEREIRA; ALMEIDA; MEIRA, 2013).

No quadro abaixo, serão apresentadas as ideias centrais sobre o brincar dos professores das escolas, que serão discutidas posteriormente.

Quadro 11 - O que é o brincar para as professoras das escolas

Classificação	Ideias Centrais	Participantes
A	O brincar está relacionado ao aprendizado. Se aprende brincando.	Professora da Alice
B	Brincar é estar à vontade e fazer o que quiser.	Professora de AEE da Alice
C	O brincar inicia no ventre materno, no diálogo com a mãe.	Professora do Mário
D	Relação entre brincar e brinquedo específico para a idade.	
E	O brincar é inerente ao ser humano	
F	Existem fases no brincar.	
G	O brincar é quando a criança extravasa e expõe a personalidade.	Professora do Luigi
H	Brincar é um modo de interagir com o outro	

Fonte: Autoria própria.

Nas ideias trazidas pelos professores entrevistados, o brincar aparece relacionado ao aprendizado, ao contexto de sala de aula, mas também a relação com o desejo e a liberdade de se fazer o que se quiser. Outras questões trazidas são a interação com o outro (desenvolvimento de habilidades sociais) e o brincar como a exposição da “personalidade”.

A **ideia central A "O brincar está relacionado ao aprendizado, se aprende brincando"**, foi trazida pela professora de Alice, que relaciona o brincar à aquisição de conhecimento pela criança, mas não como um meio que por si só leva à aprendizagem, mas como uma ferramenta para alcançá-la.

O brincar é um termo que a gente leva né ... em relação à criança a ter uma aprendizagem muito boa, a gente aprende brincando né ... a gente estuda brincando ...é uma forma de adquirir vários conhecimentos através da brincadeira ...é uma aula brincando ... através dos jogos e objetivos pra que ela possa adquirir vários conhecimentos (Professora da Alice).

Segundo Kishimoto (1990), a importância de “aprender brincando” foi apontada, pela primeira vez, por Platão, em oposição ao uso, na educação das crianças, da violência e da opressão. Sobre as atividades lúdicas, Aristóteles afirmava que o jogo de regras, o jogo mais sério, que imita as atividades da vida adulta, é necessário durante a preparação da criança para a fase adulta, já a brincadeira espontânea deveria ser utilizada como divertimento, atividade oposta ao labor e ao trabalho.

Para Freitas (2010), o brincar está diretamente relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido, compreende-se que o brincar deve fazer parte do cenário da educação infantil, apresentando-se como instrumento que auxilie o professor no momento do ensino e da aprendizagem, por ser um processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e de interação com outras crianças (CASTRO, 2018).

A **ideia central B "Brincar é estar à vontade e fazer o que quiser"** se assemelha ao

conceito do brincar livre e espontâneo como pode ser percebido na fala da professora a seguir.

Brincar é estar ali naquele momento aonde a criança né ... fica à vontade ali ... faz o que ela deseja o que mais atrai ela ... seria isso para mim o brincar (Professora de AEE da Alice).

De acordo com Fabel e Pinto (2017), brincar é sempre uma manifestação original e espontânea da criança, porque possui reforçadores positivos intrínsecos a ela. Mas, para Maranhão e Vieira (2017), embora as crianças brinquem espontaneamente, sua origem não é espontânea.

A brincadeira espontânea e livre possibilita à criança a expressão de suas angústias e alegrias, também auxilia no desenvolvimento da inteligência e da parte motora, fazendo com que todas as emoções e todas as suas vontades, sejam elaboradas e colocadas em prática através da imaginação da criança. Assim, a brincadeira é algo muito maior e muito mais importante do que somente a imaginação e o fantasiar das crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e emocional (PEREIRA; ALMEIDA; MEIRA, 2013).

A partir do discurso da professora do Mário surgiram as ideias centrais C "**O brincar inicia no ventre materno, no diálogo com a mãe**", D "**Relação entre brincar e brinquedo específico para a idade**", E "**O brincar é inerente ao ser humano**" e F "**Existem fases no brincar**".

A criança no meu pensar desde no ventre da mãe já começa a ter aquele diálogo aquela brincadeira com a criança ... a cantar ... a conversar com a criança e brincar e logo após o::... as fases que ela vai passando por fases né ... o brincar é muito importante na vida da criança, quando se fala em brincar tem que ter um brinquedo específico pra criança conforme a idade né ... ah é pra ele manusear. O brincar é uma coisa que vem já do ser humano ... que existem as fases do brincar ... brincadeira é fundamental na vida da criança' brincar é tudo" (Professora do Mário).

A **ideia central C** é muito interessante quando diz que o brincar ocorre antes mesmo da criança nascer, durante a gestação, fato apontado por Silva e Santos (2009) ao afirmarem que o ato de brincar faz parte da vida do ser humano desde o ventre de sua mãe. Seu primeiro brinquedo é o cordão umbilical, onde, a partir da 17ª semana, através de toques, puxões e apertos, o bebê, em desenvolvimento, começa a criar relação com algo.

Por sua vez, a mãe brinca com seu bebê mesmo antes de ele nascer, pois associa as lembranças de quando brincava com sua boneca. Assim, quando o bebê nasce, já há uma relação criada da mãe com seu bebê e do bebê com a mãe, pois esse já reconhece sua voz (MACHADO, 2003).

A **ideia central D** apresenta outra questão declarada por essa professora, de que o brincar é importante nas fases da vida da criança e que para cada idade deve-se ter um brinquedo específico para o manuseio. Isto mostra que nessa concepção, após o nascimento da criança, o brincar ocorre através da manipulação de brinquedos determinados para cada etapa do seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), o brinquedo assume diferentes características de acordo com a fase de desenvolvimento que a criança estiver. Portanto, em cada etapa do desenvolvimento do indivíduo, a brincadeira e o brinquedo ganham funções diferentes que promoverão o avanço das funções psíquicas superiores. A principal característica do brincar e do brinquedo é que eles assumem uma relação entre o campo do significado (o que a criança quer significar) e o campo da percepção visual (o que ela vê externamente), entre situações imaginárias e situações reais.

O brinquedo não é definido por uma função precisa: ele é um objeto infantil utilizado livremente pelas crianças. A sua manipulação não está condicionada às regras ou princípios. O seu uso é dinâmico e renovado de acordo com a situação. No brinquedo, o valor simbólico é a função, estando estas duas dimensões imbricadas entre si. A principal função do brinquedo é a brincadeira e esta, por sua vez, escapa a qualquer função precisa (OLIVEIRA; SOUSA, 2008). O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

A **ideia central E** trata-se do brincar como sendo algo inerente ao ser humano, assim como, Massa (2015) afirma que a ludicidade é uma condição inerente a todos os seres humanos, uma característica interna existente antes de sua manifestação, ou seja, até mesmo quando uma pessoa não participa de uma manifestação lúdica, isso não modifica sua condição de ser lúdico. Freitas (2010) diz, também, que o brincar pode ser compreendido como necessidade inata ao ser humano, pois este, independente de sua faixa etária, busca a ludicidade.

A **ideia central F** de que existem fases do brincar pode ser encontrada na literatura como no estudo de Pereira, Amparo e Almeida (2006) que as traz relacionadas ao desenvolvimento infantil, levantados de estudos teóricos de diferentes perspectivas como de Leontiev, Vygotsky, entre outros.

Já a **ideia central G** "O brincar é quando a criança extravasa e expõe a personalidade" e a **ideia central H** "Brincar é um modo de interagir com o outro" foram trazidas pela professora do Luigi. O seu discurso mostra que esta vê o brincar como um meio pelo qual a criança tem de mostrar sua personalidade, sua essência e características internas,

considera, também, um modo de interação com as pessoas.

Pra mim o brincar é quando a criança ... ela ... o aluno né... é o momento que ele se solta né extravasa ele expõe a personalidade dele... O brincar é um modo de você interagir com o outro... então... eu definiria assim interação com o outro com outra criança com outro indivíduo... com outra pessoa (Professora do Luigi).

Em relação à **ideia central G**, é importante destacar que tais características muitas vezes não são vistas durante as aulas, principalmente, daquela criança que têm dificuldades de se expor devido à timidez. Sendo assim, um importante modo dela se expressar e exteriorizar suas emoções. No relato dessa professora, notou-se sua preocupação com a timidez de algumas crianças, inferindo que isso prejudica até a comunicação com elas em sala de aula.

As crianças mais tímidas e inibidas podem sentir uma maior dificuldade na expressão e na interpretação tanto das suas emoções, como as dos outros, pois possuem um menor conhecimento das emoções. O receio e a ansiedade pelas interações sociais poderão assim aumentar, e reforçar ainda mais o distanciamento destas crianças pelo contato com os seus pares para iniciar e manter interações durante a brincadeira. O que poderá fazer com que as crianças se sintam mais resistentes para iniciar ou entrar nas brincadeiras com os pares (HEINZE et al., 2015).

Quanto a isso, o discurso apresentado pela professora apresenta um caminho inverso, no qual encontrou na brincadeira uma possibilidade de intervir para que crianças tímidas com dificuldades na comunicação pudessem se expressar e se expor, mostrando, assim, um pouco de si, de sua personalidade como ela coloca quando diz que nesse momento elas são as primeiras a participar.

Nesse sentido, Freitas (2010) afirmou que a atuação através do brincar possibilita às crianças a oportunidade de expressarem possíveis anseios, temores, vivências, além de representarem papéis sociais, dentre outros aspectos fundamentais para a formação de sua personalidade.

No que tange à **ideia central H**, essa relação do brincar com a interação foi percebida, também, no discurso da professora da escola do Mário que a todo o momento expressa que no brincar deve haver o diálogo dos pais com as crianças e vice-versa.

No quadro a seguir, estão presentes as ideias centrais dos professores da instituição terapêutica que serão discutidas na sequência.

Quadro 12 - O que é o brincar para os professores da instituição terapêutica

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A B C	O brincar é uma forma de trabalhar com a criança através da ludicidade. A criança precisa do brincar, de se expressar, socializar. A criança aprende mais brincando.	Professora responsável
D E F	Brincar é diversão Brincar é usar a criatividade Brincar é usar a imaginação.	Professor de música
G	Brincar é questão de diversão Brincar é buscar através de jogos, dança e qualquer forma que dê prazer à criança.	Professora de informática

Fonte: Autoria própria.

Para os professores da instituição terapêutica, o brincar é uma forma de trabalhar com a criança através da ludicidade, a criança aprende mais brincando e ela precisa do brincar para se expressar. O brincar é considerado por eles, também, diversão em que se usa a criatividade e a imaginação. E, ainda, é buscar, através de atividades como a dança e os jogos, o prazer.

O discurso da professora responsável pelas crianças na instituição terapêutica originou as ideias centrais A, B e C. A **ideia central A** trata-se de "**O brincar é uma forma de trabalhar com a criança através da ludicidade**". A **ideia central B** "**A criança precisa do brincar, de se expressar, socializar**". A **ideia central C** "**A criança aprende mais brincando**".

O brincar é uma forma da gente trabalhar com a criança através da ludicidade ... brincando e ao mesmo tempo aprendendo ... ensinando a criança... porque hoje a gente ensina mais ... a criança aprende mais brincando (Professora responsável).

As ideias centrais dessa professora tem relação com outras já apresentadas anteriormente nos discursos da mediadora e da professora da Alice, ambas as ideias centrais A que trazem o aprender e o socializar como aspectos vinculados ao brincar.

A **ideia central D** "**Brincar é diversão**", E "**Brincar é usar a criatividade**" e F "**Brincar é usar a imaginação**" estão presentes no discurso do professor de música.

Brincar se define em diversão né encontrar um objeto... usar a criatividade... por exemplo ... eu vejo o brincar assim de encontrar um objeto e fingir que aquele objeto é um brinquedo por exemplo... e aí eu começar a imaginar coisas é como aquele objeto por exemplo... então brincar pra mim é assim, é usar a imaginação (Professor de música).

Em se tratando da **ideia central D**, o brincar envolve diversão. Em concordância, Ferland (2006) diz que o brincar é uma atividade realizada por diversão, pelo puro prazer, em que a criança brinca por brincar e se aprender alguma coisa no seu decorrer, é visto como algo ocasional, na medida em que aprender não é o primeiro objetivo da criança.

Entretanto, Vygotsky (1998) afirma que o brincar não é somente uma atividade prazerosa, pois contém muitas outras especificidades.

O motivo de as crianças brincarem não é só porque gostam ou pelo prazer que esse ato proporciona, é devido, principalmente, a sua importância para o desenvolvimento infantil. E, também, brincam para externalizar o que estão sentindo, seus conflitos e angústias. Mas para Winnicott, vai além de externalizar o que está sentindo, ele afirma que no brincar a criança adquire experiência. O autor explica que os adultos se desenvolvem com as experiências de vida, e o desenvolvimento infantil vem com influências do brincar (VIEIRA; VILLELA, 2016).

As **ideias centrais E e F** relacionadas à criatividade e à imaginação surgiram a partir da narrativa do professor de música que transmitiu algo semelhante ao conceito do brincar de faz de conta, considerado uma forma de brincar muito importante para as crianças.

Bomtempo (2012) explica que esse tipo de brincar é aquele no qual a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela e pode ser observada no comportamento de dar novos significados e funções aos objetos, no ato de adotar e representar papéis sociais variados e, na iniciativa de sugerir temas e cenários para as brincadeiras. A curiosidade e imaginação faz com que a força criadora das crianças não tenha limites.

A atividade de brincar de faz de conta é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. Não se trata de uma atividade qualquer ou de divertimento apenas. As transformações que ocorrem no desenvolvimento infantil numa brincadeira de faz de conta ampliam as possibilidades da condição humana (PRESTES, 2016).

Assim como o professor de música o discurso da professora de informática apresentou uma relação do brincar com a diversão na **ideia central G**.

O brincar pra mim é questão de diversão... a criança buscar... é ...através de jogos ...de dança assim ... qualquer forma que lhe dê prazer (Professora de informática).

Além disso, a professora de informática relaciona o brincar ao prazer, ou seja, a satisfação pessoal que o próprio indivíduo busca por meio do jogo ou da dança.

Pereira, Almeida e Meira (2013) afirmam que o brincar é algo natural no cotidiano das crianças, pois se define como criativo, prazeroso, espontâneo e sem nenhum comprometimento. E caracteriza-se como uma forma de expressão criativa e promotora de conhecimento, vivenciada pela criança desde seu nascimento.

O quadro a seguir apresenta as ideias centrais sobre o conceito do brincar, para cada grupo pesquisado. Objetiva-se averiguar as ideias similares encontradas, para já iniciar a

observação dos eixos centrais que nortearam as concepções desses atores sociais sobre a relação entre o brincar, a brincadeira e o desenvolvimento de crianças autistas.

Quadro 13 - O que é o brincar para cada grupo de atores sociais

	Pais	Mediadores	Professores escola	Professores instituição terapêutica
A	Brincar é a atividade em si	No brincar a criança aprende habilidades sociais	O brincar está relacionado ao aprendizado. Se aprende brincando.	O brincar é uma forma de trabalhar com a criança através da ludicidade.
B	Brincar envolve o brinquedo	O brincar está relacionado ao desenvolvimento da criança	O brincar no contexto da aula	A criança precisa do brincar, de se expressar, socializar.
C	Brincar é fazer-lo de forma correta	O brincar faz parte do desenvolvimento da criança, autista ou não.	Brincar é estar à vontade e fazer o que quiser, o que mais se deseja e o que mais atrai.	A criança aprende mais brincando.
D	Brincar é interagir com outras pessoas e crianças	A essência da criança é o brincar	O brincar inicia no ventre materno, no diálogo com a mãe	Brincar é diversão
E	O brincar de hoje não é o brincar de antigamente		O brincar é importante na vida da criança.	Brincar é usar a criatividade
F	Brincar é saudável		Relação entre brincar e brinquedo específico para a idade.	Brincar é usar a imaginação.
G	Brincar sem perigo		O brincar é inerente ao ser humano	Brincar é questão de diversão
H			Existem fases no brincar.	
			O brincar é quando a criança extravasa e expõe a personalidade.	
			Brincar é um modo de interagir com o outro	Brincar é buscar através de jogos, dança e qualquer forma que dê prazer à criança.

Legenda: Cores iguais indicam a aproximação das ideias centrais.

Fonte: Autoria própria.

A partir dos resultados encontrados apresentados no quadro acima, notaram-se algumas ideias em comuns entre os grupos, como as concepções do brincar relacionado à interação, à socialização, ao desenvolvimento, ao aprendizado e à diversão.

No que concerne à concepção do brincar relacionada à interação e à socialização, Freitas (2010) alega que através do brincar torna-se possível à criança estabelecer relações com seus pares, com adultos e com qualquer indivíduo que esteja presente nesse momento, favorecendo a interação, a socialização e o desenvolvimento de habilidades sócio afetivas, estimulando a cognição, a comunicação, a percepção das suas emoções e das outras pessoas.

Em se tratando do desenvolvimento e do aprendizado, Jean Piaget afirma que o brincar é o desenvolvimento e a aprendizagem, que partir dessa ação a criança se desenvolve sobre o

meio físico e social, e são construídas as estruturas de pensamento. Isto é, diante de um conflito ou uma novidade, ela busca novas estratégias para compreender os problemas que surgem, reorganizando, do mesmo modo, suas estruturas de pensamento e possibilitando outras mais complexas (PIAGET, 1971).

A respeito da diversão, Sousa (2015) aponta que o conceito do brincar está internamente relacionado com a diversão, a exploração, a imaginação, a aprendizagem e a criatividade. Moyles (2002) assinala, ainda, que “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem”.

5.4.2 O que é a brincadeira?

Em relação à questão “o que é a brincadeira”, foram produzidas 4 ideias centrais pelos pais, 2 ideias pelos mediadores, 6 ideias pelos professores e 4 ideias centrais pelos professores da instituição terapêutica. A seguir são apresentadas as sínteses dos resultados encontrados e a discussão dos mesmos.

