

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação Física

Curso de Licenciatura em Educação Física

Gideone Passos de Vlieger

**O PAPEL DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA EDUCAÇÃO
INFANTIL – REVISÃO DE LITERATURA 2013-2017**

Brasília, DF

2017

Gideone Passos de Vlieger

O PAPEL DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DO TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Educação
Física da UnB como pré-requisito para conclusão
de curso em Educação Física – Licenciatura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina de David

Brasília, DF

2017

Monografia apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para
obtenção da conclusão do curso em Educação Física-Licenciatura.

Gideone Passos de Vlieger

Monografia apresentada em __/__/____.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Cristina de David

Examinador: Prof. Ms. Juarez Oliveira Sampaio

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todos os professores que colaboraram comigo e aos amigos que convivi ao longo dos anos em que estive na Faculdade de Educação Física.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço à minha família, pelo apoio, incentivo e amor incondicional.

Ao meu professor e amigo Juarez Sampaio, por todo o apoio, paciência, confiança, supervisão e orientação. À minha professora e orientadora Ana Cristina, pelo suporte e pela oportunidade de estagiar em seu Laboratório de Análise de Movimento Humano, onde cresci muito academicamente.

Aos colegas do laboratório, por todo o auxílio e experiências partilhadas, e aos meus amigos de curso que me acompanharam nessa trajetória.

E, por fim, um agradecimento especial à minha namorada, Ana Carolina, que foi fundamental para a realização desse trabalho, me incentivando e dando amor. Quem, com muita paciência, perdeu noites de sono me apoiando e me motivando para realizar esse trabalho.

Epígrafe

“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.”

Lev Vygotsky

Resumo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma desordem neurológica do desenvolvimento. O processo de intervenção às crianças com TEA necessita romper com o ensino mecanizado de hábitos, e deve ser orientado por meio de uma perspectiva que considere a criança em sua totalidade humana. O objetivo do presente estudo é investigar na literatura brasileira o papel do jogo/brincar no desenvolvimento do TEA, em um período compreendido entre 2013 e 2017. Trata-se de um estudo de natureza exploratória (pesquisa bibliográfica), utilizando o portal de periódico da CAPES. Foram identificados 215 artigos de diferentes áreas do conhecimento. Seguindo os critérios de exclusão, encontramos apenas 6 artigos para análise. Pode-se concluir que há poucos estudos nacionais tratando o brincar como ferramenta para o desenvolvimento do TEA. Porém, os estudos apresentados relatam a importância dessa abordagem, mostrando como o jogo pode ser o fator diferencial no desenvolvimento global de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo, Jogo, Brincar, Brincadeira, Educação Infantil.

Sumário:

| | |
|--|----|
| Introdução:..... | 9 |
| Capítulo 1: O Transtorno do Espectro do Autismo | 13 |
| Capítulo 2: Educação infantil e Educação Física: | 19 |
| Capítulo 3: Jogo e Desenvolvimento Infantil: | 22 |
| Metodologia:..... | 28 |
| Resultados: | 30 |
| Análise de discussão das fontes consultadas: | 33 |
| Considerações Finais: | 38 |
| Referências: | 40 |

Introdução:

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma desordem neurológica do desenvolvimento, geralmente diagnosticada na infância, e afeta a linguagem, os sentimentos, o desenvolvimento cognitivo e as relações sociais do indivíduo (American Psychiatric Association - APA, 2016).

Esse conceito também é abordado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V, 2013):

“[...] O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (DSM-V, 2013, p. 72).

Consoante ao manual, a sinalização do TEA pela perda da fala e da linguagem só é possível quando se trata de crianças com idade inferior a três anos. No entanto, o transtorno citado não é a única possibilidade para essa condição linguística: a síndrome de Landau-Kleffner (condição neurológica específica) também é uma possível causa dessa regressão no processo de socialização. Quando se extrapola esse limite de idade e há prejuízo linguístico, faz-se mister uma avaliação com a finalidade de excluir o diagnóstico de epilepsia, pois pode ser um sintoma de convulsões (DSM-V, 2013).

Ainda de acordo com o DSM-V (2013), os critérios para o diagnóstico são: dificuldade na comunicação e interação social, limitação na reciprocidade social e emocional e limitação de comportamentos na comunicação não verbal utilizados na interação social. Os sintomas apresentados nas etapas iniciais do desenvolvimento são: estabelecimento de rotinas inflexíveis, padrões ritualísticos de comportamento verbal e não verbal, sensibilidade a estímulos sensoriais do ambiente e padrões restritos, repetitivos e estereotipados na fala, nas atividades e nos usos de objetos. “Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida” (DSM-V, 2013). Ademais, é frequente que mais de um transtorno neurológico de desenvolvimento coexistam, como ocorre em casos nos quais o déficit de atenção,

hiperatividade, e a deficiência intelectual acompanham o Transtorno do Espectro Autista.

A criança e a sociedade na qual está inserida partilham determinada identidade. Essa criança é profundamente influenciada pelo meio social em que vive, ao mesmo tempo, que contribui à sua maneira com mudanças que ocorrem nesse mesmo contexto, ou seja, exerce o papel de um sujeito social e histórico. (BRASIL, 1998). Destarte, as instituições sociais são imprescindíveis para que o desenvolvimento do indivíduo se consolide, e a escola, nesse sentido qualifica-se como um espaço de ensino e de aprendizagem acolhedor e significativo para o pleno desenvolvimento da criança.

“A escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e para ele próprio, da mesma forma como emerge para a evolução da sociedade e da própria humanidade” (HAUSCHILD, 2011). É um espaço que usa os aspectos culturais, afetivos, cognitivos e histórico-sociais como processo para o desenvolvimento e para a aprendizagem do indivíduo. Tendo em vista que o nosso foco, neste estudo, é investigar o papel do jogo no desenvolvimento da criança com TEA na educação infantil, é imprescindível compreendermos a função educativa da instituição escolar destinada à infância, bem como identificar nos documentos oficiais os objetivos e os conteúdos elaborados para essa faixa-etária. Portanto, no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação infantil é definida como:

“[...] Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda conforme as Diretrizes, recomenda-se a educação em sua integralidade, compreendendo como um todo as dimensões expressiva, motora, afetiva, cognitiva, linguística e sociocultural da criança, as quais também podem ser desenvolvidas a partir da “acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010). Para Sampaio (2017), o ensino provoca desenvolvimento, função designada à educação escolar, pois propõe o contato da criança com conceitos científicos, e a partir desse aprendizado se induz e orienta o

desenvolvimento de funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, construção de conceitos, linguagem etc.) ainda não amadurecidas.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) estabelecem que as crianças devam ser incentivadas e apoiadas a brincar de forma espontânea, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, e a diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e Centros de Educação Infantil, a fim de efetivar seu desenvolvimento.

Independentemente do conteúdo abordado, o processo de ensino aprendizagem dos alunos deve ocorrer em todas as dimensões (cognitivas, afetiva, social, ética e interpessoal). E, no que se refere à Educação Física Escolar, entendemos que essa área de conhecimento deve “(...) dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades” (BRASIL, 1997). Alunos com deficiências não devem ser privados de participar das aulas dessa disciplina na escola, pois “a participação de deficientes nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social”. (BRASIL, 1997).

Na escola, a Educação Física trata de um conhecimento denominado de cultura corporal, configurado com temas relacionados a atividades e a expressões corporais, tais como jogos, esportes, ginástica, danças, lutas, entre outros. “O estudo desse conhecimento visa aprender a expressão cultural como linguagem” (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

“O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agnóstico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações” (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 62).

Além disso, Castellani Filho et al (2009) consideram que a cultura corporal na escola expressa um sentido em que se interpenetram a intencionalidade do homem e as intenções da sociedade, no qual a percepção do aluno deve ser guiada a fim de identificar a solução para determinados problemas. A pedagogia crítico-superadora,

defendida por Castellani filho et al (2009), deve selecionar conteúdos com a finalidade de promover uma leitura da realidade. “Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

No que se refere ao jogo, uma das manifestações da cultura corporal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física afirmam que pode haver uma maior flexibilidade em suas diversas formas de expressão devido às adaptações realizadas para se adequar, por exemplo, ao número de participantes e à disponibilidade de materiais e espaço. O jogo é definido por apresentar caráter competitivo, cooperativo ou recreativo, e é encontrado em situações comemorativas, de confraternização, ou ainda no cotidiano, como diversão. Entre eles, encontram-se brincadeiras infantis ou regionais e jogos de tabuleiro, de rua, de salão ou de mesa (BRASIL, 1997).

O brincar é a principal atividade para os pré-escolares, pois “conduz a linha de seu desenvolvimento, governando as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da sua personalidade” (LEONTIEV, 2006 apud SAMPAIO, 2017).

