

O BRINCAR E A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Rogério Dutra Porto Alegre¹
Giane Regina de Oliveira²

RESUMO

O estudo adota uma abordagem qualitativa respaldada pela metodologia de revisão teórica integrativa, onde propõe uma análise mais profunda sobre os impactos da brincadeira no desenvolvimento infantil, com um foco específico nas implicações que essa prática possui para crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Reconhecendo que a experiência lúdica é intrinsecamente conectada a aspectos biopsicossociais, nosso objetivo é explorar de que maneira esse processo influencia as crianças com TEA, levando em consideração suas particulares dificuldades nas interações sociais e no envolvimento com o ambiente. A fundamentação teórica desta revisão teórica adota a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, utilizando livros e levantamentos teóricos de publicações entre os anos de 2012 e 2022, criteriosamente selecionados em plataformas digitais, como Scielo, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Os subtítulos "O brincar sob a perspectiva sócio-histórica," "Aspectos do Transtorno do Espectro Autista (TEA)" e "A importância do brincar para a criança com TEA" servem como referencial teórico, baseando-se em contribuições significativas de Vygotsky (1991), Foltran e Rosin (2015), Martins (2009) e Costa (2010). Como conclusão, destacamos que a promoção de experiências por meio do brincar desempenha um papel crucial no enriquecimento das estruturas psicológicas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de sujeitos progressivamente autônomos. É imperativo não subestimar essa capacidade, especialmente quando se trata de crianças com TEA. Com uma mediação apropriada e estímulos adequados, essas crianças demonstram um potencial notável para se desenvolver plenamente, utilizando a brincadeira como uma ferramenta eficaz nesse processo.

Palavras-chave: Brincar, Desenvolvimento Infantil, TEA.

INTRODUÇÃO

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por deficiências na comunicação social, na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Esses sintomas surgem nos primeiros anos de vida, afetando o cotidiano da criança (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2014).

Portolese et al. (2017) notam que o TEA tem uma incidência significativamente maior em meninos, com uma proporção de quatro meninos para cada menina. Além disso, crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios relacionados ao sono,

¹ Mestrando do Curso de Mestrado Profissional de educação inclusiva da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, rogeriogestorph@gmail.com;

² Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais; Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Faculdade Dom Bosco. giane_pedagoga@hotmail.com.

alimentação, medos excessivos e preferências restritas por objetos, cores, texturas ou jogos. Em alguns casos, podem experimentar atrasos no desenvolvimento de habilidades como engatinhar, andar, falar ou até mesmo regredir na fala entre 1 e 2,5 anos de idade (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

Albuquerque e Benitez (2020) destacam que brincar é essencial para atender às necessidades infantis, reproduzir elementos da realidade e obter satisfação em ações impossíveis fora desse contexto. A brincadeira é crucial no desenvolvimento, impactando habilidades como imitação, atenção, memória, imaginação e a consolidação de competências socioemocionais pela interação com outros e o ambiente.

Vygotsky (1991) introduz a zona de desenvolvimento proximal, destacando a lacuna entre as habilidades já adquiridas e aquelas alcançáveis com assistência. No contexto do TEA, é crucial considerar desafios específicos que podem impactar a ludicidade, como limitações nas habilidades sociais e a preferência por brincar com objetos em vez de interagir com outras pessoas.

Apesar das adversidades, é crucial reconhecer a plasticidade cerebral infantil, permitindo a formação de novas sinapses e a criação de significados cruciais para o avanço subjetivo. A abordagem personalizada é essencial ao contemplar as interações entre a criança e o objeto, a criança e o mundo, e a criança e os outros.

A revisão literária visa explorar o impacto do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA, uma condição que afeta uma em cada 54 crianças. A necessidade de estratégias adaptativas para promover o desenvolvimento físico, emocional, psicológico e social dessas crianças é ressaltada pela falta de compreensão generalizada sobre o TEA.