Quadro 14 - O que é a brincadeira para os pais

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	Brincadeira é algo passageiro.	Mãe da Alice
B	Brincadeira é diversão, interação.	Pai do Mário
C	Brincadeira é aproveitar a infância.	Mãe do Luigi
D	Brincadeira é inventar, transformar objetos em brinquedo, algo que ajuda a conhecer e é importante para infância.	Mãe do Mário

Fonte: Autoria própria.

Para os pais, a brincadeira é definida pela transitoriedade e pela diversão, no sentido de aproveitar a infância. Há ainda a citação de que a brincadeira está relacionada à interação, uma ideia já elencada na questão relativa ao brincar, pelos pais (ideia D) e pelos professores (ideia I).

A **ideia central A** diz respeito à "**Brincadeira é algo passageiro**". Essa definição de brincadeira foi dada pela mãe da Alice: *Brincadeira::: eu acho que é assim uma coisa passageira né.*

Essa fala pode ser entendida de várias formas como tais como: algo que inicia e termina, ou como algo para passar o tempo, ou, ainda, que faz parte de um momento da vida que passa e não ocorre mais.

A **ideia central B** trata-se de "**Brincadeira é diversão, interação**". Esse conceito é

ilustrado pelo pai: *Diversão ... a brincadeira é mais interação né ...* (Pai do Mário).

Esse pai define a brincadeira em diversão e interação. Segundo Rodrigues (2013), as brincadeiras podem ser utilizadas com os propósitos de entretenimento e diversão, para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e como ferramentas na construção de uma aprendizagem significativa.

A **ideia central C** diz respeito à "**Brincadeira é aproveitar a infância**" como pode ser percebida na seguinte fala: *A brincadeira pra mim é infância né ... é a gente aproveitar ... a gente aproveitar nossa infância* (Mãe do Luigi).

Nessa fala, percebe-se a concepção de que a brincadeira pertence à infância, sendo parte natural e indissociável desta.

A **ideia central D** trata-se da "**Brincadeira é inventar, transformar objetos em brinquedo, algo que ajuda a conhecer e é importante para infância**" presente em um dos discursos: *Brincadeira para mim é:::...) inventar (...) inventar de tudo de tudo fazer brinquedo e (...) cada tempo tem seu tempo (...) essa fase de brincadeira na infância (...) também tudo tudo no seu tempo né tudo tem tempo (...) a brincadei:::ra tempo pra estudar tempo pra tudo (...) então (...) brincadeira pra mim é isso' acho que ajuda (...) ajuda:: (...) a:: conhecer no caso (...) eu vejo os meninos brincando aqui na rua (...) eu fico imaginando como eu era* (Mãe do Mário).

A fala dessa mãe remete ao conceito da brincadeira de faz-de-conta, que segundo Morais e Otta (2003), é aquela em que a criança trata os objetos como se fossem outros, podendo ou não atribuir propriedades diferentes das que possui, ou atribuir a si e aos outros, papéis diferentes dos habituais e/ou criar cenas imaginárias e as representar. A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade simbólica, em que os objetos podem ser transformados mentalmente e que as pessoas são representadas, progredindo da brincadeira de manipulação de objetos à encenação de papéis (PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 2008).

Destaca-se, com isso, que a característica central do brincar está no fato de que a criança aprende a agir no campo da significação ao invés de se restringir ao campo perceptual, dependendo mais de suas motivações do que das características dos objetos externos. Assim, a criança age de maneira diversa frente àquilo que vê, operando com significados libertos das características dos objetos e das ações às quais estes estão habitualmente vinculados (MARTINS; GÓES, 2013).

O brinquedo pode ser um parceiro da criança na brincadeira e a sua manipulação leva à criança à ação, à representação, a agir e imaginar. Um passo importante no desenvolvimento do pensar é o início da solução de problemas que envolvem atitudes como: desejo de fazer

perguntas, experimentar de maneiras diferentes objetos já conhecidos, fazer coisas etc. (BOMTEMPO, 1999).

Nos discursos apresentados pelos mediadores sobre brincadeira, abordam aspectos já mencionados nas falas sobre o brincar e um novo elemento à discussão. O quadro abaixo traz as ideias que são discutidas na sequência.

Quadro 15 - O que é a brincadeira para os mediadores

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	Brincadeira serve para aprender e ensinar.	Mediadora da Alice
B	Brincadeira serve para a criança esquecer os problemas que ela tem no cotidiano.	Mediador do Mário

Fonte: Autoria própria.

A **ideia central A** trata-se da "**Brincadeira serve para aprender e ensinar**" apresentada pela mediadora: *A Brincadeira a gente faz pra gente a gente aprender né e ensinar as crianças, mas as brincadeiras na escola exatamente é pra gente trabalhar tipo jogos ... jogos pedagógicos pra desenvolver assim::: tipo o alfabeto ...as cores...* (Mediadora da Alice).

Aqui se observa o caráter de uso instrumental da brincadeira, dado pela mediadora da Alice, quando trata dos jogos pedagógicos que ocorrem na escola.

Para Silva et al. (2017), a brincadeira e o jogo constituem-se em um veículo privilegiado de educação, que favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, a atividade lúdica norteia um trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento significativo da criança nesse processo. Observa-se aqui a concepção de que a brincadeira está ligada à aprendizagem, uma ideia que já havia sido trazida à tona pelos participantes da pesquisa, na questão anterior.

A **ideia central B** diz respeito à "**Brincadeira serve para a criança esquecer os problemas que ela tem no cotidiano**" presente neste discurso: *É a parte de fazer com que a criança se esqueça dos problemas que ela tem no cotidiano* (Mediador do Mário).

O mediador do Mário traz a ideia da brincadeira como amenizador dos problemas do cotidiano, vivenciados pelas crianças. Entende-se, com isso, que a brincadeira pode ser um agente social que pode agir positivamente na vida das crianças.

A brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA,

1998).

Dessa forma, as atividades no qual a criança possa fazer representações no uso de sua linguagem, por imitações e com criações, podem ser de grande valia para seu desenvolvimento, como por exemplo: imitar animais, pessoas, representar histórias, criar personagens, criar novas situações. Utilizando assim, a imaginação, os seus sonhos e os seus desejos, em um processo de construção mental (CAVALLARI, 2006).

Ademais, para ele, a brincadeira serve para fugir da realidade, para que a criança não encare os problemas da vida quando ainda são pequenos se desenvolvendo, para que amadurecem, se desenvolvam e, assim, possam conhecer a realidade. Segundo Ferland (2006), através da brincadeira a criança vai se preparando e treinando para a vida real.

As falas dos professores da escola trazem afirmações variadas acerca do que é brincadeira como aspectos relacionados ao aprendizado e a prática. O quadro a seguir ilustra as ideias apresentadas por eles.

Quadro 16 - O que é a brincadeira para os professores

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	Brincadeira é tudo o que se brinca com a criança.	Professora da Alice
B	Brincadeira serve para aprender e ensinar.	
C	Existem vários significados para a palavra brincadeira.	Professora do Mário
D	Brincadeira não é algo levado a sério.	
E	Brincadeira é a parte prática do brincar.	Professora do Luigi Professora de AEE da Alice

Fonte: Autoria própria.

Para os professores pesquisados, a brincadeira, assim como o brincar, possui um cunho pedagógico, voltado para o aprender. É também definida como a parte prática do brincar. Ainda, um dos professores refletiu sobre o sentido da palavra brincadeira, trazendo o significado para o mundo adulto no sentido de não levar a sério o que se está falando.

A **ideia central A** é a "**Brincadeira é tudo o que se brinca com a criança**" segundo uma professora: *Brincadeira é tudo o que você brinca com a criança...* (Professora da Alice).

Aqui mais uma vez, aparece a ideia de que a brincadeira pertence à criança, sendo vista como naturalmente parte do mundo da infância. Essa ideia foi indicada na fala de um dos pais (ideia central C), em resposta a essa mesma questão.

A **ideia central B** diz respeito à "**Brincadeira serve para aprender e ensinar**" de acordo com a professora supracitada: *Quando você tá dando aula você tá brincando ... o que ela aprende ela tá brincando né, ...* (Professora da Alice).

Também essa questão, a relação da brincadeira com a aprendizagem, surgiu tanto em respostas à questão "o que é o brincar", quanto nas respostas dos pais à questão "o que é a

brincadeira”. Para os grupos pesquisados, a aprendizagem está relacionada à brincadeira. Essa questão será discutida ao final desse trabalho, em tópico específico.

As **ideias centrais C e D** se referem à "**Existem vários significados para a palavra brincadeira**" e "**Brincadeira não é algo levado a sério**" de acordo com discurso: *A brincadeira já...existe vários ... pensar em brincadeira né até no falar ah tu tá com brincadeira né já conta já ta entendida né ... ah tu tá de brincadeira né ... mas porque é uma coisa que parece que pra muito não é verdade né é só de brincadeira ... é algo que não leva a sério* (Professora do Mário).

Em relação à concepção da professora da escola do Mário, embora ela tenha iniciado o seu discurso dizendo que a brincadeira é algo que não se leva a sério, entende-se que ela quis dizer que é algo que não é verdade, dando exemplo de quando alguém diz "(...) tá com brincadeira (...)", algo que foi criado, inventado, que remete à imaginação. E isso se confirma quando ela diz que "(...) é uma coisa muito séria o brinquedo, (...) brincar".

Nesse sentido, Huizinga (2010) afirma que o caráter “não sério” apontado à brincadeira infantil não implica que deixa de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e que se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria.

A **ideia central E** trata-se da "**Brincadeira é a parte prática do brincar**" segundo a fala: *A brincadeira eu assim ... é o objetivo do brincar já é a parte prática do brincar né Quando eu falei vamos brincar ... é a prática* (Professora do Luigi).

A brincadeira é aquele momento... momento da agitação né... da prática mesmo (Professora de AEE da Alice).

Esse discurso corrobora com a opinião da professora de AEE da Alice, que para ela a brincadeira é a prática. Na concepção da professora do Luigi, a brincadeira é a prática do brincar. É quando ela percebe se a sua proposta foi entendida. Que ocorre através da interação, em que a criança fica a vontade para interagir.

Nesse sentido, Vigotsky (1998) afirma que é necessário que sejam feitos arranjos em sala de aula que oportunizem as interações entre os diferentes, sob a intervenção docente e orientadas pelas trocas produtivas entre os pares, uma vez que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma forma de oportunizar essas interações é através da brincadeira.

Durante esse processo, os companheiros são um dos muitos agentes socializadores aos

quais as crianças, em idade escolar, têm acesso, possuindo uma espécie de cultura própria, peculiar, com história, organização social e forma particular de utilizar a comunicação. Desse modo, o brincar é uma forma de interação que possui relevante influência no desenvolvimento do sujeito sob todos os aspectos (FREITAS, 2010).

Vygotsky (1998) ressalta que todo ser humano é tipicamente caracterizado pela capacidade de desenvolver funções psicológicas superiores, que correspondem à atenção e memória voluntária, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato, etc.; funções estas que são consideradas mecanismos sofisticados e complexos que diferenciam os homens dos animais. Segundo esse teórico, essas funções são formadas por meio da interação do indivíduo com os outros, confirmando, assim, a interação como fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Os discursos dos professores da instituição terapêutica apresentam questões específicas como podem ser vistos no quadro abaixo.

Quadro 17 - O que é a brincadeira para professores da instituição terapêutica

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	Brincadeira é fazer várias atividades: físicas, cognitivas, de coordenação motora.	Professora responsável
B	Brincadeira é algo coletivo, que envolve mais pessoas.	Professor de música
C	Brincar é se divertir.	Professora de informática
D	Brincadeira é criar formas de brincar.	

Fonte: Autoria própria.

A professora da instituição terapêutica traz a concepção de que a brincadeira é multidimensional, abarcando aspectos cognitivos e motores. O professor de música traz a questão da coletividade no brincar e a professora de informática retoma a ideia de que brincar é diversão, já trazida na questão 1, na ideia (G), pela mesma professora e na ideia (D) pelo professor de música.

A **ideia central A** diz respeito à "**Brincadeira é fazer várias atividades: físicas, cognitivas, de coordenação motora**" presente no discurso: *A brincadeira é uma forma onde a criança ... a brincadeira no meu ponto de vista é onde a criança realmente" ... ela faz várias atividades ... exercícios físicos ... ela se expressa na forma corporal ... ela também trabalha o cognitivo dela ... a coordenação motora ... fi:::na ... coordenação motora grossa ... dessa forma ... eu entendo a brincadeira, ... é a socialização dela* (Professora responsável).

A brincadeira na visão da professora da instituição terapêutica é quando a criança realiza atividades, que para ela está relacionada à prática física. Ela aponta, também, em quais aspectos ela influencia tais como a cognição, a coordenação motora grossa e fina. Por fim, conclui afirmando que a brincadeira é quando ocorre a socialização da criança.

De acordo com Bagnara (2011), a motricidade global é a colocação de ação simultânea de grupos musculares diferentes, para a execução de movimentos voluntários de média complexidade, que abrange movimentos com os membros inferiores e superiores simultaneamente. Já a motricidade fina é a capacidade de controlar pequenos músculos para exercícios delicados como recorte, perfuração, colagem, encaixes, dentre outros (ROSA NETO, 2002). Ambas são de extrema importância para os seres humanos. Segundo Freitas (2006), as habilidades motoras, tanto ampla como fina, são essenciais para a realização das atividades diárias da vida.

Diante disso, destaca-se que é pelo corpo e pela sua projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem. É, também, a incessante ligação da motricidade com as emoções, que prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento, em relação ao ambiente. Assim, progressivamente, as aquisições motoras refletem no desenvolvimento de cada criança (WALLON, 2007).

Nesse sentido, Zaffalon Júnior (2009) afirma que as brincadeiras participam da formação motora e cognitiva da criança, como um modo de prepará-la integralmente para a vida adulta, devido possibilitarem vivências e experiências, que treinam destrezas necessárias para sua sobrevivência. Com isso, também são estimulados na criança à criatividade, imaginação, cooperação, a expressividade e a sociabilidade.

Assim, as brincadeiras acontecem naturalmente como ação corporal, influenciando as noções espaciais e temporais do corpo, a motricidade global e fina, a lateralidade, a discriminação visual e auditiva, o equilíbrio e a percepção sensorial, mesmo quando se apresentam de formas diferentes como também quando se modificam de acordo com o grupo em que elas ocorrem (MORAES, 2012).

A **ideia central B** trata-se da "**Brincadeira é algo coletivo, que envolve mais pessoas**" como pode ser vista na seguinte fala: *Eu vejo a brincadeira já mais como quando tem um conjunto de pessoas por exemplo ... tô em grupo de amigos ... e aí um deles começa fazer uma brincadeira ... inventar algo que a gente possa é se divertir junto ... eu vejo a brincadeira como algo mais coletivo ... assim que envolve mais pessoas* (Professor de música).

Outra concepção apresentada foi a do professor de música. Ele se referiu à brincadeira mais para a questão voltada ao coletivo. As crianças, através da brincadeira, crescem, descobrem como é o mundo e ao mesmo tempo como elas são. Adquirem ainda novas

habilidades e acima de tudo aprendem a usá-las. Nesse contexto, pode-se dizer que os grupos de brincadeira são poderosos instrumentos de socialização para as crianças (SILVA, 2010).

Por isso, a importância de desenvolver amizades e afetos, bem como o respeito pelo próximo e a criação de um ambiente saudável onde as relações com as outras pessoas sejam baseadas no respeito, na amizade e na igualdade, prezando-se assim por um ambiente capaz de proporcionar valores e sentimentos bons às crianças (BRASIL, 1997).

A **ideia central C** que se refere a "**Brincar é se divertir**", segundo o que disse a professora: *É o brincar né é você se divertir...* A **ideia central D** para a mesma é "**Brincadeira é criar formas de brincar**" como apresenta em sua fala: *...é brincadeira é você criar modos, formas de brincar* (Professora de informática).

A concepção apresentada pela professora de informática retrata a brincadeira como sendo uma maneira de criar formas de brincar e se divertir. Segundo Oliveira e Sousa (2008), o brincar é a maior expressão da criatividade, e as crianças são ricas em capacidade criadora, podendo inventar seus próprios brinquedos. Entretanto, o autor ressalta que esta criatividade só se torna possível quando a comunidade, como um todo, legitima suas brincadeiras, os espaços, o tempo e seus brinquedos. Sem aprovação social, o brincar específico das crianças não seria possível.

O quadro a seguir mostra as ideias centrais da questão brincadeira para cada grupo investigado.

Quadro 18 - O que é brincadeira para cada grupo de atores sociais

	Pais	Mediadores	Professores	Professores da instituição terapêutica
A	Brincadeira é algo passageiro.	Brincadeira serve para aprender e ensinar.	Brincadeira é tudo o que se brinca com a criança.	Brincadeira é fazer várias atividades: físicas, cognitivas, de coordenação motora.
B	Brincadeira é diversão, interação.	Brincadeira serve para a criança esquecer os problemas que ela tem no cotidiano.	Brincadeira serve para aprender e ensinar.	Brincadeira é algo coletivo, que envolve mais pessoas.
C	Brincadeira é aproveitar a infância.		Existem vários significados para a palavra brincadeira.	Brincar é se divertir.
D	Brincadeira é inventar, transformar objetos em brinquedo, algo que ajuda a conhecer e é importante para infância.		Brincadeira não é algo levado a sério.	Brincadeira é criar formas de brincar.
E			Brincadeira é a parte prática do brincar.	

Legenda: Cores iguais indicam a aproximação das ideias centrais.

Fonte: Autoria própria.

Ao analisar os dados, notam-se similaridades nas ideias centrais de cada grupo participante, como a concepção de que a brincadeira pertence à infância e a relação entre brincadeira e aprendizado. A concepção da brincadeira como parte da infância é comentada por Cordazzo e Vieira (2007). Segundo esse autor, a brincadeira é uma atividade fundamental da infância que influencia o desenvolvimento infantil. Morais (2013) diz, ainda, que quando se trata de ser criança, brincar é viver, sendo assim, inerente a sua humanidade e se isso não acontece algo está errado.