Sampaio (2012) ainda discorre sobre a criança consolidar, por meio das múltiplas ações sociais em sua vida cotidiana e escolar, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Enfatiza que o jogo e o brincar (sinônimos), na idade infantil e escolar, garantem um bom processo evolutivo do ser humano, pois é dessa forma que a criança constrói seus conhecimentos. Ela realiza as atividades cotidianas espontaneamente, com movimentos livres que expressam suas emoções, seus sentimentos e seus pensamentos, e é a partir dessas experiências corporais que ocorre a busca constante de auto superação (SAMPAIO, 2012).

Castellani Filho et al (2009), por sua vez, consideram o jogo como um processo criativo, inventado para modificar a realidade e o presente do homem de forma imaginária. Dessa forma, o brincar satisfaz as necessidades da criança, pois estimula seus pensamentos: isso pode desvinculá-la do mundo real, pode fazer com que aja de modo independente ao que se vê. “Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões” (CASTELLANI FILHO et al, 2009). O jogo

torna-se, então, uma ferramenta básica para a mudança de suas necessidades e de sua consciência. Ele faz parte de toda a trajetória do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (PIAGET, 2008, VIGOTSKI 2005).

Tendo como base essa intrínseca articulação entre o jogo, o desenvolvimento e a aprendizagem identificada nos pressupostos teóricos dos autores abordados neste estudo até este momento, é que consideramos o jogo um rico conteúdo e, portando, imprescindível para o processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil.

Em suma, o jogo pode ser um bom estímulo para o desenvolvimento social, motor, afetivo e cognitivo da criança com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. Com base nisso, nosso estudo investigou como a literatura brasileira percebe o jogo como uma ferramenta precursora no desenvolvimento da criança com TEA?

A hipótese desse trabalho é a de que, com a intervenção por meio do jogo no espaço escolar, a criança com TEA terá maiores condições de se desenvolver em todas as dimensões humanas (afetiva, social, cognitiva e motora).

Capítulo 1: O Transtorno do Espectro do Autismo

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra Eugen Bleuler, que o conceituou a partir do isolamento social de indivíduos vítimas de esquizofrenia, cuja perda do contato com a realidade ocasionou uma grande dificuldade de se relacionarem com outras pessoas (COSTA, 2014; DA SILVA, 2017; BRAGA, 2010).

Autismo e esquizofrenia tornaram-se distintos pela primeira vez em 1943, quando o psiquiatra americano Leo Kanner estudou um grupo de crianças com particularidades clínicas em comum até então não descritas. Conforme relato de Costa (2014), Kanner denominou autismo esse padrão comum de condutas patológicas das crianças estudadas: uma perturbação inata do contato afetivo, relacionada também a fatores orgânicos e ambientais. Baseou-se no principal distúrbio apresentado: a incapacidade do estabelecimento de relações interpessoais e a criação de um mundo próprio pela falta de interesse em se relacionar com o ambiente ao redor. Divulgou a ideia de “uma nova síndrome, denominada autismo infantil, que combinava obsessões,

estereotípias, graves alterações de linguagem e dificuldades no contato e comunicação interpessoal, observáveis logo no primeiro ano de vida” (BRAGA, 2010).

Em 1944, o austríaco Hans Asperger relatou as mesmas perturbações descritas por Kanner, dessa vez em crianças com capacidades verbais mais avançadas. No entanto, seu trabalho só foi divulgado na década de 80. De acordo com Braga (2010), os dois psiquiatras desconheciam por completo o trabalho um do outro, e mesmo assim interpretaram e designaram o autismo, em um intervalo de tempo desprezável, como as perturbações idênticas observadas em dois grupos distintos de crianças. Apesar de haver concordâncias nesses estudos, observa-se, também, grandes divergências:

“A primeira refere-se às capacidades linguísticas, uma vez que Asperger afirmou que as crianças estudadas falavam fluentemente, pelo fato de terem desenvolvido uma linguagem gramatical durante a infância, embora não fosse utilizada para efeitos de comunicação interpessoal. Pelo contrário, Kanner observou que três dos seus onze pacientes não falavam e que os restantes não usavam a linguagem para comunicar. A segunda refere-se às capacidades de aprendizagem. Kanner acreditava que essas crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, enquanto Asperger mencionava que os seus pacientes aprendiam mais facilmente se produzissem espontaneamente e sugeria que eles eram pensadores do abstrato” (WING, 1988 apud BRAGA, 2010, p. 20).

Entretanto, o autismo não obteve atenção na comunidade médica, mesmo após os achados dos autores. Em 1954, Kanner definiu o autismo como uma psicose, pela falta de dados que o denominassem doença. Nas décadas de 50 e 60, a “[...] comunidade médica passou a acreditar, erroneamente, que o autismo era uma perturbação psicológica e resultava da suposta relação não afetiva da mãe com o filho” (BRAGA, 2010).

Segundo Costa (2014), o autismo foi abordado em 1967, na 8ª edição da Classificação Internacional de Doenças (International Classification of Diseases - ICD) da Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo classificado como esquizofrenia infantil (assim como no DSM-I e no DSM-II). Contudo, apesar da descrição da “doença”, não foram estabelecidos critérios para o diagnóstico. O autismo só foi confirmado cientificamente na década de 70, na 9ª edição dessa Classificação (ICD-9). Foi, então, definido como psicose infantil (BRAGA, 2010; COSTA, 2014).

Em 1972, Michael Rutter o definiu como uma perturbação distinta, com validade clínica enquanto síndrome. Seu primeiro modelo de diagnóstico foi desenvolvido em 1978, priorizando a detecção dos sintomas antes dos trinta e seis meses de idade. A

sintomatologia era descrita por perturbação na comunicação e na interação social, resistência à mudança e movimentos estereotipados (COSTA, 2014). Braga (2010), citando Kuperstein (2005), afirma ter sido Rutter quem, através de uma vasta revisão de literatura, propôs, em 1978, o diagnóstico do autismo através de uma tríade utilizada até a publicação do DSM-V: interação social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, de interesses e de atividades. O conceito de autismo como uma perturbação do desenvolvimento substituiu, por meio de evoluções nas pesquisas científicas, a tese de que seria uma perturbação de contato afetivo.

No ano de 1980, consta no DSM-III o reconhecimento do autismo como um distúrbio clínico diferente da esquizofrenia. Já no DSM-IV, em 1994, esse distúrbio deixou de ser considerado uma psicose infantil para ser tratado como um transtorno global de desenvolvimento. Este Manual discorre sobre o Espectro do Autismo, que envolve limitações na comunicação (verbal e não verbal), conseqüentemente nas relações sociais e, por fim, na variedade de interesses e comportamentos. Há cinco diagnósticos específicos para ele, que abrangem a Perturbação Autística, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Heller e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (DSM-IV, 2000).

Em 2013, foi publicado o DSM-V, proporcionando mudanças consideráveis na classificação diagnóstica da Perturbação do Espectro do Autismo. Os três critérios anteriormente utilizados para o diagnóstico, foram substituídos por apenas dois: prejuízos na comunicação e na interação social e padrões de comportamento restritivos e repetitivos. Ademais, os transtornos Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, foram englobados no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apenas a Síndrome de Rett não foi incluída na nova classificação (DSM-V, 2013; COSTA, 2014; REIS et al, 2016; DA SILVA 2017).

Conceito:

O termo “autismo” se origina da palavra grega *autos*. É a “condição de alguém que parece estar absorto em si próprio, ou seja, que apresenta dificuldade em estabelecer e manter contato afetivo com os outros de forma recíproca e espontânea” (COSTA 2014).

Segundo a ICD-10, da OMS, os autistas são caracterizados por alterações qualitativas da comunicação e das interações sociais recíprocas, e por atividades e interesses estereotipados, repetitivos e restritos. É, como citado anteriormente, um transtorno global do desenvolvimento. Se configura a partir da manifestação de desenvolvimento alterado ou anormal até os três anos, principalmente da perturbação característica da comunicação e das interações sociais, além de apresentar comportamento focalizado e repetitivo. Outras manifestações como fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade) também podem ser expressas (ICD-10, 1993).

O conceito abordado pelo DSM-V, por sua vez, se assemelha ao retratar prejuízos na interação e na comunicação social, e nos padrões de comportamento, movimentos, interesses e atividades, que são restritos e repetitivos. No entanto, discorre sobre um terceiro fator: os sintomas, presentes já no início da infância, limitam e prejudicam as atividades diárias da criança.