O objetivo desta revisão teórica é conectar a prática do brincar a vários aspectos do desenvolvimento infantil em crianças com TEA, abrangendo linguagem, motricidade, interação social e autonomia. A intenção é avaliar o impacto da brincadeira em crianças com desenvolvimento típico e em crianças com o transtorno, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do papel da brincadeira no contexto do TEA.

METODOLOGIA

Esta revisão teórica integrativa, fundamentada na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, utiliza livros e análises teóricas de publicações entre 2012 e 2022. Embora não siga uma abordagem sistematizada, visa refletir sobre a relevância do brincar no

desenvolvimento de crianças com TEA, considerando-o como uma ferramenta fundamental na estimulação e tratamento dessas crianças. Cordeiro et. al. (2007) pontua que a revisão integrativa é um método científico que permite reunir e analisar artigos de acordo com o tema e os objetivos da pesquisa.

Foram selecionados artigos em plataformas digitais, como Scielo, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, abordando a influência do brincar em crianças típicas e com TEA. A escolha dos documentos baseou-se em títulos relacionados ao brincar em crianças autistas, seguindo uma análise fundamentada principalmente nas ideias de Vygotsky (1991), conforme apresentadas em "A Formação Social da Mente".

Os critérios de inclusão e exclusão dos artigos foram determinados pelo ano de publicação e pela relevância ao tema do estudo, excluindo artigos anteriores a 2012 e não alinhados à temática. Inicialmente, vinte e um artigos foram selecionados, sendo utilizados dezesseis por estarem mais alinhados à proposta. Posteriormente, um artigo foi excluído por não estar alinhado à temática. Cinco livros foram usados para embasar as ideias, e, após a revisão, foram incluídos mais dois livros recentes, totalizando quinze artigos e sete livros analisados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O brincar sob a perspectiva sócio-histórica

Vygotsky conceitua o brincar como uma resposta a tensões que surgem no início da idade pré-escolar, quando desejos não podem ser satisfeitos ou esquecidos. A estratégia encontrada pelas crianças é criar um mundo imaginário, um ambiente onde esses desejos podem ser realizados, denominado por Vygotsky como brinquedo (VYGOTSKY, 2000 citado por FOLTRAN; ROSIN, 2015).

No contexto proposto por Vygotsky (1991), a criança, ao envolver-se em atividades lúdicas, interage de forma criativa e busca soluções para desafios, transformando o brincar simbólico em uma expressão de comunicação. A brincadeira, longe de ser apenas uma ação isolada, representa uma troca bidirecional, na qual a criança influencia o brinquedo e, reciprocamente, é influenciada por ele. O ato de brincar proporciona encontros valiosos com o mundo, com os outros e consigo mesma, oferecendo a liberdade de expressar aspirações e reproduzir experiências cotidianas.

O ato de brincar, conforme destacado por Foltran e Rosin (2015), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, imitação e imaginação. Ao enfrentar as situações propostas durante a brincadeira, a criança é desafiada a manter a atenção em foco, compartilhar essa atenção com colegas e estímulos externos, e alternar a atenção diante dos diversos acontecimentos. Esses desafios estimulam a memória, proporcionando à criança a exposição a estímulos que demandam estratégias para resolver problemas, ampliando assim sua capacidade de criar soluções frente a conflitos e promovendo uma influência positiva nos campos imaginativos e de imitação.

No contexto da brincadeira imaginativa, as crianças replicam comportamentos do dia a dia, interagindo com colegas em diferentes ambientes socioculturais. Vygotsky (1991) argumenta que a presença de brincadeira implica na existência de regras. Ao brincar, a criança entra em contato com regras, sejam elas definidas pelo jogo em si ou derivadas das relações e comportamentos cotidianos. Dessa forma, ao participar de brincadeiras como "escolinha", por exemplo, a criança segue regras sociais culturalmente estabelecidas entre professor, estudante, colegas e instituição.