Já a relação entre brincadeira e o processo de ensino-aprendizagem foi apontada por Marcellino (2009) e Kishimoto (2002). Para esses autores, a brincadeira auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança, pois o brincar é comunicação, é expressão, é agir, entreter-se, elaborar teorias, criar, fantasiar, inventar, explorar, construir, sentir, ser e viver; é uma associação entre pensamento e ação que ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

5.4.3 Brincadeira e desenvolvimento: finalidades e relação com o processo desenvolvimental da criança autista

Esse tópico agrupa as ideias centrais quanto às finalidades e a relação entre brincadeira e o desenvolvimento da criança autista, trazidas pelos atores sociais pesquisados.

No que se refere à questão "para que serve a brincadeira?", foram produzidas 6 ideias centrais pelos pais, 2 ideias pelos mediadores, 6 ideias pelos professores e 4 ideias centrais pelos professores da instituição terapêutica. A seguir são apresentadas as sínteses dos resultados encontrados e a discussão conjunta dos mesmos.

Quadro 19 - Qual a finalidade da brincadeira na concepção dos pais

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	A brincadeira faz a criança ficar focada em algo que não implica risco.	Mãe da Alice
B	A brincadeira faz parte da infância.	Pai do Mário
C	A brincadeira serve para ensinar a ter amigos.	
D	A brincadeira deve acontecer na escola, na rua e onde mora.	
E	A brincadeira é importante para não perder a infância.	Mãe do Mário
F	A brincadeira serve para imaginar e desenvolver a mentalidade.	Mãe do Luigi

Fonte: Autoria própria.

A brincadeira aparece aqui, primeiramente, como uma possibilidade de “distração” para evitar situações que envolvem risco, segundo a mãe de Alice. Na sequência do quadro, a brincadeira é reafirmada como fazendo parte da infância e como uma maneira de não perder essa fase da vida, atrelada ao desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, servindo

para desenvolver a imaginação e, ainda, aparecem os locais da brincadeira: a escola, a rua, onde se vive.

A **ideia central A** diz respeito a "**A brincadeira faz a criança ficar focada em algo que não implica risco**" foi trazida pela mãe da Alice:

É pra disfarçar assim ... ela tando brincando ... ela não tá pensando de fazer uma coisa outra coisa digamos de mexer ... mexer uma faca ... ou de tá subindo nos alto ... ela tando brincando ali ... ela tando focada naquela brincadeira ali, ela tá esquecendo uma outra coisa.

Para ela, é algo que serve para criança se distrair e estar segura, longe de perigos. Nesse contexto, Rodrigues (2013) afirma que a condição de a criança criar na brincadeira serve para comportar menos riscos e mais possibilidades de descobrir novas experiências e novos comportamentos.

Friedmann (1998) diz que as capacidades intelectuais e cognitivas podem ser desenvolvidas através das brincadeiras quando se permite que a criança apure a associação causa-efeito que dificilmente pode ser feita na vida real devido ao perigo de acidentes. Nas brincadeiras a criança pode experimentar à vontade e testar inúmeras possibilidades de ação, como as ações interferem no resultado das brincadeiras, é importante que a criança projete estratégias para vencer, quando a brincadeira é individual a criança pode testar as suas próprias concepções e relacioná-las com os resultados. Desse modo, o equilíbrio emocional, comportamental e social desenvolvido na brincadeira faz com que a criança sinta-se segurança para explorar o mundo (FAHEL; PINTO, 2017).

A **ideia central B** se refere a "**A brincadeira faz parte da infância**", a **ideia central C** diz respeito a "**A brincadeira serve para ensinar a ter amigos**" e a **ideia central D** é "**A brincadeira deve acontecer na escola, na rua e onde mora**". Todas estão presentes no discurso do pai participante.

A brincadeira faz parte da infância da criança né... é muito importante é... ensinar a criança ter... coleguinha brincar na escola ... brincar na rua... onde mora (Pai do Mário).

As situações de brincadeira, em todos os espaços físicos, como o pai do Mário citou, permitem às crianças o encontro com os seus pares e fazem com que elas possam interagir socialmente. Assim, em grupo, as crianças descobrem que não são os únicos sujeitos da ação e que é necessário existir uma partilha de ideias para que o desenvolvimento da brincadeira ocorra e consigam atingir as suas finalidades (SILVA, 2010).

A **ideia central E** trata-se de "**A brincadeira é importante para não perder a infância**". Essa ideia surgiu do discurso desta mãe que se remeteu a sua infância para

responder a pergunta da entrevista:

Eu acho importante né' (...) ah ah::: na na::: na infância pelo menos a minha eu eu brinquei dema:::is brinquei de tudo por eu morar no interior (...) e eu acho bom ter esse (...) a brincadeira por esse lado por não perder a infância (Mãe do Mário).

A **ideia central F** diz respeito a "**A brincadeira serve para imaginar e desenvolver a mentalidade**". Essa ideia surgiu a partir da fala a seguir:

Acho que é pra imaginação... a brincadeira serve pra gente imaginar, desenvolver a mentalidade da gente (Mãe do Luigi).

Nesse sentido, Rodrigues (2013) afirma que a criança desenvolve a imaginação, a memória, a concentração, a imitação através da brincadeira na qual elas podem ultrapassar a barreira da realidade, transformando-a e agindo sobre a mesma por meio da imaginação.

De acordo com Ferland, brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade, transforma-a e adapta-a aos seus desejos, colocando lado a lado variados elementos para criar uma ideia nova (FERLAND, 2006).

Quadro 20 - Qual a finalidade da brincadeira na concepção dos mediadores

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	A brincadeira serve para estimular o conhecimento que as crianças têm.	Mediadora da Alice
B	A brincadeira protege a infância da "realidade" do mundo adulto.	Mediador do Mário

Fonte: Autoria própria.

Nesse item, a brincadeira tem o propósito de estimular um conhecimento já existente, assim como tem papel protetivo, de evitar que a criança entre em contato com vivências negativas, como a violência, por exemplo.

A **ideia central A** diz respeito a "**A brincadeira serve para estimular o conhecimento que as crianças têm**". *Pra estimular acho que o conhecimento que as crianças têm, né* (mediadora da Alice).

A **ideia central B** diz respeito a "**A brincadeira protege a infância da "realidade" do mundo adulto**" na qual para o mediador do Mário, a brincadeira serve para a criança não se deparar com a realidade durante a infância como pode ser percebido em seu discurso:

Ela serve pra fazer a criança ver o mundo de uma forma totalmente diferente que ela não veja assim o mundo...porque a gente sabe que se a gente for parar pra pensar o mundo que a gente vive é muita violência é muitas coisas ruins ... então essa parte da brincadeira ... ela vem assim pra fazer com que o aluno não bata assim de frente logo com essa parte do da

nossa atual conjuntura ... que ele tenha essa fase dele ... essa fase de criança ... que ele passe por essa fase.

Segundo Brougère (2010), a brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para que se possa compreendê-los segundo sua própria lógica, organizada no tempo e no espaço. E assim com o passar do tempo à criança vai compreendendo a sua maneira o que acontece a sua volta.

Ferland (2005) destaca que o direito à infância e ao brincar é, muitas vezes, esquecido, quer no contexto social quer no familiar. Para o autor, tal fato ocorre pela falta de reflexão sobre o sentido e importância dessa fase no desenvolvimento das crianças. Isso porque deve-se deixar que as crianças brinquem e cresçam a seu próprio ritmo, pois só assim poderão descobrir o mundo através do prazer, sendo assim, e a mais bela forma de se iniciarem na vida.

Quadro 21 - Qual a finalidade da brincadeira na concepção dos professores

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	A brincadeira serve para adquirir mais conhecimento.	Professora da Alice
B	A brincadeira serve para se distrair.	Professora de AEE da Alice
C	A brincadeira serve para interagir com outras crianças.	
D	Na brincadeira com jogos pedagógicos se aprende conteúdos brincando.	Professora do Mário
E	Brinquedos e gênero	Professora do Luigi
F	A brincadeira serve para interagir e para a criança se soltar, mostrar quem é.	

Fonte: Autoria própria.

A finalidade da brincadeira na concepção dos professores serve para adquirir mais conhecimento, se distrair, interagir com outras crianças. A brincadeira com jogos pedagógicos serve para aprender conteúdos brincando. Através do brinquedo a criança aprende o que é para menina e o que é para menino. E, ainda, serve para a criança se soltar e mostrar quem é.

A **ideia central A** trata-se de "**A brincadeira serve para adquirir mais conhecimento**". Surgiu da narrativa de uma das professoras das escolas ao dizer que:

A brincadeira serve pra você adquirir mais conhecimento porque através desse módulo que a gente tá dando ... a brincadeira é suficiente pra que ela possa adquirir mais conhecimento do que ela já tem (Professora da Alice).

Rodrigues (2013) afirma que a brincadeira é uma das maneiras mais eficientes, poderosas e produtivas de se aprender o que precisamos. Isso porque, as brincadeiras são a experiência e a experimentação por excelência. O ser humano nasce, cresce, se conhece e aprende brincando. Por isso, impedir ou reduzir o brincar livre e espontâneo significa reduzir o potencial de cada ser de se tornar cada vez mais humano (VILLELA, 2015).

Por esse motivo, a escola pode desempenhar um papel relevante ao considerar a brincadeira um instrumento agregador no processo de ensino-aprendizagem e ainda favorecer a interação em diferentes situações (SILVA et al., 2017).

Do discurso de outra professora surgiram as ideias centrais B e C. A **ideia central B** diz respeito a "**A brincadeira serve para se distrair**" e a **ideia central C** se refere a "**A brincadeira serve para interagir com outras crianças**". Estão presentes na narrativa a seguir:

A brincadeira pra distrair né pra ficar pra sair daquele momento ... ficar bem à vontade pra se interagir com outras crianças ... se for no caso as criança ... que tem brincadeira que a pessoa brinca sozinha brinca com um grupo então é mais pra interagir (Professora de AEE da Alice).

Para essa professora, a brincadeira serve para distrair e interagir com outras crianças. Segundo Carvalho (2002), a interação social refere-se ao processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos, uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental num grupo. A ideia da brincadeira como importante para promover a interação social foi expressa repetidas vezes, pelos participantes da pesquisa.

As ideias centrais D e E foram extraídas do discurso da professora do Mário. A **ideia central D** se refere a "**Na brincadeira com jogos pedagógicos se aprende conteúdos brincando**" presente nesse trecho de sua fala: (...) *Na sala de aula tem uns momentos também ... olha primeiro momento jogos pedagógicos é o momento do brincar ... e quando se brinca se aprende brincar a-pren-den-do aprendendo a brincar né então no brincar se aprende também conteúdos em sala de aula.*

Já a **ideia central E** trata-se de "**Brinquedos e gênero**" exposta no seguinte discurso: *Até em casa também porque no brincar assim::: as vezes a mãe compra os brinquedinho pra menina né ... vem as panelinha vem boneca vem tudo aquelas coisa uma série de brinquedos ... então elas vão ... indicando olha pra que esse brinquedo esse brinquedo é pra cá né brinquedo de meni:::no de meni:::na ... é uma coisa muito séria o brinquedo, ... brincar'.*

Notou-se que essa professora fez uma referência à brincadeira distinguida por gênero, que na escola ou na família, há um momento certo de brincar. Para ela, quando a criança está em sala de aula, a brincadeira ocorre por meio dos jogos pedagógicos que são para o aprendizado do conteúdo escolar e em casa através dos brinquedos que a mãe compra, no qual esta deve ensinar para que serve e, ainda mostrar qual o brinquedo de menina e qual o brinquedo de menino.

Nesse momento, fica evidente em seu discurso que na sua concepção existem brinquedos só para meninos e outros só para meninas, exemplificando os brinquedos para as meninas, tais como: as panelinhas e a boneca.

Segundo Bichara e Carvalho (2010), a estereotipia de gênero identificada na fala da professora, é um processo cognitivo normal, que serve para criar representações simplificadas em torno dos modelos femininos e masculinos. Assim, os meninos se envolvem em brincadeiras com temas de aventuras e as meninas brincam mais tempo de atividades domésticas.

Em contrapartida, Brougère (2004) afirma que os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. Desde o nascimento criam-se os estereótipos, geralmente, o quarto da menina é rosa com bonecas e do menino azul com carrinhos. Com isso, as meninas são incentivadas a brincarem de "casinha", representando o papel da mãe e os meninos representam os papéis ditados pela sociedade como masculinos.

Isto é, constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero nos processos de socialização e formação da identidade das crianças, com isso, criam-se os estereótipos (KISHIMOTO; ONO, 2008).

A **ideia central F** trata-se de "**A brincadeira serve para interagir e para a criança se soltar, mostrar quem é**" apresentada na narrativa a seguir: *A brincadeira ... a brincadeira assim ela é eu percebo eu percebo assim que ela é uma interação mesmo na maneira ... da criança dela se soltar ... dela se mostrar muitas ve- como ela é ... interagir* (Professora do Luigi).

Quadro 22 - Finalidade da brincadeira na concepção dos professores da instituição terapêutica

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	A brincadeira serve para estimular o desenvolvimento físico e a coordenação motora.	Professora responsável
B	Brincadeira está relacionada à autoestima.	Professor de música
C	Brincadeira é prazer, diversão.	Professora de informática
D	Brincadeira para própria qualidade de vida.	

Fonte: Autoria própria.

Para os professores da instituição terapêutica, a brincadeira serve como estímulo para o desenvolvimento físico e motor. É algo que está relacionado à autoestima, ao prazer e à diversão, que serve para a própria qualidade de vida.

Percebe-se que para professora da instituição terapêutica, a brincadeira tem por finalidade estimular o aspecto físico-motor. Na concepção apresentada pela professora de

informática, notou-se que a brincadeira serve para se divertir, proporcionar prazer e, também, pode ocorrer como prática de exercícios físicos para qualidade de vida.

A **ideia central A** se refere a "**A brincadeira serve para estimular o desenvolvimento físico e a coordenação motora**" presente no discurso a seguir: *Serve pra estimular a parte física dela ... a coordenação motora também" ... é dessa forma* (Professora responsável).

A **ideia central B** trata-se de "**Brincadeira está relacionada à autoestima**" como pode ser vista na narrativa abaixo:

A brincadeira eu vejo ela assim como uma autoestima elevada assim sabe ... quando cê tá com a autoestima elevada você sente mais prazer em estar se divertindo com outras pessoas ... às vezes quando tu tá com a autoestima mais baixa parece que tu não quer tá no meio assim ... do das pessoas ... e qualquer brincadeira assim tu já acha meio sem graça (Professor de música).

Para o professor de música, relaciona-se à autoestima elevada. Nesse contexto, afirma-se que um ambiente relacional e seguro, em que a criança é valorizada e escutada promove o seu desenvolvimento pessoal e social, que contribui para o seu bem-estar e autoestima (BRASIL, 1997).

A **ideia central C** diz respeito a "**Brincadeira é prazer, diversão**" e a ideia central D se refere a "**Brincadeira para própria qualidade de vida**". Essas ideias foram apresentadas pela professora de informática no discurso a seguir:

Como eu já falei diversão né ... prazer ... é ... hoje em dia é pra própria qualidade de vida de exercícios físicos então ... pra mim brincar é isso: prazer ... diversão.

De acordo com Oliveira, Vieira e Cordazzo (2008), a brincadeira ao estimular os diferentes aspectos do desenvolvimento, propicia um melhor aprendizado e saúde, refletindo diretamente na qualidade de vida e bem-estar infantil. Sendo assim, um agente promotor de saúde e desenvolvimento que pode ser utilizado em todos os ambientes frequentados pela criança.

Dessa forma, a brincadeira pode ser utilizada como um estímulo ao desenvolvimento, à aprendizagem e à saúde, para proporcionar à criança um ambiente favorável à qualidade de vida e ao bem-estar infantil (OLIVEIRA; VIEIRA; CORDAZZO, 2008).

No quadro exposto a seguir, apresenta as ideias centrais sobre a finalidade da brincadeira para os grupos de atores sociais participantes.

Quadro 23 - Finalidade da brincadeira para cada grupo de atores sociais

IC	Pais	Moderadores	Professores	Professores da instituição terapêutica
A	A brincadeira faz a criança ficar focada em algo que não implica risco.	A brincadeira serve para estimular o conhecimento que as crianças têm.	A brincadeira serve para adquirir mais conhecimento.	A brincadeira serve para estimular o desenvolvimento físico e a coordenação motora.
B	A brincadeira faz parte da infância.	A brincadeira protege a infância da “realidade” do mundo adulto.	A brincadeira serve para se distrair.	Brincadeira está relacionada à autoestima.
C	A brincadeira serve para ensinar a ter amigos.		A brincadeira serve para interagir com outras crianças.	Brincadeira é prazer, diversão.
D	A brincadeira deve acontecer na escola, na rua e onde mora.		A brincadeira estruturada.	Brincadeira é atividade física também.
E	A brincadeira é importante para não perder a infância.		Na brincadeira com jogos pedagógicos se aprende conteúdos brincando.	
F	A brincadeira serve para imaginar e desenvolver a mentalidade.		Brinquedos e gênero.	
G			A brincadeira serve para interagir e para a criança se soltar, mostrar quem é.	

Legenda: Cores iguais indicam a aproximação das ideias centrais.

Fonte: Autoria própria.

Nesse quadro, perceberam-se ideias compartilhadas entre os grupos, como a concepção de que a finalidade da brincadeira é para ensinar a ter amigos, serve para interagir com outras crianças, para interagir, se soltar e mostrar quem são apresentados pelos pais e professoras das escolas. Já em relação às concepções de que a finalidade da brincadeira é para estimular e adquirir mais conhecimento, e de que se aprende brincando na brincadeira com os jogos pedagógicos. De modo geral, na análise das ideias centrais de cada grupo, notou-se que a brincadeira serve como um meio para a criança interagir e para a aquisição de conhecimento.