Causas:

Na literatura, as causas do autismo ainda são desconhecidas. Conforme Silva (2017), há diversos estudos na tentativa de entender a origem do autismo: buscam explicações fisiológicas, genéticas e ambientais. Segundo o DSM-V (2013), fatores ambientais inespecíficos (tais como baixo peso ao nascer, idade parental avançada ou exposição fetal a ácido valproico) podem contribuir para essa origem, e oferece o dado de que cerca de 15% dos diagnosticados com TEA na contemporaneidade aparentam uma causa genética (mutação). “Estimativas de herdabilidade para o Transtorno do Espectro Autista variam de 37% até mais de 90%, com base em taxas de concordância entre gêmeos” (DSM-V, 2013).

Há o relato, em diversos estudos, de que atrasos e déficits de habilidades motoras podem ser fundamentais no diagnóstico do TEA. Chukoskie et al (2013) cita as conclusões de Hilton (HILTON et al.,2012), o qual inferiram que o status do diagnóstico estava relacionado com o desempenho motor: avaliou, a partir de uma bateria de testes de habilidades motoras, o desempenho de 83 pares de irmãos, sendo apenas uma parte composta por autistas. Essa sugestão de as habilidades motoras influenciarem o diagnóstico do autismo faz jus à natureza hereditária do TEA.

Pesquisas recentes apontam a origem do autismo como um aspecto biológico, mas não possui uma definição etiológica, porque alterações manifestas em um paciente podem não ser visíveis em outro, cuja explicação é a variedade de anormalidades biológicas existentes (SCHWARZMAN, 2011 apud DA SILVA, 2017). Há, um relato de Da Silva (2017),) citando Schwarzman (2011):

“O pesquisador concluiu que, apesar de todos esses estudos, do uso de equipamentos e de elementos de investigação, o autismo continua sendo ‘uma síndrome, caracterizada por distúrbios comportamentais que envolvem, sempre, o comprometimento das áreas da relação interpessoal, linguagem/comunicação e comportamento/jogo simbólico. Pelo que conhecemos atualmente, os quadros do TEA não são específicos e têm causas multifatoriais’ (p. 106). Logo, não está claro quais mecanismos neuropatológicos dão origem ao quadro autístico, pois não há um aspecto neuropatológico único, comum a todas as pessoas com autismo; este pode ser resultado de inúmeros ‘substratos neuropatológicos’ (Schwarzman, 2011, p. 106). Dito de outro modo, as causas do autismo são diversas”.(DA SILVA, 2017, p. 17)

Percebe-se ainda que a incidência em indivíduos do sexo masculino é quatro vezes maior que nos do sexo feminino. De acordo com o DSM-V, a parcela com Transtorno do Espectro Autista alcançou 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos, de acordo com frequências relatadas em países como os Estados Unidos da América (DSM-V, 2013). Contudo, ainda não está claro se o aumento dos casos é pela expansão dos critérios de diagnóstico.

Aprendizado:

“O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida” (DSM-V, 2013). Consoante Costa (2014), as crianças com TEA mais grave podem apresentar comportamentos extremamente agressivos e repetitivos. Em casos moderados, podem apresentar um alto nível de inteligência e capacidades funcionais, mas possuem dificuldades nas interações sociais. Relata ainda que ao observar as perturbações que acometem essas crianças, deduz-se que elas tendem ao isolamento social e à insistência na repetição. Dessa forma, desde o início de seu desenvolvimento, a criança autista apresenta um desejo obsessivo pela preservação das coisas no mesmo estado original e falham nos tipos de comunicação e no contato afetivo com outrem.

Apesar de apresentarem déficits no desenvolvimento cognitivo, emocional e da linguagem, é fulcral a atuação de um educador que mantenha o diálogo e ação

mediadora com seus alunos. O processo de ensino aos autistas necessita romper com o ensino mecanizado de hábitos, e deve ser orientado através da perspectiva de desenvolvimento da linguagem. (ORRÚ, 2010)

“Para crianças autistas não-verbais, a situação muitas vezes se agrava, pois, não havendo linguagem oral, a criança se encontra ainda mais isolada e restrita a um ambiente precário e de segregação, frente às suas necessidades. Se o discurso se dá em situações de interação social e contextualização, num processo dialógico e polissêmico que valoriza o real ao invés do artificial – e não no interior do indivíduo – crianças autistas podem, então, melhor desenvolver sua linguagem” (ORRÚ,2010,p. 12).

Em síntese, não há cura nem soluções para o TEA, mas há prognósticos e intervenções capazes de melhorar significativamente o desenvolvimento das crianças, ajudando a minimizar determinados comportamentos (COSTA, 2014; DA SILVA, 2017; ORRÚ, 2010). A perspectiva histórico-cultural tem surgido como uma excelente ferramenta nesse cenário de intervenção com crianças autistas (DA SILVA, 2017).

É possível que o TEA, a partir de diagnóstico até os três anos de idade e de intervenção precoce (trabalho com o jogo na perspectiva histórico-cultural e recebimento de estímulos para interagir com outras crianças), apresente um melhor desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Com o aumento dos quadros autísticos, a escola se torna o principal campo de inclusão. M.G.C.S. de Sá et al (2013) evidenciaram em sua pesquisa que a experiência de brincar a partir do jogo de faz de conta favorece a internalização desse elemento ao cotidiano da criança autística, tendo o princípio da (res) significação de objetos, além das diversas possibilidades de situação, linguagem e experiência, estimulando o desenvolvimento tanto intra quanto interpessoal.

Faz parte, inclusive, do senso comum que a criança com Transtorno do Espectro Autista apresenta dificuldades para interagir. Destarte, o jogo pode ser um instrumento interessante para a evolução do quadro das crianças com TEA, visto que permite a socialização. O desenvolvimento da criança é estimulado por meio da relação com adultos e outras crianças, e tem a imitação como um de seus mais importantes fenômenos nesse processo.

Capítulo 2: Educação infantil e Educação Física:

A escola realiza importante função no processo de desenvolvimento das crianças. Através do “brincar para aprender”, seja esse “brincar” atividades mentais ou motoras, pode-se proporcionar um trabalho de expressão corporal voltado para o autoconhecimento, instrumento útil para modificar a relação da criança com os colegas. Dessa forma, as brincadeiras na educação escolar objetivam desenvolver não somente aspectos motores e cognitivos, mas também sociais e afetivos (BOATO, 2012).

O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece a finalidade da educação infantil: promover o “desenvolvimento integral da criança de até 05 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade” (BRASIL, 1996). Atualmente, a Educação Infantil é estabelecida como a primeira etapa da educação básica, e atende as crianças de até 3 anos de idade nas creches, e as de 4 e 5 anos na Pré-Escola, quando ocorre a transição para o Ensino Fundamental. Nesta etapa, a proposta pedagógica deve prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010).

Conforme as Diretrizes Curriculares, educar, cuidar, brincar e interagir são eixos integradores que definem o perfil de ação pedagógica para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esse período de aprendizado é um avanço das conquistas das crianças: a partir do momento em que são consideradas um ser único, com forte potencial de desenvolvimento nessa fase que deve ser estimulado, seus direitos são ampliados (BRASIL, 2009). O Currículo em Movimento da Educação Infantil do Governo do Distrito Federal (GDF) (2013) descreve a criança como “um ser que se humaniza”. Percebe-se que ela instiga seu próprio desenvolvimento, pois interage com as pessoas e o mundo a sua volta, está aberta ao novo, tem curiosidade. É um ser que faz história, que participa, junto com os demais, da memória, da cultura. Esse Currículo estabelece que as instituições de Educação Infantil devem oferecer às crianças “as melhores condições e os recursos construídos historicamente”, pois são “um novo começo da humanidade”.

Ainda consoante às diretrizes, as escolas de Educação Infantil devem, com base nas propostas pedagógicas, tornar possível a convivência entre crianças e adultos e

possibilitam melhor vivência da infância, ao promover, por exemplo, o acesso a bens culturais. Ademais, é imperativo a desenvoltura de novas maneiras de sociabilizar e se expressar, comprometidas com o caráter lúdico (BRASIL,2010). As crianças devem ser estimuladas a desenvolver a curiosidade, a imaginação, a expressão de sentimentos e pensamentos, ou mesmo a brincar e se movimentar nos mais diversos espaços (BRASIL,2006).

A inserção da Educação Física na Educação Infantil, amparada pela LDB Art.26, § 3º, institui que:

“A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969” (BRASIL, 2013).