Aspectos do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o DSM-5, é uma condição neurológica diagnosticada em uma em cada 54 crianças globalmente. Classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA envolve prejuízos na comunicação social, interação social e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, manifestando-se geralmente no início da infância e impactando o funcionamento diário da criança (APA, 2014; MAENNER et al., 2020).

Estudos citados por Siqueira et al. (2016) apontam comprometimento neurológico, especialmente em áreas cerebrais como corpo caloso, mamilar, cerebelo, hipocampo, giro do cíngulo, lobo temporal, amígdala, córtex pré-frontal, entorrinal e subículo. No entanto, reconhece-se que o diagnóstico do TEA deve abordar múltiplos fatores, indicando a ausência de uma única causa para o transtorno e enfatizando a necessidade de avaliação complexa das demandas individuais, considerando o contexto de vida de cada pessoa.

Observa-se nas crianças com TEA algumas alterações no curso típico das brincadeiras. Geralmente, há ausência ou dificuldade na execução de brincadeiras

imaginativas, e essas crianças tendem a preferir brincar com objetos, evitando interações sociais, devido às limitações nas habilidades sociais (MARTINS, 2009).

Neste contexto, identificar o TEA requer a análise combinada de características psicológicas, sociais, neurológicas e ambientais. As crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios na interação social, abrangendo habilidades comunicativas, compreensão e processamento de informações, manifestando-se em dificuldades como evitar contato visual e expressar emoções. Outras áreas afetadas incluem brincadeiras imaginativas, participação em atividades grupais, empatia e questões sensoriais. Comportamentos estereotipados, ecolalia e interesses específicos são sintomas comuns, mas é essencial reconhecer a singularidade de cada criança, evitando reduzi-la unicamente ao transtorno.

A importância do brincar para a criança com TEA

Desde os primórdios, a prática do brincar tem sido uma constante na história da humanidade, inicialmente integrada às atividades cotidianas dos adultos como forma de entretenimento. Com o tempo, essa dinâmica passou a ocupar um papel central nas atividades infantis, reconhecida como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social das crianças (COSTA, 2010).

A ludicidade, como linguagem natural das crianças, amplia suas interações com o mundo por meio da brincadeira, enriquecendo relações interpessoais e integrando a criança ao contexto sociocultural. Assim, a brincadeira transcende a ação de brincar, tornando-se um campo onde a criatividade é estimulada pela resolução de problemas, enfrentamento de situações conflituosas e estratégias para atender às demandas surgidas durante o brincar.

No brincar, a criança expressa sua intencionalidade, revelando, de maneira natural, experiências de vida, percepção de mundo e representação de relações pessoais e interpessoais. Em brincadeiras de faz de conta, ela internaliza significados sobre papéis sociais, como o materno, contribuindo para compreender normas sociais associadas a essas funções, proporcionando liberdade para expressar sentimentos e atribuir significados a objetos, pessoas e experiências.

Na brincadeira, a criança mergulha no mundo da imaginação, desenvolvendo consciência de suas ações, respeitando regras para agir adequadamente e concretizando

ideias e desejos impossíveis na realidade. Além disso, as brincadeiras proporcionam oportunidades de autorregulação, autodeterminação e autocontrole, demandando foco, atenção e intenção para realizar ações, assim como a compreensão e aplicação de regras (CHICON et al., 2019).

No contexto das crianças com TEA, a experiência do brincar apresenta particularidades. O pensamento mais focado no concreto pode resultar em dificuldades para participar de brincadeiras imaginativas e de faz de conta, associadas ao desempenho limitado em atividades simbólicas. Muitas crianças com TEA enfrentam desafios ao tentar adentrar o campo simbólico, frequentemente seguindo comandos de colegas e mediadores durante as brincadeiras, enquanto utilizam objetos e atividades como meio de autorregulação por meio de movimentos estereotipados.