5.4.4 O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista

No que diz respeito à questão "qual o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista?", foram produzidas 4 ideias centrais pelos pais, 3 ideias pelos mediadores, 4 ideias pelos professores e 3 ideias centrais pelos professores da instituição terapêutica. A seguir são apresentadas as sínteses dos resultados encontrados e a discussão conjunta dos

mesmos.

Quadro 24 - Qual o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os pais

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	A brincadeira desenvolve porque o que a criança não sabe vai aprendendo.	Mãe da Alice
B	Através da brincadeira a criança autista se desenvolve mais, não fica muito dependente.	Pai do Mário
C	A brincadeira ajuda no comportamento, trabalha a concentração, contribui no desenvolvimento de diferentes habilidades de acordo com cada brincadeira.	Mãe do Mário
D	A brincadeira desperta a necessidade de conhecer.	Mãe do Luigi

Fonte: Autoria própria.

Na concepção dos pais, o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista está relacionado ao aprendizado do que ela não sabe, com a brincadeira ela se desenvolve mais, fica menos dependente. Ademais, ajuda no comportamento, trabalha a concentração, contribui no desenvolvimento de diferentes habilidades de acordo com cada tipo. E desperta a necessidade de conhecer.

A **ideia central A** se refere a "**A brincadeira desenvolve porque o que a criança não sabe vai aprendendo**" que surgiu a partir da fala de uma das mães como pode ser visto a seguir: *Ela desenvolve assim porque olha ... o que a criança não sabe ela vai aprendendo ...* (mãe da Alice).

Para Daguano e Fantacini (2011), a brincadeira quando presente no cotidiano da criança faz com que a aprendizagem seja mais descontraída e eficiente. Desse modo, contribui para desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades físicas, intelectuais e morais do indivíduo.

Rodrigues (2013) destaca que a brincadeira é uma forma adequada de estimulação que pode ser oferecida às crianças por fazer parte da infância.

Diante disso, a brincadeira é um fator de importância primordial quando se trata do desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, pertencendo, da mesma maneira, à vida daqueles que possuem necessidades especiais em seu aprendizado (FREITAS, 2010).

A **ideia central B** diz respeito a "**Através da brincadeira a criança autista se desenvolve mais, não fica muito dependente**". Essa ideia foi apresentada no seguinte discurso:

É importante né:: ... como eu disse que:: ... o autismo é:: ... afeta a interação social né com outras pessoas então através da brincadeira ele pode desenvolver mais ... não ficar muito dependente (pai do Mário).

O pai do Mário mostra em suas palavras que para ele a brincadeira é muito importante para a criança autista que apresenta prejuízos na socialização e que por meio da brincadeira pode-se desenvolver a sua autonomia.

Segundo Machado e Nunes (2011), as brincadeiras podem ser capazes de fornecer à criança, a possibilidade de ser um sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento, alcançando progressivos graus de autonomia diante das estimulações do seu ambiente.

Assim, à medida que a criança cresce e vai ganhando autonomia o mundo dela amplia-se, sendo a brincadeira parte de seu mundo, essa também ganha novas dimensões e estruturas, as quais vão adaptando-se a cada nova fase da vida da criança e ao ambiente no qual ela está inserida (VIEIRA, 2008).

A **ideia central C** trata-se de "**A brincadeira ajuda no comportamento, trabalha a concentração, contribui no desenvolvimento de diferentes habilidades de acordo com cada brincadeira**", presente na narrativa da mãe do Mário:

Brincando de bicicle::ta... brincando de bola, de correr... essa brincadeira... por mais besta que seja... eu acho que melhora o jeito dele... ele mudou o comportamento... então eu acho que a brincadeira... de qualquer forma ajuda muito... tem os dadinhos de montar uns negocinhos lá que a gente botava... essa parte... é onde eu acho que trabalha a parte da concentração dele... onde ele fica tentando montar... então isso ajuda o desenvolvimento dele bastante... qualquer coisinha pra mim que eu vejo que ele tá gostando... agora ele é por fase... eu incentivo... e quando ele abandona OK... ele abandonou... não insisto mais... mas ele sempre abandona por alguma coisa... naquela coisa eu insisto porque de certa forma... ele vai desenvolvendo naquilo" (Mãe do Mário).

A mãe do Mário, inicialmente, cita alguns tipos de brincadeiras que parece ser uma constatação de que há uma gama de opções para contribuir no desenvolvimento do seu filho autista. Ela acredita que a brincadeira ajuda na concentração e no desenvolvimento dele.

Brincar é a maneira mais agradável de aprender e é através da aprendizagem que a criança com Espectro do Autismo tem a possibilidade de adquirir consciência de si própria e do mundo em que se insere. Através da brincadeira, é desenvolvida a imaginação, é estimulada a atividade motora e é criada uma cumplicidade entre aqueles que jogam (VASCONCELOS, 2011).

Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, são estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (DOHME, 2003), assim como a Mãe do Mário diz fazer.

Isso porque, a criança é um ser em formação, quanto mais brincar, mais enriquecida será essa viagem que ela tem de percorrer. Logo, através da promoção das atividades lúdicas e da interação todas as crianças poderão ficar mais ricas e crescer em conjunto (DIREITO et al. (1997).

A **ideia central D** trata-se de "**A brincadeira desperta a necessidade de conhecer**". Ideia retirada de o discurso a seguir: *o papel assim é... acho que assim de desenvolvimento mesmo ... de despertar as coisa nele né' ... dele conhecer* (Mãe do Luigi).

Para responder, a mãe do Luigi teve que fazer referência ao seu filho, ao dizer que a brincadeira serve para despertar e fazer com que ele conheça as coisas.

Quando brinca, as crianças potencializam e praticam os quatro pilares da educação propostos por Jaques Delors (1996) à UNESCO, como forma integral de desenvolvimento: ela aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e aprende a ser (MORAES, 2012).

Cunha (2007) ressalta que é no brincar que a criança conhece e coloca em prática seus pontos positivos, além de aprender a considerar as diferenças que existem de uma pessoa para outra.

Quadro 25 - O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os mediadores

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	Através da brincadeira é possível mensurar os pontos fortes e a melhora da criança autista.	Mediadora da Alice
B	A brincadeira desenvolve o aspecto cognitivo da criança autista.	
C	Brincadeira serve para socializar.	Mediador do Mário

Fonte: Autoria própria.

Na concepção dos mediadores, através da brincadeira é possível mensurar os pontos fortes e a melhora da criança autista. Desenvolve o aspecto cognitivo da criança autista e serve para socializar.

As **ideias centrais A e B** dizem respeito a "**Através da brincadeira é possível mensurar os pontos fortes e a melhora da criança autista**" e "**A brincadeira desenvolve o aspecto cognitivo da criança autista**". Essas ideias foram trazidas pela mediadora. Segue o discurso abaixo.

É importante né a brincadeira pro desenvolvimento da criança... que a gente começa a perceber ... em que mais ela se destaca e em que ela também pode melhorar ... na criança autista a brincadeira desenvolve muito o cognitivo né' da criança... (Mediadora da Alice).

Na opinião da mediadora da Alice, a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança e serve como um indicador de suas habilidades, potencialidades, necessidades e fragilidades, que a partir dessa identificação pode-se intervir com brincadeiras que podem desenvolver de modo mais eficiente às capacidades da criança. E mais especificamente desenvolver o cognitivo da criança autista.

Os ganhos cognitivos que a brincadeira proporciona ocorre pela possibilidade que a criança tem de atuar simbolicamente (pensamento abstrato generalizante), além de possuir grande importância em relação ao desenvolvimento afetivo. Subordinando-se às regras estabelecidas pelo real, a criança conquista uma importante característica de funcionamento que é o controle de seu comportamento, conforme as condições que a brincadeira exige. Por outro lado, brincando, ela pode realizar o que deseja, engajada em atividades do universo adulto; pode ser professora, mãe, motorista, policial, artista, etc. (PINTO, 2004).

Ao permitir a elaboração e internalização dos modos culturais, o brincar tem uma estreita relação com o desenvolvimento da cognição, possibilitando transições de significados, abstrações, generalizações, permitindo, então, que a criança se desprenda do campo perceptual imediato, da esfera visual e, portanto, das ações guiadas pelos objetos, levando-a a agir cognitivamente, além de favorecer o desenvolvimento da autoavaliação e autorregulação do comportamento (VYGOTSKI, 2000; GÓES, 2000).

Em relação à outra questão que a mediadora expõe na sua fala, (Daguano e Fantacini, 2011) corroboram ao dizerem que, através da brincadeira, pode-se perceber as habilidades que a criança possui e quais poderá desenvolver. Para isso o brincar deve ser livre, natural, sem regras, pois é dessa forma que a criança irá perceber suas emoções, conhecer seus desejos e criar sua própria realidade. Nas brincadeiras as crianças interagem entre si de maneira espontânea, tornando possível vivenciar novas experiências, reconhecendo erros e acertos próprios, planejando novas atitudes a serem tomadas.

É fundamental destacar que as crianças não são iguais, não há um tipo único. Por isso, quando se consegue detectar as necessidades específicas e individuais de cada uma, o estímulo a essa criança torna-se muito mais eficaz e satisfatório (SILVA et al., 2017).

A **ideia central C** trata-se da "**Brincadeira serve para socializar**" trazida pelo mediador: *Eu vejo da seguinte forma'... é fazer com que ela consiga se distraí se entrosar com os outros por exemplo o Mário. O Mário quando chegou aqui ele só queria ficar no cantinho dele ele não queria nem entrar na sala a princípio né' a gente passou por todo um processo e hoje vê ele entrar na sala vê as outras crianças tarem junto com ele ... vejo ele abraçando as*

outras crianças coisa que eu não via ... então é muito interessante essa parte do brincar porque ela socializa e faz com que eles interajam como um todo (Mediador do Mário).

Na visão do mediador do Mário, a brincadeira ajuda no processo de socialização da criança autista que apresenta dificuldades nesse aspecto do seu desenvolvimento. Ele retratou em suas palavras que foi preciso percorrer um caminho, que se entende que tenha sido com o auxílio da brincadeira, para que o Mário desenvolvesse nesse aspecto.

Uma das principais dificuldades enfrentadas por indivíduos autistas encontram-se na área da sociabilidade (FIAES; BICHARA, 2009).

Vygotski (1997) aponta que as características apresentadas por pessoas com déficits desenvolvimentais não são causadas apenas pelos déficits do substrato neurológico, mas também, por uma insuficiência no desenvolvimento cultural. Nesse sentido, o componente social é visto como determinante no processo de desenvolvimento de indivíduos com alguma deficiência, podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento, de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas, não sendo, então, o déficit orgânico o único responsável pelo destino da criança (GÓES, 2002; BAGAROLLO; PANHOCA, 2010).

Por isso, deve-se estimular a participação dessas crianças em brincadeira coletivas. Contudo, é necessário um planejamento que aproveite as possibilidades e diminua as limitações do grupo, assim além de desenvolver a capacidade de planejar, a criança também aprende a se relacionar com os outros e lidar com os conflitos sociais que surgem no decorrer da brincadeira. Essas habilidades serão fundamentais e utilizadas ao longo da vida (FRIEDMANN, 1998).

Quadro 26 - O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os professores

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	Através da brincadeira a criança adquire vários conhecimentos.	Professora da Alice
B	Sem brincadeira não tem aprendizado.	Professora de AEE da Alice
C	A brincadeira auxilia a criança autista participar do grupo, mas não faz bem interferir no modo que brincam.	Professora do Mário
D	A brincadeira ajuda na aprendizagem.	Professora do Luigi

Fonte: Autoria própria.

O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os professores tem como função fazer com que ela adquira vários conhecimentos. A brincadeira ajuda na aprendizagem e sem ela não há aprendizado. Além disso, a brincadeira auxilia a criança a participar do grupo.

A **ideia central A** diz respeito a "**Através da brincadeira a criança adquire vários conhecimentos**". Essa ideia surgiu no discurso a seguir:

O papel da brincadeira (...) ela pode trazer dependendo do autismo da criança né porque se ela tem um autismo moderado /(moderado)/ se ela tem o mais alto::: vai depender também do do do::: brinquedo que a gente leva através do desenho através da pintura através do que ela vai fazer né (...) ela pode adquirir vários conhecimentos através do brincar (...) o brincar leva muito a criança ao estímulo" (Professora da Alice).

A professora da escola da Alice apresenta em seu discurso que o papel da brincadeira depende do grau do autismo e que através do brinquedo, da pintura e do desenho a criança autista pode adquirir vários conhecimentos. E, por fim, afirma que o brincar pode ser um grande estímulo para a criança autista.

Nota-se, com isso, que na sua concepção, a brincadeira para a criança autista pode ser desenvolvida por meio do brinquedo e de atividades pedagógicas como a pintura.

Cunha (2007) afirma que os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam a criança possibilitando descobertas e estimulando a autoexpressão. Por isso, é preciso que haja tempo para eles, e espaço que assegure o sossego suficiente para que a criança brinque e solte a sua imaginação, inventando, sem medo, onde possa brincar com seriedade.

Porém, o uso do brinquedo se dá muitas vezes de forma não convencional e restrita pela criança autista, por exemplo, uma bola é quicada seguidamente sem compartilhamento desta com outras pessoas e também sem objetivo claro, até que está seja descartada; um carrinho de brinquedo perde sua função pela fixação da criança apenas nas rodinhas deste (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Apesar disso, é importante ressaltar que o brinquedo é um meio pelo qual a criança pode estabelecer contato com o mundo ao seu redor e se apropriar dele dentro dos limites de suas possibilidades; explorando, descobrindo, transformando, exercitando suas capacidades e construindo seu conhecimento, sendo ela autista ou não (CUNHA, 2004).

Assim é importante valorizar a criança como um ser humano com características próprias e um modo próprio de se expressar, podendo a arte através da pintura ser um instrumento potencializador ao desenvolvimento, podendo, dessa maneira, contribuir para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem (MATOS, 2008).

Além disso, ressalta-se que algumas crianças sentem-se livres para se expressarem no papel, mas o mesmo não acontece quando querem comunicar verbalmente com os outros e, por vezes, procuram fazê-lo por outros meios e o desenho é o seu meio de expressão

(FRASSINETTI, 2013). Desempenhando, assim, um instrumento que alarga as possibilidades de estímulos favoráveis ao desenvolvimento.

A **ideia central B** trata-se de "**Sem brincadeira não tem aprendizado**", apresentada nesta narrativa:

Tem um papel muito importante porque eu creio que sem a brincadeira::: não tem aprendizado' é como eu falei né::: eu sempre todos os trabalhos que eu faço com meus alunos tem sempre a brincadeira, porque ele vai se infiltrando ali e é bonito' (...) a criança sonha (...) vai (...) é muito importante a brincadeira (...) é brincando que se aprende" eu penso, (Professora de AEE da Alice).

Essa relação foi encontrada, ainda, na fala da professora de AEE da escola da Alice, que atribuiu à brincadeira a importância no aprendizado da criança autista.

Vygotsky (2007) afirma que ao abordar o desenvolvimento infantil é importante destacar o papel do outro nos processos de aprendizagem. O aprendizado, desde o nascimento da criança, está relacionado com o desenvolvimento; é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Assim, o aprendizado, quando organizado, pode levar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, a imaginação, a atenção voluntária etc. (CHICON et al., 2018). E ao brincar, quer seja uma brincadeira simbólica quer seja uma brincadeira com regras, a criança estimula variados pontos que contribuem para o seu desenvolvimento tanto a nível individual como social (SILVEIRA, 2012).

Contudo, esse processo do brincar não é tão simples nas crianças autistas, pode ser longo e trazer grandes frustrações a pais, familiares e educadores, que acabam desacreditando da viabilidade e importância dessa área tão propícia ao desenvolvimento (MARTINS; GÓES, 2013).

A **ideia central C** diz respeito a "**A brincadeira auxilia a criança autista participar do grupo, mas não faz bem interferir no modo que brincam**". Essa ideia foi extraída da narrativa da professora do Mário que apresentou um discurso confuso como pode ser percebida abaixo:

O brincar pra eles é o brincar internalizado no mundo dele' (...) você pode até colocar mil e um brinquedos aqui pra eles de várias espécies (...) ele, o olhar::: ele vai em buscar do que ele quer' do que ele:::... que é necessário' eu penso assim que é necessário pra ele' ele foca no objeto simples as vezes que::: então, o brincar pra ele é muita das veze, ele se trazer pro grupo (...) ele não brinca no grupo (...) eles gostam de tá isolado' ele pega o

brinquedinho dele e vai pra lá, ele faz da maneira de:::le (...) como ele quer, porque é o mundo dele né' porque eles jamais brincam assim em grupo né, sempre só e:::... a gente observa como é que ele está brincando esse objeto que ele tá esse brinquedo é é::: ele que escolheu pra ele, então é o que ele quer e muitas das criança eles já vão direto assim por exemplo, se tem um brinquedo exposto ele já vai direto naquele que ele sempre é de costume pegar, e se num tiver lá ele:::... ele segura na mão né vai procura e é algo que é dele mesmo é nato do autista, mas ele brinca no mundo dele só ele (...) eu acho que a interferência do outro não é boa pra eles não é própria da realidade deles, (Professora do Mário).

No discurso da professora da escola do Mário, notou-se que a mesma não conseguiu atribuir valor à brincadeira para o desenvolvimento da criança autista, apesar de ter dado a entender que auxilia na inserção dessa criança no grupo.

Pôde-se perceber que ela acredita que o brincar das crianças autistas é internalizado, que elas gostam de brincar sozinhas, que jamais brincam em grupo e que interferir no modo como brincam não faz bem para essas crianças, pois é da natureza delas brincarem assim.