O corpo e o movimento são a área de trabalho da Educação Física. Considerando as diversas dimensões do ser humano (culturais, sociais, políticas e afetivas), deve ser trabalhado o modo como os indivíduos interagem e se movimentam, como sujeitos sociais e cidadãos. Dentro da escola, a Educação Física é entendida como cultura corporal. Organismo e corpo são sistemas distintos: o primeiro é fisiológico, e o segundo se relaciona num contexto sociocultural. Logo, os conteúdos da Educação Física estão além da realização de movimentos. São abordados, por meio de produção cultural e expressões, como o indivíduo acumula conhecimentos históricos e como os transmite (BRASIL, 1997). Os alunos com algum tipo de deficiência não devem ser excluídos dessas aulas, visto que a participação deles pode resultar em diversos benefícios, principalmente na melhora de seu desenvolvimento. “A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos” (BRASIL, 1997).

Há diferentes abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar: a desenvolvimentista, a construtiva-interacionista, a crítico superadora, a sistêmica, a psicomotora, a crítico emancipatória, a cultural e os jogos cooperativos. Na Desenvolvimentista, acredita-se que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Na Construtivista-interacionista, o jogo é tido como conteúdo central do processo de intervenção, nessa perspectiva, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas

devem ser sistematizadas em forma de jogo. A Crítico-superadora tem suas bases teórico-metodológicas no materialismo dialético, a cultura corporal (jogo, esporte, dança, ginástica etc.) é o conteúdo dessa concepção e objeto de sua intervenção. Na Sistêmica, o ensino dessa disciplina não está restrito ao corpo, e utiliza o princípio da diversidade, onde não se limita o ensino a um único esporte. A Psicomotora, por sua vez, faz uso da consciência corporal, da lateralidade e da coordenação motora, a fim de promover uma educação por meio do movimento humano, visando à constituição do esquema corporal da criança. A concepção Crítico-emancipatória busca a transcendência de conhecimento para uma reflexão crítica emancipatória do aluno. Na concepção pedagógica cultural, são utilizadas técnicas corporais para compreender o papel da cultura- (DARIDO, 2003).

Dentre essas distintas vertentes pedagógicas da educação física, temos uma maior afinidade com a concepção crítico-superadora e, portanto, entendemos a cultura corporal como o conteúdo da educação física escolar e, mais especificamente, na educação infantil. Essa disciplina, pela perspectiva histórica e social, considera a cultura corporal uma representação de mundo, produzida pelo homem no decorrer da história. Neste estudo, o jogo se insere como um dos conteúdos da cultura corporal.

Tratando-se especificamente da educação física para autistas, Orrú (2010) relata que:

“Na abordagem comportamental os alunos autistas compartilharão de uma mesma sala de aula, tendo como referência social seus próprios colegas com autismo e o professor como um regulador de seu comportamento, dando grande enfoque ao ambiente estruturado e a tentativa máxima de se evitar o erro. Já na abordagem histórico-cultural são privilegiadas as relações sociais e o próprio ambiente para que o aluno autista se desenvolva tendo como referencial social a outros colegas sem a síndrome do autismo e seu professor como um mediador agente de transformações entre ele, o objeto de estudo e o mundo ao qual pertence”. (ORRÚ, 2010, p. 3)

A constituição do sujeito na abordagem histórico-cultural não é determinada somente por fatores biológicos, mas também pela linguagem: o ser humano é um ser social, e o indivíduo com autismo “é um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de outro sujeito”. (ORRÚ, 2010)

Em resumo, é primordial que a Educação Infantil se utilize de jogos e brincadeiras visando o desenvolvimento da criança, pois o lúdico amplia a visão de mundo no indivíduo, a torna mais real, permitindo um maior desenvolvimento. E é

através da criatividade e das descobertas, além das novas experiências, que a criança é capaz de modificar a realidade: por meio desses fatores, se expressa, analisa e critica (DALLABONA & MENDES, 2004).

O ambiente escolar deve se propor a promover o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, conceitos, linguagem etc.) Esse desenvolvimento pode ser estabelecido pela correlação com as condutas culturais, sendo o jogo, a brincadeira, um dos meios mais importantes para proporcionar à criança o seu pleno desenvolvimento. Essa instituição social deve sempre considerar a criança como o ponto de partida para as práticas pedagógicas.

Capítulo 3: Jogo e Desenvolvimento Infantil:

O Jogo é um conteúdo discutido por inúmeros autores e, em decorrência disso, há diversas formas de ser entendido. Para Castellani et al (2009), o jogo propicia a criança um espaço criativo e imaginário para modificar a realidade e o presente. Esses mesmos autores afirmam que os jogos na Pré-Escola devem abordar um conteúdo que: faça a criança reconhecer a si e a suas possibilidades de agir, provoque o reconhecimento dos materiais envolvidos no jogo (suas propriedades externas e características), implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação (com sua imagem/seu conceito, a fim de tornar mais fácil o sucesso da comunicação e da ação), que resulte nas relações sociais ou as amplie (sejam elas de criança-família, criança-criança, criança-professor, criança-adulto), e por fim, que reflita o sentido de viver em coletividade (com todos os valores e regras atribuídos).

Durante a pré-escola, brincar deve ser uma das principais atividades conduzidas, devido ao potencial de desenvolvimento que acarreta. Vigotsky (1991) apresenta uma concepção crítica histórico-social: disserta que o jogo é como uma representação, social e cultural, e por se tratar de um sinônimo para brincadeira, sua estrutura é permeada de conceitos, partindo da premissa de que é necessário um repertório de experiências, definições sociais e culturais para a realização de um jogo simbólico, visto que vão permitir a formulação de regras para desenvolver a brincadeira. Nas brincadeiras, a criança será posta em contato com formas de um mundo ao seu alcance, e a partir da percepção e do discernimento de conceitos, possibilidades e generalizações para o

mundo real, será possível a ocorrência de mudanças das suas necessidades conforme o estado de vida. A brincadeira, quando estimulada, cria zonas de desenvolvimento proximal¹, o que, consoante Vigotsky (1991), induzirá o desenvolvimento e a aprendizagem a alcançarem níveis mais elevados. Ele afirma que o ensino de qualidade é aquele que prioriza a aprendizagem: a escola deve se antecipar às etapas do desenvolvimento ainda não alcançadas no ensino (DARIDO, 2003).

Sampaio (2012) destaca a representação do jogo pela dimensão sócio-cultural, acentuada no processo de desenvolvimento e aprendizagem, e destaca também as contradições refletidas no contexto que a criança interage baseada em regras e na mediação dentro das zonas de desenvolvimento proximal.

Brincar abrange todas as dimensões do desenvolvimento do ser humano: a criança estimula diversos aspectos, como, a interação social, a comunicação, a expressão corporal, as habilidades motoras, as percepções, a linguagem e a cognição. Desse modo, a partir da brincadeira estruturada inserida no ambiente de aprendizagem, o ensino tem eficiência ampliada em relação à zona de desenvolvimento proximal. (CORDAZZO & VIEIRA, 2007). Luiz et al (2014) relatam que os jogos são mediadores de aprendizagens significativas, tendo em vista que podem contribuir tanto para o processo de formação do conhecimento quanto para atividades didático-pedagógicas durante as aulas. Contudo, este último fator resulta das concepções de jogo, de aprendizagem, de criança de desenvolvimento, sendo mais subjetivo. O jogo, ao mesmo tempo em que traduz o contexto sociocultural-histórico da sociedade, suas experiências, possui o papel de despertar tanto a descoberta quanto o prazer nas crianças.

Ainda nessa linha de pensamento, o brincar é um elemento essencial na área da Educação Infantil, pois um dos fatores que promove esse rico desenvolvimento da criança é a manifestação lúdica. Assim, Ayoub (2001) discorre sobre algumas comparações figurativas às crianças, na intenção de provocar uma reflexão acerca no universo infantil. Diz que criança é "quase sinônimo" de movimento e brincar, pois é através do movimento e da brincadeira que ela descobre ela mesma, o outro, o mundo ao seu redor e suas linguagens. "Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura,

¹“Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura”.

Já para Wajskop (1995), o brincar surge como algo inerente ao desenvolvimento infantil. Desta forma, se faz necessária a reflexão do brincar nessa primeira etapa da educação básica. A base do modelo pedagógico a ser aplicado na Educação Infantil deve superar a noção de “criança” como um ser que apenas imita e evoluir para uma visão que a considere um ser integral, histórico e cultural (WAJSKOP, 1995).

Silva et al (2017) evidenciaram que, quando se estuda o brincar da criança autista na perspectiva histórico-cultural, é perceptível que a situação vivenciada na brincadeira (uma situação imaginária) auxilia na compreensão de situações reais, do mundo na qual está inserida. Assim, ela se utiliza dos brinquedos e objetos dispostos na realidade como um suporte ao processo imaginativo.