O empobrecimento do repertório adquirido por meio do brincar e as dificuldades em compartilhar e elaborar brincadeiras contribuem para as limitações das crianças autistas. O brincar simbólico, fundamental para a comunicação e interação, tem seu repertório empobrecido nessas crianças, impactando a linguagem, comunicação, comportamento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A estimulação e exposição a situações de brincadeiras são cruciais para aumentar o repertório de linguagem e comunicação, facilitando a compreensão, planejamento e solução de problemas, conforme sugerido por Vygotsky (1991, p. 84).

As brincadeiras também oferecem uma rica fonte de estimulação sensorial, considerando os diferentes sentidos. Dado que crianças com TEA podem apresentar alterações sensoriais, é crucial ponderar sobre a quantidade de estímulos oferecidos durante as brincadeiras, evitando sobrecarga sensorial que poderia desencadear desorganização e dificultar o processo de aprendizado.

A inclusão das crianças com TEA no universo lúdico é essencial para proporcionar prazer e permitir que elas interfiram no mundo exterior. Profissionais e adultos envolvidos no desenvolvimento devem elaborar estratégias para estimular a cognição e as habilidades socioemocionais. Enquanto a brincadeira livre é importante, o brincar direcionado, mediado por adultos, desempenha um papel crucial ao introduzir novos desafios e ampliar os repertórios das crianças.

Em consonância com Vygotsky (1991, p. 41), que destaca que "todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos", é essencial considerar a adaptação das funções superiores em crianças com TEA. O desenvolvimento dessas crianças, que apresentam especificidades na percepção do outro

e do mundo, requer atenção especial para aprimorar a comunicação e as relações interpessoais, influenciando diretamente o ato de brincar.

Profissionais e adultos devem adotar estratégias para expor crianças com TEA a situações estimulantes, impulsionando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Brincadeiras que fomentam a criação de histórias, resolução de conflitos e formulação de ideias proporcionam um valioso exercício da capacidade imaginativa. Superar a rigidez do pensamento, comum em crianças com TEA, requer novas abordagens durante as brincadeiras, promovendo aprendizado de autorregulação, flexibilização do pensamento e resiliência diante de desafios.

Negar às crianças com TEA a oportunidade de aprender brincando é privá-las de uma experiência crucial para o desenvolvimento. A legislação, como a Lei nº 12.764/2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA, destaca a importância de estratégias para a inclusão dessas crianças em diversos contextos sociais. A plasticidade do cérebro humano e sua capacidade de adaptação enfatizam que todas as crianças, incluindo aquelas com TnEA, têm potencial para criar novas conexões neurais. Portanto, a mediação do outro e a exposição a experiências de brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento integral dessas crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vygotsky conceitua o brincar como uma resposta a tensões na pré-escola, onde crianças criam um mundo imaginário (brinquedo) para realizar desejos não satisfeitos. No contexto delineado por Vygotsky (1991), o brincar simbólico se transforma em comunicação e interação, sendo uma troca bidirecional entre a criança e o brinquedo, proporcionando encontros valiosos consigo mesma, com os outros e com o mundo. A brincadeira desenvolve habilidades como atenção, memória, imitação e imaginação, desafiando a criança a resolver problemas, estimulando a capacidade de criar soluções diante de conflitos e impactando positivamente a inserção nos campos imaginativos e de imitação.

Na brincadeira imaginativa, crianças reproduzem comportamentos cotidianos, interagindo em ambientes socioculturais. Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira implica regras, oriundas do jogo ou das relações diárias. Ao simular situações, como a escolinha, a criança segue normas sociais culturalmente estabelecidas. Esse destaque

ênfatiza o brincar como experiência que transcende a ação física, influenciando cognição, socialização e desenvolvimento emocional infantil.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define o TEA como uma condição neurológica que impacta crianças durante a primeira infância, com uma prevalência de uma em cada 54 crianças no mundo. O DSM-5 classifica o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por prejuízo na comunicação social, interação social e presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, manifestando-se no início da infância e afetando o funcionamento diário. Estudos indicam comprometimento neurológico em diversas áreas cerebrais, mas o diagnóstico requer uma abordagem multifatorial, considerando a complexidade individual e o contexto de vida de cada sujeito.