De fato a criança autista apresenta uma ação peculiar nas atividades de modo geral, dentre elas o brincar, caracterizado não somente por uma tendência de preferir brincar sozinha, como também por suas particularidades no que tange à inserção no plano imaginário (CHIOTE, 2012; SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Entretanto, reforçar prejuízos típicos do próprio transtorno tais como a brincadeira empobrecida de crianças autistas pode acarretar em consequências no período desenvolvimental, desde os mais imediatos até efeitos danosos mais distais. Dessa forma, a baixa frequência de envolvimento em atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades, sendo a brincadeira o principal espaço para tal na infância, possibilita prever as consequências negativas também para o desenvolvimento adulto (FIAES; BICHARA, 2009).

Isso porque o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança, pode alargar suas possibilidades de agir sobre o mundo, o que é muito importante, também, no desenvolvimento de crianças autistas (CHICON et al., 2018).

Diante disso, é importante salientar que a criança autista pode brincar, interagir e compartilhar interesses, objetos e brincadeiras com as outras crianças, desde que haja uma intervenção pedagógica intencional e sistemática. Nesse contexto, é necessário que o professor tenha um olhar sensível em relação a essa criança, apreenda as pistas, os mínimos detalhes das ações e interações estabelecidas com os outros para que possa potencializá-los (CHICON et al., 2018).

A **ideia central D** trata-se de "**A brincadeira ajuda na aprendizagem**". Essa ideia surgiu da seguinte fala: *Da criança autista porque a gente sabe que o autista ele tem lá o seu mundo (...) o mundo dele né (...) então, a brincadeira ela veio assim pra::: pra::: ajudar na aprendizagem até do autismo mesmo né (...) por exemplo a brincadeira do encaixe por exemplo, se ele se interessar ali ele vai aprender o que é:::... quais são as cores a espessura (...) então, a brincadeira ela veio justamente pra isso pra ajudar* (Professora do Luigi).

A professora da escola do Luigi vê na brincadeira um caminho para o aprendizado da criança autista, no qual se pode identificar o interesse dela por algum brinquedo ou brincadeira, pois para a professora, é difícil saber do que essa criança gosta. Nesse sentido, a brincadeira pode ajudar e a partir daí seria possível trabalhar no seu aprendizado.

Corroborando com essa ideia, Chicon et al. (2018) diz que entre os desafios relacionados à criança autista, destacam-se a dificuldade de compreender o que ela sente e pensa, suas preferências e seus desejos; a maneira como significa o que ocorre à sua volta na escola e, a partir disso, participar ativamente de práticas educativas que lhe permitam inserir-se na dinâmica das relações com os colegas e com os adultos e se apropriar dos conhecimentos escolares.

Quadro 27 - O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os professores da instituição terapêutica

Classificação	Ideias Centrais	Participante
A	A brincadeira ensina através da ludicidade, principalmente para desenvolver a socialização.	Professora responsável
B	A brincadeira desenvolve a socialização.	Professor de música
C	A criança autista aprende como as outras crianças.	Professora de informática

Fonte: Autoria própria.

Para os professores da instituição terapêutica, a brincadeira ensina através da ludicidade, principalmente para desenvolver a socialização e a criança autista aprende como as outras crianças.

A **ideia central A** se refere a "**A brincadeira ensina através da ludicidade, principalmente para desenvolver a socialização**", presente na fala da professora: *A gente ensina atividade lúdicas que são as brincadeiras pra ela realmente isso é muito importante pro desenvolvimento dela ... principalmente social ... na criança autista é mais ainda importante ... na verdade pra ela tudo é brincadeira' ... ensinar ela de forma lúdica, isso é muito importante pra socialização dela pra comunicação dela nos ambientes que for preciso* (Professora responsável).

Assim como na sua concepção sobre o brincar, a professora da instituição terapêutica confere à brincadeira um papel importante para o aprendizado da criança autista, como recurso para o aprendizado que ajuda na socialização e na comunicação. Além disso, ela afirma que para a criança autista tudo é brincadeira.

A **ideia central B** diz respeito a "**A brincadeira desenvolve a socialização**". Essa ideia foi trazida pelo professor de música que apresentou uma situação que ocorre com as crianças autistas e de que forma a brincadeira poderia contribuir. Ele disse o seguinte:

Da criança autista::: a brincadeira eu vejo sempre esse lado mais da do social né' da socialização ... às vezes eu observo que na APAE é::: alguns alunos que têm o autismo ... eu vejo assim que em alguns momentos eles costumam ficar sempre mais próximos à parede do que na roda né ... a maioria das vezes que eu pude observar eu via sempre eles distantes ... quando eles entravam na roda aí já aquilo já me dava uma alegria porque é como se tivesse uma conexão ali sabe' ... e eu vejo dessa forma assim::: é muito importante a brincadeira pra questão da socialização ... interação. (Professor de música).

Para ele, a brincadeira é importante para a socialização da criança autista que, às vezes, não participam das atividades que realiza em grupo, ficam distantes. Então, ela pode contribuir para que essa criança possa socializar com ele e com as outras crianças.

Uma das características mais marcantes em crianças com TEA são déficits nas habilidades e competências voltadas para a interação social e a comunicação, a qual as mantem, frequentemente, na solidão e isoladas de seu ambiente social (RODRÍGUEZ, 2012).

O desenvolvimento dessas habilidades é gradativo, e nele intervêm processos de aprendizagem e mecanismos diferentes, que a criança vai utilizando para construir, a partir de sua experiência, uma progressiva compreensão e adaptação ao mundo que o rodeia e que é muito importante para sua futura socialização (RODRÍGUEZ, 2012).

Dessa forma, a partir do contato e dos laços criados com as crianças autistas a porta do mundo real pode se abrir, fazendo com que elas entendam, vejam e se interessem pelas outras pessoas, vendo que é muito divertido viver em meio social. Assim, pode-se perceber que no Autismo a utilização do brincar é uma ótima forma de fazer com que essas crianças interajam com o mundo, entendam que fazem parte de um mundo que pode ser muito divertido e que o contato com outras favorece a vida em sociedade (SILVA et al., 2013).

A **ideia central C** diz respeito a "**A criança autista aprende como as outras crianças**" que surgiu nesta fala: *Eu sempre vejo trabalhando com a educação especial ... agora ... eu sempre vejo elas mas eu vejo como uma criança normal, assim pelo que eu trabalho né ... é uma criança que aprende, é uma criança que brinca. Se colocar uma bola*

por exemplo ... ele vai saber que é pra jogar como qualquer outra criança (Professora de informática).

Para a professora de informática, a criança autista pode brincar e aprender como qualquer outra criança, independente de sua deficiência. De modo geral, ela não deixa claro o papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança autista, mas percebe-se que ela tenta mostrar que independe se a criança é autista ou não, todas as crianças podem brincar. Ou seja, relaciona ao aprendizado.

Segundo Rappaport (1986), os indivíduos deficientes percebem, aprendem, pensam e se adaptam de modo fundamentalmente idêntico ao dos demais. Ou seja, todos nós percebemos, pensamos, aprendemos e nos adaptamos, tanto pessoal como socialmente, de acordo com os mesmos princípios e padrões gerais, haja ou não qualquer deficiência física, mental ou sócio-emocional. Alguns, apenas, fazem isto de maneira eficiente e rápida, enquanto outros o fazem mais lento e menos eficiente.

O quadro abaixo reúne as ideias centrais relacionadas ao papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para os atores sociais de cada grupo.

Quadro 28 - Papel da brincadeira no desenvolvimento da criança autista para cada grupo de atores sociais

IC	Pais	Mediadores	Professores da escola	Professoras da instituição terapêutica
A	A brincadeira desenvolve porque o que a criança não sabe vai aprendendo.	Através da brincadeira é possível mensurar os pontos fortes e a melhora da criança autista.	Através da brincadeira a criança adquire vários conhecimentos.	A brincadeira ensina através da ludicidade, principalmente para desenvolver a socialização.
B	Através da brincadeira a criança autista se desenvolve mais, não fica muito dependente.	A brincadeira desenvolve o aspecto cognitivo da criança autista.	Sem brincadeira não tem aprendizado.	A brincadeira desenvolve a socialização.
C	A brincadeira desperta a necessidade de conhecer.	Brincadeira serve para socializar.	A brincadeira auxilia a criança a participar do grupo.	A criança autista aprende como as outras crianças.
D			A brincadeira ajuda na aprendizagem.	

Legenda: Cores iguais indicam a aproximação das ideias centrais.

Fonte: Autoria própria.

Os dados no quadro acima mostraram que os grupos apresentaram ideias semelhantes, tais como, a concepção de que o papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança autista está relacionado ao aprendizado, comentada pelos pais e professores das escolas. Já em relação à socialização, essa concepção foi apresentada pelos mediadores, professores das escolas e da instituição terapêutica. Nessa análise, notou-se que as concepções mais preponderantes foram a respeito do aprendizado, da contribuição da brincadeira para

aquisição de conhecimento e para a socialização.

Quando se analisou de forma global os dados gerados a partir das quatro perguntas feitas aos pais, professores e mediadores, que foram: 1) O que é o brincar, 2) O que é a brincadeira, 3) Qual o papel da brincadeira, e 4) Qual a relação da brincadeira com o desenvolvimento da criança autista, observou-se a presença de concepções norteadoras, que estiveram presentes nos discursos dos atores sociais participantes da pesquisa, permeando as respostas às quatro perguntas. Essas concepções foram: a) A brincadeira promove a socialização, b) a brincadeira propicia aprendizagem, c) a brincadeira está relacionada ao prazer e à diversão e d) a brincadeira pertence à infância. Tais concepções foram discutidas nos tópicos anteriores, à medida que foram emergindo nos discursos.

Na sequência, finaliza-se o capítulo de resultados ao realizar uma discussão que objetiva mostrar as relações existentes entre os subsistemas preconizados pela teoria do Nicho de Desenvolvimento, que são: 1) Os ambientes físico e social da criança, 2) as práticas de cuidado adotadas e 3) a Psicologia dos cuidadores. Relembra-se que os ambientes físico e social foram definidos, nesse estudo, como o lar das crianças, a escola e a instituição terapêutica. Outra definição importante refere-se às práticas de cuidado: as observações realizadas no estudo tiveram como foco as práticas dos pais, professores e mediadores que tinham relação com o brincar e a brincadeira. E por fim, a psicologia dos cuidadores foi investigada mediante a percepção destes sobre as questões relativas ao brincar e a brincadeira.

5.5 RELAÇÕES ENTRE AMBIENTES, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES

Segundo Harkness e Super (1994), estudar o desenvolvimento infantil implica em conhecer os diferentes domínios que envolvem o indivíduo em seu nicho ecológico, abrangendo desde fatores que mostram relação direta até influências indiretas das crenças e práticas parentais, assim como do ambiente físico e social em que vivem.

Em relação aos ambientes físicos e sociais familiar, escolar e terapêutico, os resultados apresentados na presente pesquisa se assemelham aos encontrados no estudo de Ruela e Moura (2007). Eles mostraram que, independentemente das características apresentadas nesses locais, como moradias simples, espaço disponível, móveis e objetos, em qualquer dos casos, o ambiente revelou características que ora agem no sentido de limitar ou de facilitar experiências desenvolvimentais. Tal resultado foi percebido nos ambientes pesquisados nesse estudo.

Além disso, percebeu-se, também o quanto determinadas práticas de criação estão relacionadas com a estruturação do ambiente e a forma como o cuidador vê e concebe a criança nos primeiros anos de vida, o que ilustra o modelo do Nicho Desenvolvimental. Esse fator foi visto preponderantemente em se tratando da presença de afeto na relação cuidadores-criança, o que promovia socialização através das experiências de brincadeira com os atores sociais do estudo, sendo essas relações permeadas sempre pela afetividade (RUELA; MOURA, 2007).

O afeto positivo pode ser entendido como a capacidade de a pessoa “sintonizar no outro” e, conseqüentemente, responder de forma adequada. Ele está intimamente relacionado com o ambiente de desenvolvimento, em particular com as relações que nele se estabelecem (DINIZ; KOLLER, 2010). Segundo Stern (1985), para que ocorra o desenvolvimento é necessário a estimulação mútua de sentimentos, afetos e experiências entre as pessoas. Portanto, a presença de afetos positivos é imprescindível para o desenvolvimento saudável e harmonioso a todo o ciclo de vida (DINIZ; KOLLER, 2010).

No estudo de Santos, Ramos e Salomão (2015), sobre as concepções de desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares, acerca dos principais recursos favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil, as profissionais ressaltaram a importância das interações afetivas, dos recursos pedagógicos diversificados e da participação das famílias.

Ruela e Moura (2007) observaram, em seu estudo, que o cuidado das mães, avós, tias, irmãs, babás, entre outras, que estavam próximas às crianças, geralmente, ocorria através de brincadeiras durante o banho e a alimentação, no qual era valorizado tanto o contato corporal, como a interação face-a-face, mediada pela fala e por objetos, o que indicou a presença de características de estabelecimento de vínculo afetivo.

De acordo com Bichara et al. (2009), a criança nasce com um certo repertório que lhe permite, além de sobreviver como, por exemplo, reflexo de sucção, começar a interagir com o mundo que a cerca, percebendo-o e procurando aproximação e formação de vínculos com outras pessoas. Acredita-se que é neste contexto que surge e se desenvolve a brincadeira, ou seja, facilitando a aproximação com pessoas, a formação de vínculos sociais e a percepção do mundo no qual a criança está inserida. Tais aspectos presentes na brincadeira foram percebidos pelos atores sociais pesquisados e exteriorizados em suas concepções sobre o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento.

Outro ponto a se destacar que é essencial para a espécie humana se trata do brincar como oportunidade para interação social, para o estabelecimento de relações sociais, como

caminho para o desenvolvimento de habilidades sociais, como expressão da vida social e da percepção da criança de seu mundo social (BJORKLUND, 1997).

Para Vigotsky (1998), a brincadeira além de ser uma atividade em que ocorre a assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, tem como função principal facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade, tema muito tocado pelos atores sociais pesquisados, em suas falas. Na observação das práticas parentais, também se notou a preocupação em propiciar essa interação tão necessária, mediante o brincar, ainda que nem sempre essa preocupação tivesse aparecido nas falas, como foi o caso da mãe de Alice, uma das participantes da pesquisa.

Por outro lado, foram encontradas aparentes contradições entre a fala e a prática de alguns atores sociais. Por exemplo, na fala do mediador e da professora do Mário, apareceu a importância da brincadeira como agente socializador, contudo, na prática não foi observada a promoção desta. No que se refere à prática dessa professora, talvez tenha uma ligação com a concepção apresentada por ela de que a brincadeira auxilia a criança autista a participar do grupo, mas não faz bem interferir no modo como brincam, que é da natureza deles a preferência pelo brincar solitário.

Outro exemplo é a ausência dessa relação tanto na concepção quanto na prática da professora da Alice. Além de não ter havido a promoção da interação social, esta professora mostrou-se indiferente às tentativas de interação da Alice, sendo assim uma prática desfavorável ao desenvolvimento dessa criança que apresenta déficit no processo de socialização. Ressalta-se, ainda, que isso poderia ser uma oportunidade de promover e estimular o desenvolvimento da Alice.

Isso mostra que as concepções tem uma importância central na estruturação do ambiente físico e social e nos cuidados que serão oferecidos as crianças em diferentes contextos culturais, tendo estes três componentes do nicho um impacto imediato sobre o desenvolvimento delas (RUELA; MOURA, 2007).

Nesse sentido, Ferreira (2017) afirma que o desenvolvimento é um processo que necessita de um olhar mais preparado para as pessoas que possuem algum tipo de transtorno, sendo assim, necessário que se entenda o papel fundamental não só da família, mas também que o cuidador tem no desenvolvimento da criança, que deve ser estimulada para que se desenvolva.

Santos, Ramos e Salomão (2015) mostraram na sua pesquisa que o despreparo do educador bem como o desestímulo às ações das crianças são aspectos desfavoráveis ao desenvolvimento delas.

Segundo Martins e Góes (2013), as formas de mediação social, de intervenção de outros sujeitos, com os quais a criança se relaciona desde o início da vida, possibilitam a interação desta mesma criança com os objetos de sua cultura, com as pessoas e, gradativamente, suas operações num plano interpessoal. Isto é, a mediação social implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, propiciando formas de significar o mundo e agir nele. Diante disso, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (VYGOTSKY, 1984).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

No entanto, Prestes (2016) destaca que a maioria das instituições de educação infantil ou ensino fundamental estabelece previamente conteúdos curriculares alienados das vivências das crianças, restringindo o aprender a algo definido por alguém, com o objetivo de enquadrar e moldar a diversidade humana. Para o autor, a organização escolar para crianças no Brasil caminhou no sentido contrário ao apontado por ele, institucionalizando a infância e pedagogizando a atividade de brincar.

Esse entendimento da importância do brincar pode ser visto não somente nas concepções dos professores e mediadores, mas também nas concepções dos pais. Porém, os professores e mediadores apresentam um discurso no qual vinculam o brincar como um instrumento para a aquisição de conhecimentos e para o aprendizado. Um exemplo disso pode ser visto na fala da professora do Mário que apresenta a ideia central na sua concepção: na brincadeira com jogos pedagógicos se aprende conteúdos brincando.

Assim como a professora da Alice que apresenta, fortemente, essa concepção no seu discurso, exposta através das ideias centrais: brincadeira serve para aprender e ensinar; o brincar está relacionado ao aprendizado; se aprende brincando. Porém, em suas práticas não foram observadas a presença do brincar como instrumento de aprendizado.

Essa questão foi percebida, também, na pesquisa de Silva (2011) que teve como objetivo investigar como a professora de educação infantil trabalha o lúdico em seu cotidiano escolar, no qual uma professora foi condizente com a sua prática, tendo em vista que foram observados vários momentos onde a função utilitarista e educativa sobressaiu frente à vivência lúdica do momento, justificando a preocupação excessiva da professora na alfabetização e no aprendizado das crianças.

A mediadora da Alice, também, relaciona o brincar e a brincadeira ao aprendizado. Contudo, ela expõe dois tipos de relação, uma em que o brincar serve para aprender e ensinar e a outra que a criança ao brincar adquire mais conhecimento e aprende a socializar. Isso foi percebido em sua prática, pois ela segue os dois caminhos pelos quais o brincar contribui para o desenvolvimento da criança.