Na perspectiva de Vygotsky (1996), como o ser humano vive em um meio social, o desenvolvimento humano e a aprendizagem de relacionam. Sendo assim, não é necessário maturação para aprender. Já na perspectiva de Piaget faz-se necessário que haja o desenvolvimento biológico para, então, ocorrer avanço na aprendizagem. (RABELLO & PASSOS). Para Vygotsky (1996), a aprendizagem social, principalmente aquela adquirida no meio escolar, promove a internalização de conceitos e práticas. Dessa forma, conforme esse aprendizado flui, há o desenvolvimento, principalmente, do domínio psicológico/mental, uma vez que ocorre através do processo de socialização (da convivência social e de maturações orgânicas). Essa ideia trabalhada é oposta ao pensamento de Piaget.

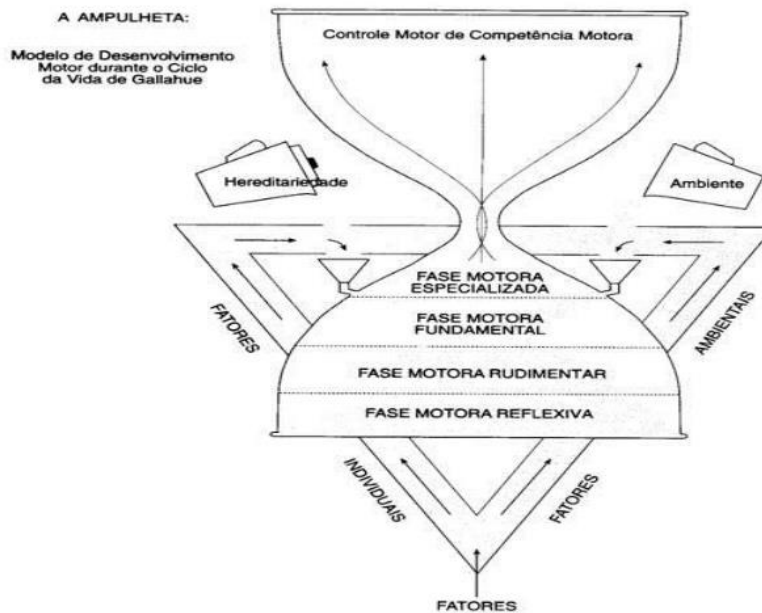
Vygotsky (1998)–ênfatiza ainda, além das relações interpessoais, a importância da relação dos indivíduos com o meio cultural na abordagem sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano (DARIDO,2003). “É a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.” (DARIDO, 2003 apud OLIVEIRA, 1993).

Até o momento enfatizamos no estudo que envolve as relações entre a criança com TEA, a escola, o jogo e os processos de desenvolvimento, a abordagem crítica

superadora quando nos referimos ao ensino e à perspectiva histórico cultural quando tratávamos da aprendizagem. Porém é fundamental que reflitamos sobre outras concepções. Que se configuram como referencias para a intervenção no âmbito da Educação Física (SAMPAIO,2013). É o que veremos a seguir.

Para Piaget, as fases do desenvolvimento são: sensório motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 a 12 anos) e operatório-formal (a partir dos 12 anos). O autor afirma que na primeira etapa, sensório motor, a criança busca a resolução de seus problemas apenas com base nas percepções sensoriais. Acredita ainda que nesse momento a criança não tem pensamentos. A segunda é marcada pelo aparecimento da linguagem oral. Nessa fase, a criança desenvolve um pensamento egocêntrico, não reflexivo. Já no terceiro estágio, ela se torna menos egocêntrica, e consegue construir um conhecimento mais real, mais concreto. Por fim, o último estágio é quando a criança consegue tornar livre seu pensamento, sendo capaz de trabalhar com a realidade possível e a realidade concreta (LUIZ et al, 2014).

Gallahue (2008), por sua vez, descreve o desenvolvimento como um processo de mudanças que se inicia no nascimento e se encerra na morte. O desenvolvimento motor é estudado como as mudanças progressivas do aparelho motor através da vida: a partir da adaptação às mudanças na capacidade de movimento e através de um esforço contínuo, o indivíduo atinge determinado controle motor. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não se divide em fases ou idades, e não é um domínio específico. Ademais, assume que o desenvolvimento é individual, e que cada pessoa possui seu próprio tempo para a aquisição das habilidades. Seu modelo de desenvolvimento motor é representado como uma “ampulheta”, e oferece uma visão descritiva do desenvolvimento humano. O triângulo a seguir mostra que tanto os fatores de hereditariedade como os ambientais influenciam no aspecto motor:



“O desenvolvimento motor é o processo de crescimento do sistema motor ao longo do tempo, envolvendo mudanças contínuas do comportamento motor, integrado com a biologia do indivíduo e interação com o meio ambiente.” (SILVEIRA et al, 2014). O desenvolvimento cognitivo da criança pode ser influenciado pelo desenvolvimento motor da mesma (TEIXEIRA et al, 2016).

Segundo Fernandes et al (2017) citando alguns autores:

“As habilidades motoras fundamentais formam uma série de habilidades de locomoção, controle de objetos e de estabilização desenvolvidas na infância e consideradas importantes para o engajamento futuro em esportes, atividades de vida diária e atividades físicas em geral (GALLAHUE, 2005; STODDEN et al, 2008). Estas habilidades, como o saltar, arremessar, correr e chutar, são resultado da interação entre o contexto de ensino, a motivação, o desenvolvimento neurológico, as experiências passadas e as condições socioculturais (VALENTINI; TOIGO, 2006). No entanto, embora o desenvolvimento motor infantil não ocorra de forma linear (SILVEIRA et al, 2005), espera-se que a criança com idade escolar tenha tido oportunidade de praticar uma grande quantidade de habilidades motoras fundamentais e que estas estejam estruturadas em seu padrão maduro (VALENTINI; TOIGO, 2006). Contudo, sabe-se que pode haver diferenças individuais e que a idade cronológica não é o único fator influenciador do nível de desenvolvimento, por exemplo, se as crianças passarem pelo período crítico para o desenvolvimento das habilidades motoras sem conseguir aprimorá-las até o padrão maduro, podem ter maiores dificuldade no processo de aquisição do padrão motor posteriormente”.(FERNANDES et al. 2017, p. 117)

O desenvolvimento motor está em constante evolução. Parte dos movimentos mais simples aos mais complexos: aqueles utilizados em atividades esportivas, cotidianas e de lazer, simultâneos aos processos de aprendizagem escolar e do

amadurecimento das habilidades motoras. (GALLAHUE & OZMUN, 2005 apud . SILVA & BELTRAME, 2011).

Há uma relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento motor, sendo mais perceptível nos primeiros anos do Ensino Fundamental, visto que esse é o período do processo de alfabetização, e, coincidentemente, o que a criança demonstra os primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem (SILVA & BELTRAME 2011).

Aguiar et al (2017) observaram que com exercício físico se consegue minimizar várias características do TEA, como comportamentos estereotipados e agressivos. Há, também, uma melhora no desempenho motor e social desses indivíduos. Lourenço et al (2015) mostraram vários estudos e evidenciou que:

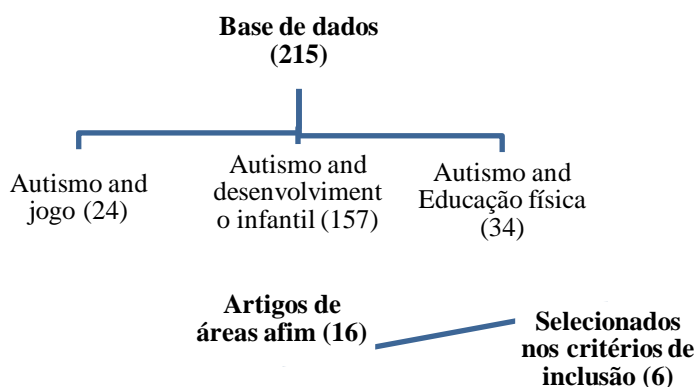
“O exercício melhora a condição física e reduz os padrões de comportamento mal adaptativo (LANCIONI et al., 1998), estereotipados (LANCIONI; REILLY, 1998; ELLIOT et al., 1994; YILMAZ et al., 2004), o comportamento agressivo (ALLISON; BASILE; MACDONALD et al., 1991) e comportamento anti social (PAN, 2010)[...]Os déficits motores são um núcleo potencial característico das perturbações do espectro do autismo e o tratamento desta patologia deve considerar intervenções destinadas a melhorar esses déficits, incluindo o performance motor envolvidos com a coordenação motora (marcha, equilíbrio, funções do braço e planejamento do movimento) Fournier et al. (2010), pelo que o uso do exercício físico como instrumento de desenvolvimento das crianças com autismo tem vindo a ser utilizado de forma crescente, sendo necessária investigação teórica que suporte esta utilização”. (LOURENÇO et al, 2015, p. 320)

Mas, seria o jogo, o brincar, uma ferramenta para desenvolver, também, essas habilidades motoras e sociais das crianças com TEA? Assim, o objetivo do estudo será investigar na literatura científica brasileira artigos que preveem usaram o jogo no processo de desenvolvimento do TEA na educação Infantil.