No contexto do TEA, observa-se alterações nas brincadeiras das crianças, com tendência à ausência ou dificuldade em brincadeiras imaginativas, preferindo interações com objetos devido às limitações nas habilidades sociais. A identificação do transtorno envolve a análise de características psíquicas, sociais, neurológicas e ambientais. Crianças com TEA enfrentam desafios na interação social, comunicação, compreensão, processamento de informações e manifestam comportamentos estereotipados. Apesar da variabilidade nas manifestações, cada criança é única, destacando a importância de uma abordagem individualizada no diagnóstico e intervenção.

Desde tempos remotos, o ato de brincar permeia a história humana, inicialmente integrado às práticas cotidianas dos adultos e, ao longo do tempo, adquirindo centralidade nas atividades infantis. Considerada uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social, a brincadeira, conforme Costa (2010), vai além da simples ação de brincar, transformando-se em um campo propício à estimulação de aspectos criativos por meio da resolução de problemas, enfrentamento de situações conflituosas e aplicação de estratégias.

A ludicidade, estabelecendo-se como a linguagem natural das crianças, amplia suas interações com o mundo, enriquecendo relações interpessoais e individuais e inserindo a criança no contexto sociocultural. No ato de brincar, a criança expressa intencionalidade, revela experiências de vida e compreensão de relações pessoais. A brincadeira proporciona liberdade para expressar sentimentos e atribuir significados a objetos, pessoas e experiências.

Contudo, no contexto de crianças com TEA, o brincar assume particularidades. O pensamento mais focado no concreto pode resultar em dificuldades em participar de

brincadeiras imaginativas e de faz de conta, associadas a desempenho limitado em brincadeiras simbólicas. O repertório adquirido pelo brincar é empobrecido, impactando linguagem, comunicação, comportamento e desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

A inclusão de crianças com TEA no mundo das brincadeiras é crucial para estimular a cognição e habilidades socioemocionais. Estratégias que envolvem brincadeira livre e direcionada, mediada por adultos, desempenham papel fundamental. Em consonância com Vygotsky (1991), que destaca a origem das funções superiores nas relações entre indivíduos, a adaptação dessas funções em crianças com TEA requer atenção especial para aprimorar a comunicação e as relações interpessoais.

Profissionais e adultos devem empregar estratégias que favoreçam a exposição a situações estimulantes, promovendo o desenvolvimento cognitivo e das habilidades comunicativas e socioemocionais. Brincadeiras que incentivem a criação de histórias, resolução de conflitos e formulação de novas ideias são cruciais para exercitar a capacidade imaginativa e enfrentar a rigidez do pensamento comum em crianças com TEA.

Negar às crianças com TEA a oportunidade de aprender brincando é privá-las de uma experiência fundamental para o desenvolvimento, destacando a importância da legislação que promove a inclusão dessas crianças nos diversos contextos sociais. A plasticidade do cérebro humano ressalta o potencial de todas as crianças, incluindo aquelas com TEA, para criar novas conexões neurais, tornando a mediação do outro e a exposição a experiências de brincadeiras essenciais para seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de brincar, seja de forma individual ou compartilhada, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicológico das crianças. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1991) destaca que a brincadeira estimula o pensamento abstrato, a imaginação, a criatividade, a imitação e contribui para a ampliação do repertório comunicativo e comportamental.

Embora crianças com TEA enfrentem desafios na comunicação, interação social e pensamento imaginativo, sua capacidade de desenvolvimento é evidente no brincar. Estudos, como o de Pinho (2018), enfatizam a relevância de momentos lúdicos,

especialmente os que promovem o brincar funcional, para o desenvolvimento das habilidades sociais, facilitando relações funcionais e agradáveis com os colegas.