Pereira, Almeida e Meira (2013) afirmam que o aprendizado ocorre através do brincar, pois a criança ao brincar com a outra lida com diversas situações que fazem com que ela aprenda a agir com coleguismo e solidariedade, o que remete ainda ao aprendizado de habilidades sociais. Dessa forma, toda criança que brinca na infância, se torna um adulto muito mais equilibrado fisicamente e emocionalmente. Em suma, todo o aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida (FRANCO, 2016).

Entretanto, salienta-se que não é necessário banir os conteúdos curriculares da educação infantil, não se deve, apenas, supervalorizar a aquisição destes conteúdos por crianças muito pequenas. Isso porque, nessa fase do desenvolvimento, a utilização do brincar e do brinquedo são ferramentas que podem favorecer mais o desenvolvimento integral da criança. Deve-se, portanto, estimular o brincar (FREITAS, 2010).

Diante do exposto, considerando a gama de conhecimento que a criança traz consigo, Rodrigues (2013) diz que a mediação deve ir sempre em direção a caminhos que oportunizem momentos do faz-de-conta, danças, diversos gêneros textuais, brincadeiras, jogos, viagens imaginárias, dramatizações, escrita espontânea, teatros.

Em relação ao faz-de-conta, esteve presente nas concepções da mãe do Mário, da mãe do Luigi e da professora de informática e, também, no ambiente familiar das três crianças e foi propiciado no ambiente escolar do Luigi. Como já foi dito anteriormente, é extremamente relevante por se tratar de crianças autistas, que segundo a literatura apresentada no capítulo teórico, possuem dificuldades nessa manifestação do brincar.

De acordo com Vigotsky (1998), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos.

Além disso, o comportamento social da criança está associado ao seu contexto imediato, incluindo as pessoas que interagem com as crianças de modo frequente (por exemplo, cuidadores), os lugares nos quais elas permanecem por mais tempo e os papéis que lhes são designados (HARKNESS; SUPER, 1996).

O estudo de Santos, Ramos e Salomão (2015), mostrou que as educadoras, de modo geral, conceberam o desenvolvimento enquanto um processo composto por etapas pelas quais toda criança passa, sendo compreendido ainda como sinônimo e resultado das interações, o que se apresentou nos resultados do presente estudo.

Segundo Corrêa (2011), em seu estudo a respeito das concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do nicho desenvolvimental, apontou que conhecer e entender as diferentes formas de pensar o desenvolvimento de uma comunidade implica no mergulho em um mundo único e grandioso que necessita de uma associação entre os diversos elementos envolvidos, dentre eles, as práticas se configuram como ponto chave.

Nesse sentido, compreendeu-se que as práticas relacionadas à música, podem ser consideradas como uma proposta lúdica que contribui para o desenvolvimento das crianças, especialmente, as autistas, como foi observada na instituição terapêutica, não só nas práticas do professor de música, mas também nas práticas da professora responsável pelas crianças e da professora de informática.

Dessa forma, a música pode estimular o desenvolvimento por meio da prática nas atividades musicais sociais cotidianas, através de experiências musicais ativas, quando, por exemplo, a pessoa toca um instrumento musical, canta ou improvisa (KOELSCH, 2011; RODRIGUES, 2012).

No que diz respeito à criança autista, de acordo com Geretsegger et al. (2014), há evidências de que a intervenção musical contribui para romper com padrões de isolamento, favorecer a comunicação verbal e não verbal, reduzir os comportamentos estereotipados, estimular a auto expressão e a manifestação da subjetividade de crianças com TEA, estimulando assim o desenvolvimento e a experimentação de novos modos de brincar.

Além disso, Sá (2003) afirma que o contato com a música é que constrói relações e, através das experiências musicais e das interações estabelecidas entre elas, faz com que o autista amplie sua capacidade de integração social e pouco a pouco adquira mais autonomia.

Prestes (2008) em seu estudo de caso com uma criança autista, também concluiu que a experiência compartilhada com a música pode ajudar na construção de relações significativas e que essa relação é fundamental no processo de aprendizagem autista.

Em face do exposto, pôde-se constatar que o modelo teórico utilizado como base para a realização desta pesquisa subsidiou o objetivo central de se investigar essa temática que faz parte do desenvolvimento infantil, de alcançar uma visão dos principais elementos que abarcam a vida da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de estabelecer conclusões a respeito do presente estudo e sugerir algumas propostas, aos futuros trabalhos relacionados ao tema, apresentam-se aqui considerações críticas da pesquisa, considerando as contribuições e limitações.

Esta dissertação teve como objetivo central analisar as percepções e práticas sobre o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento de crianças autistas na perspectiva dos atores sociais presentes na família, escola e instituição terapêutica. Considera-se que o objetivo foi atingido, uma vez que tanto as concepções quanto as práticas relativas ao brincar e à brincadeira, assim como as relações desses conceitos com o desenvolvimento, foram observadas e analisadas dentro dos subsistemas propostos pela teoria do Nicho de Desenvolvimento: os ambientes físico e social, as práticas de cuidado e a psicologia dos cuidadores.

Em relação aos objetivos secundários desta dissertação, todos se direcionaram a responder o principal objetivo. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca das principais pautas abordadas, tais como aspectos relacionados ao transtorno do espectro autista, a brincadeira e o desenvolvimento.

6.1 LIMITAÇÕES

O estudo apresentou limitações relativas à seleção da amostra, a princípio visava-se encontrar quatro crianças autistas, duas meninas e dois meninos, que estivessem dentro dos critérios de inclusão para a seleção dos principais atores sociais desse contexto, incluindo os ambientes vivenciados por eles.

Contudo, não foi possível devido à desistência de algumas famílias por motivos pessoais, após a coleta de dados já ter sido iniciada com as mesmas. Por conta disso, foram selecionadas apenas três crianças.

Com isso, diminuiu-se a possibilidade de participação de mais pessoas na pesquisa, que também foi reduzida por conta da composição familiar de duas das crianças, formadas apenas pela mãe.

Outra limitação se deu ao fato da seleção dos participantes do presente estudo ter sido realizada somente em um local, mesmo existindo na cidade duas instituições direcionadas a esse público, o que não pôde ser feito devido o funcionamento de uma delas ter sido

interrompido. Isso porque poderiam ser inclusos mais participantes caso houvesse outra opção de lugar para seleção dos mesmos.

Além disso, não era viável ampliar a faixa etária das crianças para aumentar o número de participantes, levando em consideração a complexidade da análise de dados qualitativos que demandaria de um tempo maior para a realização desta dissertação.

6.2 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

A primeira contribuição do presente estudo é de conceder às pessoas que fazem parte de um contexto ímpar com a presença de uma autista à oportunidade de mostrarem a suas concepções e práticas a respeito de uma temática no qual estão imersos e, talvez, nunca tenham tido a possibilidade de refletir sobre as questões apresentadas nas entrevistas e observações.

Diante disso, apresenta-se a segunda contribuição: a reflexão, pois ao se instigar uma pessoa a pensar sobre algo como o que foi questionado nesta pesquisa, faz-se com que ela busque no seu íntimo acontecimentos e experiências para responder uma questão nunca antes pensada.

Com isso, podem ter surgido, além das constatações percebidas no ambiente agregadas às análises de experiências vividas em busca de uma resposta, outras questões que farão com que surjam novas reflexões que levam ao início de um ciclo de percepção e construção do conhecimento de si e do meio circundante dos envolvidos neste estudo.

Dessa forma, pode-se dizer que esse ciclo favorece com que ocorra uma análise crítica do que está a sua volta em relação ao tema levantado nas questões da entrevista.

Outra contribuição está relacionada à identificação de percepções que podem interferir nas práticas de promoção ou não do desenvolvimento dessas crianças autistas. Nesse caso, considerando que estas não são de competência apenas das famílias, mas, também, do ambiente escolar e terapêutico. E, assim, com o levantamento de informações que mostrem características individuais e ambientais que podem contribuir para o desenvolvimento saudável, mesmo diante das limitações inerentes a criança autista. Além disso, trata-se de um tema relevante, principalmente, devido o transtorno do espectro autista, ainda, ser pouco conhecido por grande parte da população.

O estudo traz ainda contribuição empírica para o campo do desenvolvimento humano, e, em específico, para o grupo de estudos que tem como base a teoria do Nicho de Desenvolvimento Humano. Em se tratando da contribuição a esse grupo, o estudo em questão

buscou situar o objeto de pesquisa “brincar, brincadeira e desenvolvimento” dentro dos subsistemas desenvolvimentais preconizados pela teoria, assim como mostrar de que maneira esses subsistemas interagem, para propiciar desenvolvimento.

6.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Nesse tópico são apresentadas algumas propostas para a realização de futuras pesquisas que irão contribuir para preencher as lacunas deixadas por este estudo bem como trazer novos caminhos de investigação acerca da brincadeira e do desenvolvimento de crianças autistas.

Primeiramente, seria interessante o levantamento das brincadeiras oportunizadas pelos atores sociais dos três ambientes (familiar, escolar e terapêutico) dessas crianças autistas e seus respectivos objetivos na perspectiva dos mesmos por meio de entrevista semiestruturada.

Em sequência, poderia ser realizado um estudo de campo nesses ambientes das práticas lúdicas ofertadas e/ou estimuladas às crianças investigadas com o intuito de comparar e analisar os dados relacionados às brincadeiras que fazem parte desses três contextos de cada criança.

Além disso, sugere-se que as observações nesses locais sejam realizadas por mais de um pesquisador para conseguir apreender a magnitude de uma investigação desse tipo, considerando os diversos aspectos que um cenário real oferece.

Outra proposta seria realizar uma trajetória de desenvolvimento dessas crianças, averiguando as práticas que apresentaram sucesso com o alcance dos objetivos almejados, como se deu esse processo, capacidades e desafios apresentados tanto pelas crianças quanto pelos atores sociais.

6.4 REFLEXÕES DA PESQUISADORA

Ao concluir a pesquisa, não é difícil afirmar o quanto ainda há o que conhecer, aprender e contribuir nesse campo tão delicado de investigação, principalmente, por se tratar da vida de pessoas e do que têm guardado tão profundamente.

Quando se refere que ainda há muito para conhecer é na certeza de que esse foi, apenas, o início como quando se fica de pé pela primeira vez, vendo inúmeras possibilidades. Principalmente, por ser um universo pouco conhecido tanto pela pesquisadora quanto pela comunidade científica, em se tratando do tema, do tipo de estudo, dados e análise.

Quando se afirma que há muito a aprender é no sentido de que esse local é rico de informações que podem ser fornecidas não só por observações ou por questões com respostas pré-estabelecidas, mas, sobretudo, através das pessoas pertencentes a esses lugares que trazem consigo uma bagagem de experiências e de vários ambientes que podem interferir nas vidas de outros indivíduos.

Ao dizer que há muito a contribuir é vislumbrando imergir cada vez mais, paulatinamente, para saber o que de fato é de interesse e importante para essa população, para que se possa intervir com base em anseios reais e não hipotéticos formulados a partir de interpretações pressupostas, sem antes conhecer e aprender com aqueles que têm tanto a dizer, mas que muitas vezes são silenciados.

Além disso, ressalta-se que no transcorrer desta dissertação ocorreram diversas mudanças e surpresas que contribuíram, significativamente, para o crescimento tanto deste trabalho quanto da autora no papel de pesquisadora.

Em relação à pesquisadora, o modo como ocorreu o presente estudo fez com que valores fossem agregados e repensados no que concerne à realização de uma pesquisa envolvendo seres humanos como, por exemplo, considerar não somente aspectos objetivos, mas, especialmente os subjetivos.

No que diz respeito à pesquisa, assegura-se que os resultados apresentados se tornaram ínfimos, perante os diversos questionamentos que surgiram no decorrer deste estudo que servirão para posteriores pesquisas a serem realizadas.

E, por fim, espera-se que esta seja a primeira de muitas pesquisas relacionadas às temáticas expostas aqui.

7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. F. O tempo e o espaço para brincar em casa e na escola: o que dizem as crianças. VI EDUCON- Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012, Aracaju. **Anais do VI Educon-Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. v. 1, Aracaju, 2012.
- ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova** [online]. n.76, pp.49-86, 2009. ISSN 0102-6445.
- AMATO, C. A. D. L. H. **Questões funcionais e sócio-cognitivas no desenvolvimento da linguagem em crianças normais e autistas**. 2006. 165f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA (2002). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (4th ed.) (C. Dornelles, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- ANDRADE, F.; FRANKLEUDO, L. L. S.; SANTOS, R. C. S.; COELHO, R. S.; SOUZA, A. G.; BARRETO, I. O.; MARINHO, J. R. L.; ASSIS, M. C.; NUNES, L. L.; AQUINO, F. S. B. Levantamento das concepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 32, n. 76, p. 104-115, jan./mar. 2014.
- ANDRADE, F.; RODRIGUES, L. C. Estresse familiar e autismo: estratégias para melhoria da qualidade de vida. **Psicologia IESB**. v. 2, n.2, p. 69-81, 2010.
- ARAÚJO, C. A. de. Psicologia e o transtorno do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S., ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011, p.173-201.
- AYDOS, V. Agência e subjetivação na gestão de pessoas com deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 329-358, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832016000200012>. ISSN 0104-7183
- BAGAROLLO, M. F. (2005). A Ressignificação do Brincar das Crianças Autistas. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, São Paulo.
- BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 231-50, 2010.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, 2013.

BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. v. 16, n. 2, p. 231-250, 2010. ISSN 1413-6538. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000200006>.

BAGNARA, Ivan Carlos. Apostila: Psicomotricidade. Getúlio Vargas, 2011.

BARBOSA, G. O. **Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2016. 129 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

BARROS, C. L. **Mães de crianças com autismo: desafios enfrentados diante do diagnóstico de autismo**. Carolina Leite Barros. - 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, 2016.

BARROS, I. B. R.; FONTE, R. F. L. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169895>.

BERNERT, D. R. A importância do brincar no desenvolvimento da criança com o TEA. In: OMAIRI, C. et al. **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013, p. 165-172.

BESAG, F. M. C.; BLACKMON, K. Comments on Hughes JR. A review of recent reports on autism: 1000 studies published in 2007. *Epilepsy & Behavior* 2008;13:425–437 and Hughes JR. Update on autism: A review of 1300 reports published in 2008. *Epilepsy & Behavior* 2009;16:569–589. **Epilepsy & Behavior**, v. 40, p. 37-41, 2014.

BETANCUR, C. Etiological heterogeneity in autism spectrum disorders: More than 100 genetic and genomic disorders and still counting. *Brain Research*. v. 1380, n. 22, p. 42-77, 2011. doi:10.1016/j.brainres.2010.11.078.

BICHARA, I. D., LORDELO, E. R., CARVALHO, A. M. A., OTTA, E. (2009). Brincar ou brincar: eis a questão, perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In M. E. Yamamoto & E. Otta (Orgs.), *Psicologia evolucionista* (pp.104-113). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

BJORKLUND, D.F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122, 153-169.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicol. Esc. educ.*, v.3, n.1, Campinas, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

BOMTEMPO, Edda. Brincadeira simbólica: imaginação e criatividade. In: GOING, L.C.

(Orgs.) Felizes brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação, cap.1, p. 21-35. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BONFIM, Patrícia Vieira. A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-dunitê... corporeidade e ludicidade — mais que uma rima, um porquê. 2010. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

BORGES, Emnielle Pinto; NASCIMENTO, Maria do Desterro Soares Brandão; SILVA, Silvana Maria Moura da. Benefícios das atividades lúdicas na recuperação de crianças com câncer. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, p. 211-221, dez. 2008.

BOSA, C. (2002). Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. Bosa (Eds.), Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v.28, n. 8, p. 47-53, 2006.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BOWLBY, J. (2002). **Apego e perda: apego**, v. 1. São Paulo: Martins Fontes.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**. v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

BRASIL, M. C. Processo de resiliência em cuidadores familiares de pacientes leucêmico. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC.

_____. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1997.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova do texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jul., , p. 1, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do

Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

_____. **Autismo** – Década de 80: uma atualização para os que atuam na área – do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

_____. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: CORDE, 1993.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de Dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p.: il. ISBN 978-85-334-2089-2.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Editora MS, 2008b.

BRAZELTON, T. B.; GRENSPAN, S. I. (2002). **As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver**. Porto Alegre: Artmed.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROWN, A. B.; ELDER, J. H. Communication in autism spectrum disorder: a guide for pediatric nurses. **Pediatric Nursing**, v. 40, n. 5, p. 219-225, 2014.

BRUNER, J. (1976). Nature and uses of imaturity. Em J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Orgs.) *Play* (pp. 28-65). Middlesex: Penguin Books.

BURGHARDT, G. M. On the origins of play. In: Smith, P. K. (Ed.), *Play in animals and man*. Oxford, Inglaterra: Basil Blackwell, pp. 5-41, 1984.

_____. (2005). *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge: The MIT Press.

CAMARGOS JÚNIOR, W. **Custo familiar com autismo infantil**. 2010. 50 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Pós-Graduação em Ciências da Saúde - Instituto Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. *Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: Artesã Editora; 2013. 400 p.

CAMPOS, L. K.; FERNANDES, F. D. M. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **CoDAS**. v. 28, n. 3, p. 234-243, 2016. DOI: 10.1590/2317-1782/20162015023.

CARVALHEIRA, G.; VERGANI, N.; BRUNONI, D. Genética do autismo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v. 26, n. 4, p. 270-2, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462004000400012>. PMID:15729462.

CARVALHO, A. M. A., PEDROSA, M. I., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo, SP: Cortez.

CARVALHO, P. S. Considerações sobre o papel do mediador escolar: a função do cuidado. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 49.2, p. 234-257, 2017.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade Capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda G. Dias; MEIRA, Marisa E. Melillo; TULESKI, Silvana C. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2 ed. Maringá – PR: EdUEM, p. 19-32, 2012.