Metodologia:

O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. Ocorreu um levantamento de estudos nacionais de idioma português do período de 2013 a 2017. A justificativa para esse período de tempo destinado à investigação foi em decorrência da mudança que ocorreu no conceito de autismo para Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar da mudança, alguns autores ainda utilizam a terminologia “autismo”.

Trata-se de um estudo de natureza exploratória, utilizando o portal de periódico da CAPES – Scielo; OneFile (GALE); Directory of Open Access Journals (DOAJ); Materials Science & Engineering Database; MEDLINE/PubMed (NLM); ScienceDirect Journals (Elsevier); Elsevier (CrossRef) e Dialnet. Optou-se por essa base por serem de fácil acesso e confiáveis cientificamente. A busca pelos artigos aconteceu utilizando as combinações “autismo and jogo”; “autismo and desenvolvimento infantil” e “autismo and educação física”. A Seleção dos artigos baseou-se em três áreas do conhecimento: educação, educação física e psicologia, por usarem o jogo como material pedagógico.



Foram encontrados no total 215 estudos. Foram excluídos os artigos de áreas como a fonoaudiologia (apenas um foi selecionado, por tratar do jogo como instrumento pedagógico), medicina, saúde coletiva e outras que não usam o jogo como ferramenta pedagógica e não têm afinidade com a pedagogia escolar. Após a seleção, sobraram 16 artigos, nos quais os temas eram em torno do desenvolvimento do TEA. O critério de inclusão para a análise foi: abordar aspectos pedagógicos e o jogo/brincar como ferramenta no desenvolvimento do TEA. Dessa forma, 10 dos 16 trabalhos foram

excluídos por não atenderem os critérios para análise. Restaram 6 artigos para análise, sendo 2 da área da Educação Física, 3 da Psicologia e 1 da Fonoaudiologia.

Resultados e Discussão:

O presente estudo teve como foco a análise do jogo como um instrumento de desenvolvimento do TEA na pedagogia escolar infantil. Foram reunidas informações a partir dos critérios de seleção estabelecidos, sendo possível selecionar seis trabalhos científicos para compor a presente investigação: duas revisões bibliográficas e quatro estudos de caso. Na TABELA 1 é possível observar um breve resumo dos artigos selecionados:

TABELA 1:

| Artigos | Objetivo | Tipo de estudo | Faixa etária | Espaço de intervenção | Conclusão |
|---|--|----------------------------|---|----------------------------|---|
| “Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares” SANINI, C; SIFUENTES, M; BOSA, C. (2013). | “Revisar criticamente a literatura sobre o tema, buscando-se evidências sobre que tipo de contexto de brincadeira tende a promover as interações entre pares, examinando-se as questões metodológicas que cercam esse debate”. | Artigo de revisão crítica. | 3-10 anos. | ----- | Diversos estudos mostraram uma eficácia temporária da brincadeira de pares em crianças autistas, uma vez que os efeitos positivos não se mantiveram por muito tempo sem as intervenções. |
| “O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural” BAGAROLLO, M; RIBEIRO, V; PANHOCA, I. (2013). | “Analisar as peculiaridades do brincar de uma criança com autismo infantil, imersa em ricas experiências com outras crianças, com brinquedos e com brincadeiras”. | Estudo de caso. | 1 criança de 4 anos. | Clínica de fonoaudiologia. | Concluiu-se que a intervenção do terapeuta é fundamental para o processo de interação, possibilitando à criança constituir-se como um ser cultural e a atribuição de significado às ações dela. |
| “Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão” CHICON, J; de SÁ, M; FONTES, A. (2013). | “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”. | Estudo de caso | 14 crianças típicas e 1 TEA, com idade de 3 anos. | Piscina | Foi evidenciado que o lúdico (brincar) é uma ótima ferramenta pedagógica para promover aprendizado e desenvolvimento de crianças em situação inclusiva. Constatou que o transtorno do espectro autista não impediu a criança de avançar em suas relações sociais, e destaca a importância da mediação do professor nas brincadeiras para que ocorressem |

| | | | | | |
|--|--|---|--|----------------|---|
| “Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar” DE SÁ, M; SIQUARA, Z; CHICON, J. (2015). | “Analisar as representações simbólicas produzidas no espaço da brinquedoteca, por meio do jogo de faz de conta de uma criança autista”. | Estudo qualitativo baseado no estudo de caso. | 1 criança TEA de 5 anos e 10 crianças típicas de 5 anos. | Brinquedoteca. | essas interações. Concluiu-se que a experiência do brincar é fundamental para o desenvolvimento do TEA, a fim de que se constitua como sujeito social, e que a inserção do sujeito num ambiente com crianças típicas foi essencial para sua evolução. |
| “O Brincar Como Elemento De Inclusão Escolar De Crianças Caracterizadas Com Transtornos Do Espectro Autista (TEA)” SANTANA, M et al (2016). | “Objetivo de problematizar o brincar no cotidiano dessa população, como um dos elementos que pode ser constituinte de uma prática pedagógica inclusiva”. | Artigo de revisão. | ----- | ----- | o ato de brincar da criança com TEA pode influenciar na trajetória do seu desenvolvimento, pois a criança interage e se relaciona com outras pessoas através desse ato, oportunizando a desenvoltura da linguagem, da expressão, da afetividade, da percepção, da atenção e da memória. |
| “O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural” DA SILVA, M; SILVA, D. (2017). | “Analisar o brincar de faz de conta da criança com autismo, com foco nos recursos simbólicos que ela utiliza na assunção de papéis”. | Estudo de caso. | 6 crianças TEA com idades entre 4 e 6 anos. | Escola. | com base nos dados da pesquisa, afirmou-se que o TEA experimenta o papel do outro, contrariando novamente a literatura tradicional. Para concluir, afirma que o jogo de papéis é responsável pelos mais sofisticados processos de simbolização dessas crianças |

Porém, vale ressaltar que alguns artigos da área da Educação Física, que não foram selecionados por não tratarem o jogo sendo a principal ferramenta de intervenção, destacaram a importância da atividade física para o desenvolvimento do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista. Lourenço et al (2016) realizaram um estudo com 17 crianças diagnosticadas com TEA, com idades entre 4 e 11 anos: “A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo”. Evidenciaram que, após um programa sistematizado de trampolins, houve uma melhora na proficiência motora dessas crianças. Melhoras na

coordenação bilateral, no equilíbrio, na velocidade, na agilidade, na força e na coordenação dos membros superiores também foram constatadas.

Ademais, Aguiar et al (2017), em seu artigo de revisão sistemática “Importância da prática de atividade física para pessoas com autismo”, mostraram que, através de práticas de atividade física, como caminhada, equinoterapia e atividades aquáticas, o indivíduo com TEA obtém um melhor desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, reduz sua capacidade antissocial, estereotípias motoras e também a agressividade.

“A implementação da atividade física adaptada numa criança com PEA/TEA melhora os fatores psicomotores com correspondência na melhoria da aprendizagem psicomotora, o que se torna fundamental para o pleno desenvolvimento psicomotor da criança” (MESQUITA et al, 2015).

Em sua revisão sistemática, Lourenço et al (2015) analisaram 18 artigos (datados de 1974 a 2011) envolvendo indivíduos com Transtorno do Espectro Autista e programa de intervenções utilizando atividades físicas. Apenas um - Allison, Basile e MacDonald et al. (1991) – abordou o jogo como tratamento para o TEA, e perceberam ainda que o comportamento agressivo de um jovem de 24 anos foi reduzido.

Análise das fontes consultadas:

Foram consultados dois artigos de revisão e quatro estudos de caso, que abordam a inserção do TEA através do jogo (brincar) e como isto afeta seu desenvolvimento.

Sanini et al (2013) buscaram, através de uma revisão crítica de literatura, entender o papel do jogo livre e do jogo dirigido na promoção da competência social dos TEAs. Para eles, “Competência social é definida como um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente, nas interações com pares” (SANINI et al, 2013). Foi levantada a questão de qual tipo de brincadeira é melhor para o indivíduo autista: a brincadeira de pares ou o brincar livre e espontâneo. Concluíram que diversos estudos mostraram uma eficácia temporária da brincadeira de pares em crianças autistas, uma vez que os efeitos positivos não se mantiveram por muito tempo sem as intervenções. Contudo, outros estudos mostraram que o brincar livre e espontâneo tende a ser mais efetivo no desenvolvimento social desses indivíduos. Ressaltaram, ainda, que as características próprias das crianças interferem muito na brincadeira de pares e que a escola é um importante campo de intervenção: quanto mais cedo as crianças forem estimuladas por essas brincadeiras, maior será o desenvolvimento das capacidades sociais.