Um estudo com 30 crianças diagnosticadas com TEA sugere que, apesar de não ser tão comum, essas crianças podem se desenvolver em brincadeiras funcionais, buscando atividades com objetivos próprios (MARQUES; BOSA, 2015). Essa constatação ressalta a necessidade de não reduzir a criança ao transtorno, permitindo que elas participem ativamente no mundo através da brincadeira.

Adotar estratégias personalizadas, considerando as capacidades já desenvolvidas pela criança com TEA, é essencial. A participação de uma equipe multidisciplinar, juntamente com o envolvimento da escola e da família, conforme indicado por um estudo do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019), destaca a importância da orientação aos pais sobre a estimulação de brincadeiras de faz de conta e ao ar livre, promovendo maior autonomia e qualidade de vida para a criança. As brincadeiras, assim, não são apenas ações rotineiras, mas uma fonte significativa para o desenvolvimento pleno das potencialidades da criança.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. **O brincar e a criança com Transtorno do Espectro Autista: revisão de estudos brasileiros**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 4, p. 1939-1953, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811/9562> Acesso em: 09/01/2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 23/01/2023.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural**. Rev. Bras. Educ. Espec., Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09/01/2023.

CHICON, J. F. et al. **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Vitória, v. 41, n. 2, p. 169-175, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tLVB39V7NKctxQLC5Yv6Vjy/> Acesso em: 09/01/2023.

COSTA, T. **Psicanálise com crianças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CORDEIRO, Alexander Magno et. al. **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, v. 34, p. 428-431, 2007.

DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE PEDIATRIA DO DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTO. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Sociedade Brasileira de **Pediatria**, n. 5, p. 1-24, abr. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 23/01/2023.

FOLTRAN, R. B.; ROSIN, S. **O brincar e o desenvolvimento da criança na educação infantil: primeiras reflexões com base na teoria de Piaget e Vygotsky**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17692816-Palavras-chave-desenvolvimento-e-aprendizagem-brincar-educacao-infantil.html>. Acesso em: 09/01/2023.

LEITE, R. R.; ABRÃO, J. L. F. **O brincar nos transtornos do espectro do autismo: estratégias para o desenvolvimento cognitivo e emocional**. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 8., 2015, Assis. Anais [...]. Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, 2015. p. 1-4. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142267/issn2176-9761-2015-01-04-leite.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09/01/2023.

MAENNER, M. J. et al. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016**. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, 2020. Disponível em: https://www.autismcrc.com.au/access/supporting-children?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA_aGuBhACEiwAly57MbhgYe5VzP-YipJvOTUM9y5BMOiQHnPUaXk5zmsXkYP70qYDoUo8QRoCRm8QAvD_BwE. Acesso em: 23/01/2023.

MARQUES, D. F.; BOSA, C. A. **Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 43-51, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/mpRb7qhdwHdKQds4ddgLQsD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11/02/2023.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4032433.pdf>. Acesso em: 09/01/2023.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA (NAPe). **Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios da inclusão**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo,

2020. v. 2. Disponível em: https://saocamilo-sp.br/_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf. Acesso em: 09/01/2023.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PINHO, M. C. Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4379/1/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf>. Acesso em: 09/01/2023.

PORTOLESE, J. et al. Mapeamento dos Serviços que prestam atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 17, n. 2, p. 79-91, 2017. Disponível em: https://www.stepupterapiaaba.com/?gclid=CjwKCAiA_aGuBhACEiwAly57MXebu0qtBQNZFshNpvSriO2hqy3UmoNof2IDi5tY1GJeOyfPnlhvJRoCmwMQAvD_BwE. Acesso em: 11/02/2023.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

SABOIA, C. et al. Do brincar do bebê ao brincar da criança: um estudo sobre o processo de subjetivação da criança autista. Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/FLBYF3MScFw9ZXBxKRkDhwd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09/01/2023.

SIQUEIRA, C. de C. et al. O cérebro autista: a biologia da mente e sua implicação no comprometimento social. Revista Transformar, n. 8, p. 221-237, 2016. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/64>. Acesso em: 23/01/2023.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.