CARVALHO, V. D. T. Indicadores que promovem a aceitação do aluno com síndrome de Down no ensino regular. 2002. 122f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

- CASTANHA, J. G. Z. **A Trajetória Do Autismo Na Educação: Da Criação Das Associações À Regulamentação Da Política De Proteção (1983-2014)**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel- Paraná, 2016.
- Castro Afeche. 5 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.
- CASTRO, P. F. Arte de brincar: Resgatando as brincadeiras antigas. *Revista Saberes docentes em ação*. v. 4, n. 1, 2018.
- CAVALCANTE, F. G. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003.
- CAVALLARI, M.V (Org). *Recreação em ação*. São Paulo: Ícone, 2006.
- CENTER FOR DISEASE CONTROL. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 11 Sites United States, 2010. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summary*, v. 63, n. 2, p. 1-22, 2014.
- CEZAR, P. K.; SMEHA, L. N. Repercussões do autismo no subsistema fraterno na perspectiva de irmãos adultos. **Estudos de Psicologia I**. Campinas I. v. 33, n. 1, p. 51-60, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100006>.
- CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C.; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 2013.
- CHICON, J.F. et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>
- CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil, In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012. Porto de Galinhas: Anais Eletrônicos Anped; 2012.
- CIPRIANO, M. S.; ALMEIDA, M. T. P. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. **Extensão em Ação**. Edição especial. Fortaleza, v.2, n.11, 2016.
- COLE, M.; COLE, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007.
- CORREA, B.; SIMAS, F.; PORTES, J. R. M. Metas de Socialização e Estratégias de Ação de Mães de Crianças com Suspeita de Transtorno do Espectro Autista. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 293-308, Apr. 2018.
- CORRÊA, L. S. Concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do nicho desenvolvimental. **Dissertação de Mestrado**. Programa de

Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, 2011.

CORRÊA, P. H. O autismo visto como complexa e heterogênea condição. Resenhas e Críticas Bibliográficas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 375-380, 2017.

COSTA, A. M. M. Inclusão gradual no trabalho: aprendizagem profissional. In: PASSERINO, L.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C. (Org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, p. 61-79, 2013.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013.

CUNHA, N. H. S. Brinquedo Linguagem e Alfabetização. Disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibid/trabalhos-pibid/pibid-ketulem-cristina.pdf>> Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DAGUANO, L. Q.; FANTACINI, R. A. F. O lúdico no universo autista. **Linguagem Acadêmica**, Batatais, v. 1, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2011.

DANTAS, H. (2002). Brincar e trabalhar. In T. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010. Editora UFPR.

DIREITO, et al (1997). A criança e o brinquedo Guarda: Associação de Educadores do Distrito da Guarda.

DOHME, V. (2003). Atividades lúdicas na Educação. Petropolis: Editora Vozes. e na estimulação infantil. **Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 02, n.2, Ago./Dez. 2016.**

EBERT, M.; LORENZINI, E.; SILVA, E. F. Mães de crianças com transtorno autístico: percepções e trajetórias. **Rev Gaúcha Enferm**, v. 36, n. 1, p. 49-55, 2015.

EUROPEAN PARLIAMENT. Written declaration. **Official Journal of the European Communities** [Internet], p. 1-11, 1996.

EYAL, G. et al. **The autism matrix**: the social origins of the autismo epidemics. Cambridge

and Malden: Polity, 2010.

EYAL, G.; HART, B. How parents of autistic children became experts on their own children: notes towards a sociology of expertise. **Berkeley J Sociol**, 2010.

FADDA, G. M. Autismos e o olhar centrado na pessoa. Gisella Mouta Fadda. Monografia (Especialização em Psicologia Humanista, Existencial e Fenomenológica). 2013. Universidade da Fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2013.

FAHEL, F. V. B.; PINTO, P. P. S. O brincar espontâneo e o desenvolvimento Neuropsicológico da criança: uma revisão sistemática da Literatura. XVI SEPA - Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, UNIFACS, 2017.
<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa>

FALCO, M. Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2016.

FÁVERO, M. A. B.; SANTOS, M. A. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 18, n. 3, p. 358-69, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000300010>.

FÁVERO-NUNES, M. A.; SANTOS, M. A. Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 23, n. 2, 2010.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000200003>.

FERLAND, F. Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. Climepsi Editores. Lisboa, 2006.

FERNANDES, F. D. M. Famílias com crianças autistas na literatura internacional. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. v. 14, n. 3, p. 427-32, 2009. DOI: [http:// dx.doi.org/10.1590/S1516-80342009000300022](http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342009000300022).

FERREIRA, Kely Fernanda Leite. A contribuição de um estudante de pedagogia na construção de painéis sensoriais / Kely Fernanda Leite Ferreira. - - Lins, 2017. 45p. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Lins-SP, para graduação em Pedagogia, 2017.

FIAES, C. S. **Espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas** / Carla Silva Fiaes. – Salvador, 2010. 167 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

FIAES, C. S.; BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, 14(3), setembro-dezembro/2009, 231-238.

FILOCREÃO, C. L. (2013). Brincadeiras simbólicas em situação estruturada de crianças em acolhimento institucional. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pará: Universidade Federal do Pará. 159 páginas.

FRANCO, Elisângela de Carvalho. O lúdico na infância: a relevância do brincar na interação e na estimulação infantil. **Revista Olhar Científico** – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 02, n.2, Ago./Dez. 2016 p. 198

FREITAS, A. B. F. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger. Interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down/Camila Siqueira Cronemberger Freitas --- Teresina, 2010. 157f. II. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2010.

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. **Revista Eletrônica Ciências & Cognição**. 2006.

FRIEDMANN, A. (1992). A evolução do brincar. Em A. Friedman O Direito de Brincar: a brinquedoteca (pp. 23-31). São Paulo: Scritta/ABRINQ.

FRIEDMANN, A. O direito de brincar. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq, 1998.
GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GARVEY, C.; KRAMER, T. L. (1989). The language of social pretend play. *Developmental Review*, 9, 364-382.

GAUDERER, C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. **Guia prático para pais e profissionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GERETSEGGER M, ELEFANT C, MÖSSLER KA, GOLD C. Music therapy for people with autistic spectrum disorder (Review). *Cochrane Database Syst Ver*, 2014.
GIL, Márcia de Oliveira Gomes. Razões para brincar. *Rev. Ped. SOPERJ*, v. 17, n. 3, p. 4-5, out. 2017.

GÓES, M. C. R. A Abordagem microgenética na matriz histórico- cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 09-25, 2000.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GOMES, P, T.; LIMA, L. H.; BUENO, M. K.; ARAÚJO, L. A.; SOUZA, N. M. Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. **J. Pediatr.** (Rio J.), v. 91, n. 2, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2014.08.009>.

GOMIDE, P.I.C. (2003). **Estilo Parental e Comportamento Anti-social**. Em Almir Del Prette e Zilda Del Prette (orgs) *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Editora Alínea, pp. 21-60.

GROOS, K. (1976). The play of animals: play and instinct. Em J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Orgs.), *Play* (pp. 65-67) Middlesex: Penguin Books.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (1992). Parental ethnoteories in action. Em I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J Goodnow (Orgs.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp.373-391). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (1994). The developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Soc Sci Med.*, 38 (2): 217-26.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (1996). Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences: Introduction. New York, US: The Guilford Press, pp. 1-23.

HAYES, S. A.; WATSON, S. L. The impact of parenting stress: a metaanalysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. **J Autism Dev Disord**, v. 43, p. 629-42, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912011000100004>.

HEINZE, J. E., MILLER, A. L., SEIFER, R., DICKSTEIN, S., & LOCKE, R. L. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development*, 24, 240-265. doi: 10.1111/sode.12083

HOWES, C., UNGER, O.; SEIDNER, L. B. (1989). Social pretend play in toddlers: parallels with social play and with solitary pretend. *Child Development*, 60, 77-84.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. 6ª ed. - São Paulo, Perspectiva, 2010.

HUTT, C.; BHAVNANI, R. (1976). Predictions from play. Em J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Orgs.), *Play* (pp.199-220). Middlesex: Penguin Books.

JESUS, R.M. DE; LEMPKE, N. N. S.. Manifestações emocionais das crianças na educação infantil. *SynThesis Revista Digital FAPAM, Pará de Minas*, v.6, n.6, 309-325, dez. 2015. ISSN 2177-823X

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e Brincadeira – Usos e Significações Dentro de Contextos Culturais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: O Lúdico em Diferentes Contextos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *O Brinquedo na Educação: considerações históricas*. São Paulo: FDE, 1990.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Proposições*, v. 19, n. 3 (57), 2008.

KLINGER, E. F.; SOUZA, A. P. R. Análise clínica do brincar de crianças do espectro autista. **Distúrbios Comun.** São Paulo, 27(1): 15-25, março, 2015.

KLINGER, E. F.; SOUZA, A. P. R. O brincar e a relação objetal no espectro autístico. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 1, p. 191-206, Jan./Abr. 2013.

KOELSCH, S. (2011). “Toward a neural basis of music perception – a review and updated model”. *Frontiers in Psychology*. v.2, article 110, p.1-20.

KOLLAR, R. F. P. A maturação do brincar com uma criança dita autista na clínica winnicottiana. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós- Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2016.

LAIA, S. A classificação dos transtornos mentais pelo DSM-5 e a orientação lacaniana. **CliniCAPS**, v. 5, n. 15, 2011.

LAMPREIA, C. Perspectivas da Pesquisa Prospectiva com Bebês Irmãos de Autistas. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.29, n.1, p.160-171, 2009.

LEANDRO, J. A.; LOPES, B. A. Cartas de mães e pais de autistas ao Jornal do Brasil na década de 1980. **Interface**. Comunicação Saúde Educação. Botucatu. 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0140.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2): 502-7.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 351-361. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1229>.

LESSING, C. L. G. **Lei Berenice Piana e o Desenvolvimento Regional: Um estudo nos estados do Paraná e Santa Catarina** (2016). Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional - Universidade do Contestado (UnC), Canoinhas, 2016.

LIMA, E. C. C.; ALTARUGIO, M. H. Concepções sobre ludicidade: um estudo e uma proposta para a formação inicial de professores de química. **REDEQUIM**, v 2, n 2 (esp), set, 2016.

LIMA, R.C.; COUTO, M.C.V.; DELGADO, P.G.G. & OLIVEIRA, B.D.C. Indicadores sobre o cuidado a crianças e adolescentes com autismo na rede de CAPSi da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Physis**, v. 24, n. 3, p. 715-739, 2014.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>.

LITTLE, H; EAGER, D. R. challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, London: Routledge, v. 18, n. 4, p. 497-513, Dec. 2010.

LOPES, M. C. Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro:

Universidade de Aveiro, 2004.

LÓPEZ, R. M. M. Olhares que constroem: A criança autista das teorias, das Intervenções e das famílias / Rosa Maria Monteiro López – São Paulo, 2012. 199 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2012.

MACHADO, J. R. M. e NUNES M. V. S. 245 Jogos Lúdicos: para brincar como nossos pais brincavam. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Loyola, 5ª edição, 2003.

MAIA, F. A.; ALMEIDA, M. T. C.; OLIVEIRA, L. M. M.; OLIVEIRA, S. L. N.; SAEGER, V. S. A.; OLIVEIRA, V. S. D.; SILVEIRA, M. F. Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 228-234, 2016. DOI: 10.1590/1414-462X201600020282.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

MARANHÃO, J. H.; VIEIRA, C. A. L. Brincar como linguagem da criança: contribuições contemporâneas. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v.8 n.2, p. 27-33, jul./dez. 2017.

MARCELLI, D. (1998). *Manual de Psicopatologia da Infância e da Adolescência de Ajuriaguerra*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARCELLINO, N. C. (Org). *Lúdico, Educação e Educação Física*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2009.

MARTINS, A. D. F. Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Educação. Piracicaba-SP, 2009.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013.

MASSA, M. S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*. Vitória da Conquista. Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015.

MATOS, F. (2008). Roteiro da Educação Artística. *Noésis*. 67: pp 25-29.

MATTHEWS, W. S. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 13, 212-216.

MELLO, A. M. S. R. História da AMA. In: MELLO, Ana Maria S. R. de et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, p. 17-35, 2013.

MENDES, M. A. S. A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas.

Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS. Universidade de Brasília, 2015.

MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do Brincar Intercorrências da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil /Ingrid Merkler Moraes. . Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 164 f.

MORAIS, M.L.S.; OTTA, E. (2003). Entre a serra e o mar. In: A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães; F.A.R. Pontes & I.D. Bichara (Orgs.), Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. (pp. 127-157). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MORENO, D. Jogo de atividade física e a influência de variáveis biossociais na vida cotidiana de crianças em meio urbano. 2009. 609f. Tese (Doutoramento em Motricidade Humana) – Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

MORI, N. N. R. et al. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 551-569, maio/ago. 2017.

MOYLES, J. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

NASCIMENTO, P.S.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A.; NOBRE, J. P. S.; FREITAS JÚNIOR, A. D.; SILVA, S. S. C. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100007>.

NEGRELLI, M.E.D.; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Ciência, cuidado e saúde**, v.5, n.1, p. 98 -107, 2006.

NUNES, F. C. F. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde**. 147f., 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Área de concentração: Ciências humanas e saúde. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social, 2014.

NUNES, F; ORTEGA, F. Ativismo político de pais de autistas no Rio de Janeiro: reflexões sobre o “direito ao tratamento”. **Saúde Soc**. São Paulo, v.25, n.4, p.964-975, 2016. DOI 10.1590/S0104-12902016163127.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**. Piracicaba, v. 23, n. 3, número especial, p. 185-202, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp185-202>

OLIVEIRA, L. D. B.; VIEIRA, M. L.; CORDAZZO, S. T. D. "Brincar" como agente promotor de saúde no desenvolvimento infantil. *Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC*, v. 42, n. 1 e 2, p. 193-215, 2008.

OLIVEIRA, L.; SOUSA, E. Brincar para Comunicar: A ludicidade como forma de Socialização das Crianças. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – São Luis, MA – 2008.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OPPENHEIM, D.; DOLEV, S.; KOREN-KARIE, N.; SHER-CENSOR, E.; YIRMIYA, N.; SALOMON, S. Parental resolution of the child's diagnosis and the parent-child relationship. In: Oppenheim D, Goldsmith D, editors. **Attachment theory in clinical work with children: bridging the gap between research and practice**. New York: Guilford, p. 109-36, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (1993). Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID – 10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas.

ORTEGA, F. Neurociências, neurocultura e ajuda cerebral. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 31, p. 247-260, 2009.

OZONOFF, S.; IOSIF, A. M.; BAGUIO, F.; COOK, I. C.; HILL, M. M.; HUTMAN, T.;... YOUNG, G. S. A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, v. 49, n. 3, p. 256–66, 2010.

PELLEGRINI, A.D.; SMITH, P.K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 (2), 51-57

PEREIRA, M. A. C. M.; AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 24, n. 45 p. 15-24, abr./jun. 2006.

PEREIRA, Mariana Moura; ALMEIDA, Liliane Oliveira; MEIRA, Andressa Rocha. O brincar: uma atividade criativa e que promove conhecimento. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE- Pontífice Universidade Católica do Paraná, 2013.

PIAGET, J. (1975). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1976). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

_____. A formação do símbolo na criança. Trad.: A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar; 1971.

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola: a perspectiva de pais e professores**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação). São Paulo (SP): Universidade de São Paulo (USP), 2013.

PINTO, G. U. O Brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes

mentais. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

PINTO, R. N. M.; TORQUATO, I. M.; COLLET, N.; REICHERT, A. P. S.; SOUZA

NETO, V. L.; SARAIVA, A. M. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Gaúcha Enferm**, v. 37, n. 3, p. 615-72, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>.

possibilidades para a inclusão. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 103-122, abr/jun de 2013.

PRESTES C. Musicoterapia: estudo de caso de uma criança autista. In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM – Diversidade Musical e Compromisso Social: o papel da educação musical, Brasil. São Paulo: 2008.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179, 2006.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 24, p. 27-57, abr. 2006.

RAMOS, Rosemary Lacerda. Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe vivo viver fora d'água fria? / Rosemary Lacerda Ramos. - 2003. 129 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2003.

RAMOS-SOUZA, A. P. A linguagem em uma perspectiva enunciativa: análise de um caso do espectro autista. In Schimdt C. (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Papyrus, Campinas, 2013, p. 105-24.

RAPPAPORT, C. R. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo. 1986.

REGIER, D. A.; KUHL, E. A.; KUPFER, D.J. **The DSM-5: Classification and criteria changes**. *World Psychiatry*, v. 12, n. 2, p. 92-98, 2013.

REIS, H. I. S.; PEREIRA, A. P. S.; ALMEIDA, L. S. Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Autismo e comunicação. Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300002>.

RENDÓN, D. C. S. **Vivências de mães de crianças com transtorno de espectro autista: implicações para a enfermagem**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). 71 p., 2016. Escola de Enfermagem - Faculdade Federal de Juiz de Fora, 2016.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Sex., Salud Soc. (Rio J.)* [online]. 2017, n.25, pp.212-230. ISSN 1984-6487.

RODRIGUES, A. (2012). Efeito do treinamento musical em capacidades cognitivas visuais:

atenção e memória. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

RODRIGUES, J. M. C., SPENCER, E. A criança autista: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

RODRIGUES, Lídia da Silva. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização / Lídia da Silva Rodrigues. - - 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 2013.

RODRÍGUEZ, C. H. (2012) Influencia e importancia del juego em el desarrollo de niños con autismo de 0 a 6 años. Instituto Superior de Estudios Psicologicos, 2012.

ROSA NETO, Francisco. Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RUELA, S. F.; MOURA, M. L. S. Um estudo do nicho de desenvolvimento de um grupo de crianças em uma comunidade rural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 315-324, maio/ago. 2007.

RUTTER, M. L. Progress in understanding autism: 2007–2010. **J Autism Dev Disord**. v. 41, n. 4, p. 395-404, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-011-1184-2>.