No estudo de caso de Bagarollo et al (2013), uma criança de quatro anos diagnosticada com TEA durante uma sessão de terapia fonoaudiológica e outras três crianças com o mesmo diagnóstico foram observadas. Utilizou-se análises de gravações de vídeo das sessões. Em algumas delas, foram oferecidos diversos brinquedos para as crianças (como bola, bonecas, carrinhos e jogos de casinha em miniatura). Já em outras, os brinquedos eram oferecidos em caixas, divididos por categorias.

“Em alguns momentos, as crianças sentavam perto umas das outras utilizando os mesmos brinquedos, sendo possível propor jogos em grupo, como, por exemplo, jogar bola, ou formar uma banda, tocando instrumentos. Em outros momentos, cada uma ficava em um local da sala, com objetos diferentes. Nestes momentos, a fonoaudióloga se dirigia a cada um deles alternadamente para propor ou novas brincadeiras ou novas possibilidades para o que já vinham fazendo”. (BAGAROLLO et al, 2013, p. 111)

Três episódios foram analisados: “Carregando entulhos”, “Brincando de médico” e “Fritando batatinhas”. Através dos relatos, afirmaram que no primeiro episódio, a criança estava aprendendo a brincar e parecia reproduzir ações de adultos

(imitou um pedreiro despejando cimento no chão e simbolizou isso através de sons). No segundo episódio, foi observada uma maior autonomia da criança no desenvolvimento da brincadeira, e uma intenção comunicativa na utilização de objetos com função simbólica (estetoscópio). O TEA mostrou indícios de um jogo de faz de conta, reproduzindo ações historicamente culturais. Após esse episódio, apresentou grande evolução, pois passou a criar elementos imaginários para a brincadeira. Por fim, no terceiro episódio, observou-se uma reprodução do cotidiano mais de uma vez (provavelmente da mãe da criança fritando as batatas).

Concluiu-se que a intervenção do terapeuta é fundamental para o processo de interação, possibilitando à criança constituir-se como um ser cultural e a atribuição de significado às ações dela. Claramente, isso pode ser desenvolvido na educação infantil, de forma que o professor, por meio do lúdico e de brinquedos, promova atividades que favoreçam a interação do TEA, principalmente quando este se inserir em um grupo social.

Já Chicon et al (2013) objetiva compreender e analisar, em aulas de atividades lúdicas no meio aquático, a interação de uma criança diagnosticada com TEA com colegas com desenvolvimento típico. O estudo de caso analisou uma criança com TEA aos três anos de idade inserida numa turma com quatorze alunos com desenvolvimento típico, todos os quinze do Centro de Educação Infantil da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). Foram realizadas 12 aulas, numa piscina da UFES, com uma hora de duração cada. As aulas ocorriam da seguinte maneira: roda inicial de conversa, atividades lúdicas no meio aquático (trabalho em duplas e em pequenos grupos) e roda final de conversa. A ludicidade estava presente em atividades de cantigas de roda, de flutuação e respiração, de adaptação ao meio líquido e de deslocamento. A intervenção pedagógica era direcionada pelos estagiários.

Foi evidenciado que o lúdico (brincar) é uma ótima ferramenta pedagógica para promover aprendizado e desenvolvimento de crianças em situação inclusiva. Constatou que o transtorno do espectro autista não impediu a criança de avançar em suas relações sociais, e destaca a importância da mediação do professor nas brincadeiras para que ocorressem essas interações. Considera que:

“[...] apesar de o autismo ser conhecido pela dificuldade de relação social, a criança observada, com a experiência e participação nas aulas, demonstrou

estar agindo naturalmente com os colegas e professores, durante as situações de brincar no ambiente aquático; o repertório de brincar da criança com autismo, apesar de restrito, demonstrou boa evolução na forma de experimentar atividades, explorar o meio líquido, os materiais, os objetos e o seu corpo; os jogos apresentados pelo aluno foram em grande parte demonstrações afetivas, aspecto fundamental em qualquer ser humano”. (CHICON et al, 2013, p. 117)

Concluíram ainda que as atividades lúdicas no ambiente aquático foram benéficas para o TEA, pois ampliou seu repertório de movimentos e vivências de brincadeiras, além de melhorar suas relações com outras pessoas (adultos e crianças), favorecendo, assim, as práticas inclusivas.

A pesquisa de Sá et al (2015) foi realizada com o objetivo de “analisar as representações simbólicas produzidas no espaço da brinquedoteca, por meio do jogo de faz de conta”, observando, durante um período de quatro meses, uma criança de cinco anos diagnosticada com TEA inserida em um grupo de dez crianças com desenvolvimento típico e idades entre quatro e cinco anos. A justificativa do estudo é que, oferecer atividades que façam a criança se sentir pertencente ao grupo permite aos professores trabalhar a socialização desses indivíduos. Tinham como intuito compreender como a criança se apropriava dos elementos culturais presentes nas relações sociais com outros sujeitos. As intervenções ocorriam da seguinte forma: roda inicial de conversa, exploração da brinquedoteca e roda final de conversa.

O estudo constata evidências de que essa experiência do brincar desenvolvida a partir do jogo de faz de conta, promove a internalização dessa experiência pertencente à cultura, visto que “implica a (res)significação de objetos e a representação de situações de vida”, potencializando esse processo de desenvolvimento da criança, tanto intrapessoal como interpessoal, a partir da abordagem de diversos tipos de linguagem.

Ao final do estudo, foi observado que a criança com TEA estava participativa e engajada nas atividades com o grupo, e respeitando os momentos de conversa (compreendendo o ambiente). Concluiu-se que a experiência do brincar é fundamental para o desenvolvimento do TEA, a fim de que se constitua como sujeito social, e que a inserção do sujeito num ambiente com crianças típicas foi essencial para sua evolução.

O estudo de Santana et al (2016), objetivou problematizar o brincar de crianças TEA como um dos elementos constituintes de uma prática inclusiva, cuja metodologia foi uma revisão bibliográfica das práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a crianças com autismo e suas brincadeiras. Destacam a importância do jogo e do brincar, relacionando essas ações à contribuição nas atividades pedagógicas no decorrer das aulas. A brincadeira possibilita o desenvolvimento, sendo um estimulador para a interação e para a inserção social da criança. Ainda segundo os autores, o brincar é fundamental no desenvolvimento infantil para os aspectos de crescimento, saúde e socialização.

“A prática pedagógica que usa a brincadeira no processo de ensino-aprendizagem de alunos com transtornos do espectro autista favorece a interação social e a inclusão, possibilitando também, a partir das ideias de Carvalho (2010), a adequação da remoção de barreiras para a aprendizagem, devendo ser uma ação intencional educativa de qualquer educador que veja cada estudante como um cidadão com capacidades a serem desenvolvidas, o que traduz um papel político e pedagógico”. (SANTANA et al, 2016, p. 62)

A conclusão do artigo é que o ato de brincar da criança com TEA pode influenciar na trajetória do seu desenvolvimento, pois a criança interage e se relaciona com outras pessoas através desse ato, oportunizando a desenvoltura da linguagem, da expressão, da afetividade, da percepção, da atenção e da memória. Na educação, a brincadeira não deve ter mero caráter de diversão, mas deve ser direcionada de forma educativa. Finaliza contrariando o senso comum, pois afirma que se os professores da educação estiverem engajados no trabalho com o jogo, a participação do TEA pode ser surpreendente.

Já o estudo de Da Silva et al (2017) tinha como objetivo “analisar o brincar de faz de conta da criança com autismo, com foco nos recursos simbólicos que ela utiliza na assunção de papéis”. Foi realizado em uma escola pública de educação infantil, em Brasília, com seis crianças diagnosticadas com TEA, com idades entre quatro e seis anos, durante o período correspondente a um semestre letivo, totalizando dezessete encontros, cada um com duração de cinco horas. As brincadeiras foram gravadas e transcritas em relatórios. O estudo começa ressaltando que o brincar de faz de conta é uma das atividades mais importantes no desenvolvimento infantil, e que a brincadeira é uma aprendizagem social, pois se aprende a brincar brincando com os outros. Contrapõe a literatura tradicional, que afirma que o brincar de uma criança TEA é desprovida de significado. Foi possível identificar situações em que houve o jogo de papéis (criação

cenográfica e participação do outro): não era dito, mas era possível presumir qual papel a criança assumia na brincadeira, a partir de gestos, movimentos, expressões corporais e recursos expressivos realizados por ela: “Gil explora seu personagem; se diverte; brinca com o outro e se desprende das amarras situacionais. Gil contradiz a literatura tradicional”.