SÁ, Leomara Craveiro de. A Teia do Tempo e o Autismo: Música e Musicoterapia. Goiânia, UFG, 2003.

SÁ, M. G. C. S.; SIQUARA, Z. O.; CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar, **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2015; 37(4):355---361.

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum**, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006.

SANTOS, A. K. (2005). Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano. (Dissertação de Mestrado não publicada). Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia.

SANTOS, E. R. F.; RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. **Revista Portuguesa de Educação**, 2015, 28(2), pp. 189-209.

SANTOS, L. G. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. *Projeção e Docência*, volume 7, número 2, ano 2016.

SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. **Revista Reação**, São Paulo, v. 9, n. 43, p. 9-10, 2005.

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, Recife, v. 12, n. 12, 2012.

SCHMIDT, C. (Org.). Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2013.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D. D.; BOSA, C. A. Estratégias de *coping* de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. **Psicol Reflexo Crit**, v. 20, p. 120-31, 2007.

SCHUCH, P. Justiça, Cultura e Subjetividade: tecnologias jurídicas e a formação de novas sensibilidades sociais no Brasil. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, v. XVI, n. 395 (15), 2012. [ISSN: 1138-9788]. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-395/sn-395-15.htm>>.

SECCHI, A. Os benefícios da inclusão de uma pessoa com autismo: um estudo de caso. **Rev Ágora**, v. 9, n. 17, p. 60-75, 2013.

SEGEREN, L.; FRANÇOZO, M. F. C. As vivências de mães de jovens autistas. **Psicol Estud**, v. 19, n. 1, p. 39-46, 2014.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. volume 27, número 1, 86-95, 2016.

SHATTUCK, P. T.; DURKIN, M.; MAENNER, M.; NEWSCHAFFER, C.; MANDELL, D. S.; WIGGINS, L.; LEE, L. C.; RICE, C.; GIARELLI, E.; KIRBY, R.; BAIO, J.; PINTO-MARTIN, J.; CUNIFF, C. Timing of identification among children with an autism spectrum disorder: finding from a population-based surveillance study. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 48, p. 474-483, 2009.

SHORE, C. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. Antípoda: **Revista de Antropología y Arqueología**, Bogotá, n. 10, p. 21-49, ene. 2010.

SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. **Psicologia em estudo**, Maringá. v. 15, p. 477-85, n. 16, 2010.

SILVA, A. D. P.; DIAS, G. R.; MARTINS, M. M.; TENÓRIO, M. C. A. Autismo: a utilização do brincar como forma de interação social. XIII Jornada De Ensino, Pesquisa E Extensão – JEPEX 2013 – UFRPE: Recife, 2013.

SILVA, A. F. F.; SANTOS, E. C. M. A importância do brincar na educação infantil. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Pós-graduação Desafios do Trabalho Cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos. Mesquita: 2009.

SILVA, A.B.B. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, E. A. R. D.; ARAUJO, M. I. S.; RIBEIRO, M. S. S.; PEREIRA, M. C. O Olhar de Crianças do CAPSi sobre as Relações do Cuidar e do Brincar. Trends Psychol. [online]. 2017, vol.25, n.4, pp.1637-1651. ISSN 2358-1883. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2017.4-08>.

SILVA, F. F. A vivência lúdica na prática da educação infantil: dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Universidade Federal de São João

Del-Rei, 2011.

SILVA, L. C. **Elaboração e implantação de um modelo de capacitação para profissionais de CAPSI na assistência a crianças com transtornos do espectro autista.** 2016. 78 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2016.

SILVA, M. A. O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. **Dissertação de Mestrado.** Instituto de Psicologia. Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde. Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, M. F. S.; ANDRADE, A. P.; TORRES, M. F. P.; AMORIM, G. C. C. As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural. *HOLOS*, Ano 33, Vol. 03, 2017.

SILVA, Maria Clara Ferreira da. Do Jardim - de - Infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres: Representações das Crianças sobre o Brincar. Dissertação de Mestrado Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Associativismo e Animação Sócio-Cultural. Universidade do Minho Instituto de Educação, 2010.

SILVEIRA, Ana Isabel Machado Lima da. A importância das atividades lúdicas no desenvolvimento motor de uma criança com Paralisia Cerebral. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

SILVERMAN, C. **Understanding Autism: Parents, Doctors and the History of a Disorder.** Princeton, NJ: Princeton UP, 2012.

SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. Educação física autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista, SP: Fontoura; 2016.

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J.L. Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 445-458, 2015.

SOUSA, P. A. R. A importância do brincar: brincar e jogar na infância. Dissertação. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Superior de Educação e Ciências, 2015.

SOUZA, A. C. **Famílias de crianças autistas: compreendendo a participação e os desafios por meio do olhar paterno.** 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): São Carlos, 2016.

SPINKA, M., NEWBERRY, R. C., BEKOFF, M. (2001). Mammalian play: Training for the unexpected. *Quarterly Review of Biology*, 76, 141-168

STANLEY, G. C.; KONSTANTAREAS, M. M. Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *J. Autism Dev. Disord.* 2007;37:1215-23.

STERN, D. O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SUPER, S. M.; HARKNESS, S. The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. **International Journal of Behavioral Development**. North-Holland. p. 545-569, 9, 1986.

TAFURI, M. I.; SAFRA, G. O que pode o corpo de uma criança autista? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-5, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne213>.

TAMANAHAN, A. C.; CHIARI, B.M.; PERISSINOTO, J.; PEDROMÔNICO, M. R. A atividade lúdica no autismo infantil. *Distúrb. Comum*. 2006;18(3):307-12.

TAVARES, T. A. O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo. **Dissertação de Mestrado**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016.

TOVEY, H. Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. In:

TRAUM, L.; MORAN, M. J. (2016). Parents' and Teachers' Reflections On the Process of Daily Transitions in An Infant and Toddler Laboratory School. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Milton Park: UK: Taylor & Francis.

TSAI, L. Sensitivity and specificity: DSM-IV versus DSM-5 criteria for autism spectrum disorders. **American Journal of Psychiatry**, New York, v.169, n.10, p.1009-1011, 2012.

TUDGE, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. V. C. Moreira & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Família e educação: olhares da psicologia*. (pp. 209-231). São Paulo: Paulinas.

União; Brasília, 2012a.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law 108-446, 3 december 2004. Individuals with Disabilities Education Improvement Act. **Senate and House of Representatives of the United States of America** [Internet]. Congress Assembled Dec, 2004.

VASCONCELOS, M. M. R. O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – estudo de caso. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Tese de dissertação de Mestrado. Mestrado em ciências da Educação - Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa, 2011.

VIEIRA, C. P. Brincadeira e teatro. Percorrendo o caminho da transformação. Trabalho de conclusão. Especialização em Pedagogia da arte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

VIEIRA, D. S. M.; VILLELA, F. C. B. A importância do brincar e do brinquedo para o desenvolvimento infantil. *Colloquium Humanarum*, vol. 13, n. Especial, Jul–Dez, 2016, p. 76-82. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.nesp.000815

VIEIRA, M.L.; SARTORIO, R. (2002). Análise motivacional, causal e funcional da brincadeira em duas espécies de roedores. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 189-196.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2000. _____. Fundamentos de defectologia. In: VYGOTSKI, L.S. (Org.). *Obras escogidas*. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In L. S. Vigotski, A formação social da mente (pp. 107-124) 7ª ed. São Paulo, 2007.

_____. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

_____. (1984). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1984).

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (2008). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: L.S. Vigotsky, A formação social da mente. Martins Fontes: São Paulo.

VILLELA, A. L. Território do brincar diálogo com escolas. Alana: 2015.

VISANI, P.; RABELLO, S. Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis. **Revista Latino-americana de Psicopatologias**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 293-308, 2012.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo; Martins Fontes, 2007.

WING, L. The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In U. Frith (Ed.), **Autism and Asperger syndrome** (pp. 93-121). Londres: Cambridge University Press, 1991.

WOLF, D.P. (1984). Repertoire, style and format: notions worth borrowing from children's play. Em P. K. Smith (Org.), *Play in Animals and Humans* (pp175-193). New York: Basil Blackwell.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders**: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: WHO; 1992.

WORLEY, J.; MATSON, J. "Psychiatric symptoms in children diagnosed with an Autism Spectrum Disorder: an examination of gender differences". **Research in Autism Spectrum Disorders**. v.5, p.1086-1091, 2011.

ZAFFALON JÚNIOR, José Roberto. Jogo e ludicidade: contribuições para o desenvolvimento infantil. Revista Digital EFDeportes.com, Buenos Aires, v. 14, n. 137, out. 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nº TCLE: _____

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA**

TÍTULO - brincar, crescer e desenvolver: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas.

FINALIDADE DA PESQUISA: Analisar as percepções e práticas sobre o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento de crianças autistas na perspectiva dos atores sociais presentes na família, escola e instituição terapêutica.

PROCESSO DE OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO: Será estabelecido o contato com os pais/responsáveis, as instituições educacionais e terapêutica para os devidos esclarecimentos, para mostrar como a pesquisa será realizada, visando alcançar a aceitação para a realização da pesquisa.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: Será realizada no município de Santarém (Pará). Os participantes desse estudo serão 4 crianças autistas, 2 meninas e 2 meninos, de 6 anos. A coleta de dados será dividida em dois eixos temáticos: 1) o brincar das crianças autistas no contexto familiar, escolar e terapêutico; 2) as concepções dos atores sociais de cada contexto sobre o brincar e o desenvolvimento. Serão coletados dados sociodemográfico a fim de caracterizar cada família. Será utilizado um diário de campo para anotar informações relacionadas ao brincar nos contextos das crianças, e serão realizadas entrevistas com os pais, profissionais da escola e da instituição terapêutica sobre suas percepções sobre o brincar e o desenvolvimento de criança autista.

DESTINO DAS INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES: As informações obtidas serão utilizadas somente para a presente pesquisa, e ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores por um período de um ano, sendo que as informações mais importantes serão disponibilizadas ao público, através do trabalho final e para produção científica. Não será divulgada qualquer informação que possa levar a identificação dos participantes, sendo garantido o sigilo e a privacidade dos mesmos. Depois do período de um ano, os documentos preenchidos serão incinerados.

RISCOS, PREVENÇÃO E BENEFÍCIOS PARA O SUJEITO DA PESQUISA:

A presente pesquisa apresenta riscos relacionados à possibilidade de constrangimento durante o procedimento de coleta de dados, mas para minimizar esse efeito será escolhido um local reservado em conformidade à escolha do participante ou disponibilidade da instituição.

Outra situação de risco, diz respeito à identificação e aos dados coletados do participante, em contrapartida, para tal situação os participantes receberão outros nomes nos formulários de coleta de dados, para a garantia do anonimato. Além disso, este projeto seguirá a Norma Operacional nº 001/2013 e a Resolução nº 466/2012 que rege pesquisas com seres humanos.

Os participantes serão beneficiados, pois será dada voz aos atores sociais dos diversos contextos, que poderão se expressar. Além de reconhecê-los como construtores de cultura e conhecimento, valorizando e respeitando suas percepções. E, também, para a criança autista que será percebida considerando suas possibilidades e maneira de ser particular e única.

O benefício esperado para a pesquisadora é o reconhecimento em matéria do tema de estudo, ao se identificar as concepções e práticas das questões a serem investigadas. E, isto, trata-se de uma oportunidade de estar desenvolvendo um trabalho de cunho científico e que culminará em dados importantes sobre a população a ser estudada, gerando assim conhecimento a respeito das relações do brincar com o desenvolvimento de crianças autistas, nos contextos familiar, escolar e terapêutico. Os resultados obtidos na pesquisa também beneficiarão a comunidade científica como referência para posteriores trabalhos. Contudo, ressalta-se que apenas ao final da pesquisa serão extraídas conclusões definitivas com relação aos objetivos deste estudo.

GARANTIAS E INDENIZAÇÕES:

Aos participantes é garantido o total sigilo e privacidade de seus dados, assim como a liberdade de desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo ao seu atendimento. Em caso de dano pessoal, diretamente provocado pelos procedimentos da pesquisa, os participantes terão direito às indenizações legalmente estabelecidas. Além do direito de se manter informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa. Para isto, terá a qualquer momento do estudo, acesso à pesquisadora responsável, bem como à sua orientadora, para esclarecimento de dúvidas. Não há despesas pessoais para o participante em

qualquer fase do estudo. Também não haverá nenhum pagamento por sua participação.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS:

A pesquisadora responsável deste estudo é Rafaela dos Santos Reis, aluna do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar da UFOPA, do Mestrado Acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, que pode ser encontrada na Ufopa (*Campus Tapajós*), telefone (93) 991343181, e-mail: rafaelaibef@gmail.com. A orientadora do estudo é a Prof^{ra} Dra. Iani Dias Lauer Leite (telefone 93-991946557 e e-mail: ianilauer@gmail.com), que pode ser encontrada às sextas-feiras, das 10h às 12h, na sala 449 do Campus Amazônia da UFOPA.

DECLARAÇÃO

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre a proposta de pesquisa em questão. Discuti com a pesquisadora responsável sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, às garantias de confidencialidade e de esclarecimentos pertinentes.

Autorizo que utilizem, divulguem e publiquem, para fins científicos e culturais, os resultados obtidos pela minha participação neste estudo.

Ficou claro também que a minha participação não será paga, não terei despesas, poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa. Se houver danos, poderei legalmente solicitar indenizações.

Sendo assim, autorizo a realização da pesquisa. A pesquisadora garante que estou recebendo uma cópia deste TCLE. Assino/rubrico todas as páginas deste TCLE, assim como a testemunha e a pesquisadora responsável.

Santarém-PA, _____, de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Assinatura da testemunha

Declaro que assisti à explicação da pesquisadora Rafaela dos Santos Reis e que o participante compreendeu e retirou suas dúvidas, assim como eu, a tudo o que será realizado na pesquisa.

Rafaela dos Santos Reis

Pesquisadora responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante do estudo, conforme determina a Resolução CNS 466/12, bem como expliquei tudo sobre a pesquisa e sanei todas suas dúvidas.

ANEXO 1 - CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO TERAPÊUTICA

**Associação de Pais Amigos dos Excepcionais - APAE
Santarém**

CARTA DE ACEITE

Declaramos para os devidos fins, que temos ciência e autorizamos a realização da pesquisa intitulada "*Brincar, crescer e desenvolver: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas*" que está sob responsabilidade da pesquisadora Rafaela dos Santos Reis (aluna do Mestrado Acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará/ UFOPA). Assim sendo, consentimos a coleta de dados desse estudo em nosso espaço físico bem como a publicação dos resultados encontrados.

Santarém - PA, 01 de Agosto de 2018.

Orlece Cancio Alves
Diretora responsável da APAE - Santarém

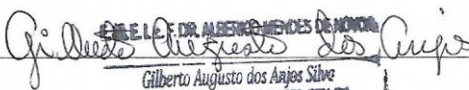
William José Pereira Coelho
Presidente da APAE - Santarém

Rua 24 de Outubro, 2668 - Liberdade
CEP 68040-010/ Santarém-PA

ANEXO 2 - CARTA DE ACEITE (ESCOLA DO MÁRIO)**CARTA DE ACEITE**

Declaramos para os devidos fins, que temos ciência e autorizamos a realização da pesquisa intitulada "*Brincar, crescer e desenvolver: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas*" que está sob responsabilidade da pesquisadora Rafaela dos Santos Reis (aluna do Mestrado Acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará/ UFOPA). Assim sendo, consentimos a coleta de dados desse estudo em nosso espaço físico bem como a publicação dos resultados encontrados.

Santarém - PA, 28 de agosto de 2018.


EME F. D. DR. ALBERICO MENDES DE NOVOA
Gilberto Augusto dos Anjos Silve
Diretor: Aut. n.º 064/2013 - SEMED/STN/PA

EME F. DOUTOR ALBERICO MENDES DE NOVOA
Localizada na Zona Urbana - Renovação
de Autorização de 1.º ao 5.º ano do Ensino
Fundamental, através da Resolução n.º 68
de 06 de Outubro de 2015 - CME/STN/PA

ANEXO 3 - CARTA DE ACEITE (ESCOLA DA ALICE)**CARTA DE ACEITE**

Declaramos para os devidos fins, que temos ciência e autorizamos a realização da pesquisa intitulada "*Brincar, crescer e desenvolver: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas*" que está sob responsabilidade da pesquisadora Rafaela dos Santos Reis (aluna do Mestrado Acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará/ UFOPA). Assim sendo, consentimos a coleta de dados desse estudo em nosso espaço físico bem como a publicação dos resultados encontrados.

Santarém - PA, 21 de Setembro de 2018.

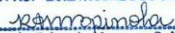

M. E. L. E. R. PROF.ª RAFAELA DOS SANTOS VIDAL
Rafaela dos Santos Vidal
Licenciatura em Pedagogia
Inscrição Profissional nº 252/2013 - 52317

ANEXO 4 - CARTA DE ACEITE (ESCOLA DO LUIGI)**CARTA DE ACEITE**

Declaramos para os devidos fins, que temos ciência e autorizamos a realização da pesquisa intitulada "*Brincar, crescer e desenvolver: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas*" que está sob responsabilidade da pesquisadora Rafaela dos Santos Reis (aluna do Mestrado Acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará/ UFOPA). Assim sendo, consentimos a coleta de dados desse estudo em nosso espaço físico bem como a publicação dos resultados encontrados.

Santarém - PA, 26 de setembro de 2018.

M.E.F. PROFª ECILA NOBRE DOS SANTOS


Rosângela Teles de Menezes Spinola

DIRETORA: Especialista em Gestão Escolar

E.M.E.I.E.F. PROFESSORA ECILA NOBRE DOS SANTOS - Localizada na Rua Valnir Sarmiento, Bairro Conquista, Santarém - Pará - Renovação de Autorização para o Funcionamento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) através da Resolução Nº 55 de 19 de Dezembro de 2017 - CME / STM / PA