Foi relatado que, em algumas atividades, as crianças com TEA simbolizaram, como ao brincar de médico (quando, ao usar o estetoscópio, faziam de conta que estavam escutando o coração de outras pessoas) e quando fingiam estar dando comida para algum bicho ou para alguém. Esses episódios geralmente envolvem outra pessoa e recursos expressivos (simbólico e linguagem verbal). Destarte, com base nos dados da pesquisa, afirmou-se que o TEA experimenta o papel do outro, contrariando novamente a literatura tradicional. Para concluir, afirma que o jogo de papéis é responsável pelos mais sofisticados processos de simbolização dessas crianças:

“Em síntese, argumentamos que tanto a participação (intencional) do papel do outro na brincadeira (com especial atenção para o papel do adulto) quanto a construção de cenários são elementos mediadores promotores do desenvolvimento da criança com autismo, alargando processos de simbolização e experiências alteritárias envolvidos no faz de conta. Os dados discutidos neste trabalho apontam numa direção que contradiz parte da literatura mais tradicional sobre o tema, instigando a consolidação de novos caminhos investigativos que podem *tensionar* a própria terminologia e diagnóstico que caracteriza o transtorno do espectro autista”. (DA SILVA et al, 2017, p. 494)

Conclusão e Considerações Finais:

Dos seis artigos analisados, apenas um trabalhou o jogo no ambiente escolar, sendo este estudo da área da Psicologia. Os outros espaços abordados foram: uma clínica de fonoaudiologia, uma piscina e uma brinquedoteca, sendo estes dois últimos da área da Educação Física. Percebe-se que há poucos estudos tratando o jogo como uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da criança com TEA, e ainda menos artigos relacionados à área escolar. Porém, é perceptível, a partir dos estudos, que o brincar pode ser trabalhado como um instrumento eficiente para o desenvolvimento dessa população. Em todas as pesquisas, as crianças diagnosticadas com TEA apresentaram melhoras significativas no desenvolvimento, como o aumento do repertório linguístico, da expressão e dos contatos sociais, contribuindo para que se constituam como sujeito social. Conclui-se, portanto, que, visto que, na maioria das vezes, apesar de os estudos mostrarem a eficácia da inserção em um meio social (com outras crianças, incluindo crianças típicas) no desenvolvimento do TEA, as propostas de intervenção para esses indivíduos são individualizadas.

Na Educação Física são encontrados mais artigos relacionados à aptidão física, objetivando a saúde do TEA, mas poucos trabalhos nas perspectivas crítica, crítica emancipatória e crítica superadora, que visam desenvolver aspectos para além da saúde física (aspectos cognitivos, afetivos sociais e motores). Como se observa na revisão sistemática de Lourenço et al (2015), na qual buscaram avaliar os programas de intervenção de atividade física no indivíduo com TEA, apenas 1 estudo de 18 analisados tratou o jogo como instrumento mediador, e nenhum destes foi realizado no âmbito da Educação Física Escolar. É preocupante, pois o professor de Educação Física na escola deve estar preparado para intervir com crianças diagnosticadas com TEA, criando estratégias pedagógicas que utilizem a abordagem corporal a seu favor, a fim de criar um amplo campo de desenvolvimento para o autista, o qual, através das interações sociais, apresentará posteriormente melhorias no âmbito motor. Mas observando a realidade das escolas, pode-se questionar: será que os professores da educação infantil estão preparados para atuar com esses indivíduos? Será que a criança será estimulada em sua totalidade humana? Será que as escolas têm recursos para trabalhar com essa população?

Com essas questões, fica evidente a necessidade de estudos envolvendo a Educação Física, o ambiente escolar e indivíduos com TEA; pois é fundamental a discussão de intervenções na educação infantil para que as crianças atinjam níveis complexos de desenvolvimento.

O estudo limitou-se apenas à literatura brasileira, mas é provável que no exterior tenham estudos mais recentes tratando o brincar de forma pedagógica. O período pesquisado foi um intervalo pequeno, de 2013 a 2017, e nota-se que, mesmo com a mudança de nomenclatura, vários artigos ainda utilizam o termo “autismo” ao invés de “Transtorno do Espectro do Autismo”.

Referências:

AGUIAR, Renata Pereira et al. Importância da prática de atividade física para pessoas com autismo. *J. Health Biol Sci.* 2017; 5(2):178-183

American Psychiatry Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5.* 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

American Psychiatry Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-4.* 4th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2000

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p.53-60, mar. 2001

BAGAROLLO, M et al. 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, Jan.- Mar., 2013

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento.* [S.l.]: Harbra, 1977. 319 p.

BOATO, Elvio Marcos. *Introdução à educação psicomotora: a vez e a voz do corpo na escola.* 3. Ed. Brasília- Df: Iepse, 2012. 204 p

Braga, C.C.S. *Perturbações do espectro do autismo e inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância (Dissertação de mestrado).* Universidade do Minho. Portugal, 2010. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14595>

BRASIL. *Currículo em movimento da educação básica educação infantil.* Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.*

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional.* Lei 9394/96

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il

_____. 1997a. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries.* Online, <http://www.mec.gov.br>, 14/10/1997

_____. 1998a. 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.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. 200 p.

CHICON,J; de SÁ,M; FONTES, A. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 103-122, abr/jun de 2013.

CHUKOSKIE, L; TOWNSEND, J; WESTERFIELD, M. Motor skill in autism spectrum disorders: a subcortical view. San Diego, California, USA: International Review Of Neurobiology, 2013. Disponível em: <<https://sci-hub.bz/10.1016/B978-0-12-418700-9.00007-1>>. Acesso em: 11 out. 2017

CORDAZZO S, VIEIRA D, LUÍS M. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Estud. Pesqui. Psicol. 2007;

CORDAZZO, S; VIEIRA D, LUÍS M. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estud. Pesqui. Psicol, RIO DE JANEIRO, v. 7, p. 89-101, jun. 2007.

COSTA, Daniela Cristina Ferreira da. Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro do Autismo. 2014. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor)- Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2014. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14422/1/danielacosta.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017

DA SILVA, M; SILVA, D. O Jogo De Papéis E A Criança Com Autismo Na Perspectiva Histórico-Cultural. Psicol. estud., Maringá, v. 22, n. 3, p. 485-496, jul./set. 2017

DA SILVA, Maria Angélica. O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. 2017. 145 p. Dissertação (Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de Desenvolvimento Humano e Educação) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23525>>. Acesso em: 14 set. 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro: GUANABARA KOOGAN, 2003. 80 p.

DE SÁ, M et al. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de. Rev. bras. ciênc. esporte., [s.l.], p. 355-361, ago. 2015.

DALLABONA, S.R.; MENDES, S.M.S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG, v.1, n.4, p.107-12, 2004.

ECKERT, Helen M. Desenvolvimento Motor. [S.l.]: Manole, 1993. 490 p.

FERNANDES, L. Uma análise do desenvolvimento motor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Revista Educação Especial | v. 30 | n. 57 | p. 115-128 | jan./abr. 2017. Santa Maria

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças . 4ª. Ed. [S.l.]: Phorte Editora, 2008. 726 p

HAUSCHILD, C, Qual a função da Escola? Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/qual-a-funcao-da-escola/10318>>. Acesso em: 30 de maio de 2017

LOURENÇO, C et al. A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 1, p. 39-48, Jan.-Mar., 2016

LOURENÇO, C et al. Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 2, p. 319-328, Abr.-Jun., 2015

LUIZ, J. Et al As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. Brasil: Efdeportes, 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm>>. Acesso em: 23 out. 2017.

MESQUITA, H et al. Efeitos da atividade física adaptada no perfil psicomotor de uma criança com espectro de autismo. Revista de Ciencias del Deporte, 11 (Supl. 2), 131-132. (2015). ISSN 1885 – 7019

MIRANDA, A. F.; SOUSA, C. S. A importância dos jogos e brincadeiras no ensino aprendizagem na educação infantil. Cadernos da fucamp, v.13, n.19, p. 106-117/2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (coord.). (1993). CID-10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da Cid-10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas (Caetano D., trad.). Porto Alegre: Artmed.

ORRÚ, S. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. Brasília: Humanidades Médicas, 2010. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> no dia 12 de outubro de 2017

SAMPAIO, J. A Prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. Revista Movimento. 2017

SAMPAIO, Juarez et al. A Prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. Brasília: Revista Movimento, 2012.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UnB, Brasília, 2013

SANINI, C; SIFUENTES, M; BOSA, C. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, pp. 99-105

SANTANA, M et al. O Brincar Como Elemento De Inclusão Escolar De Crianças Caracterizadas Com Transtornos Do Espectro Autista (TEA). Interfaces da Educ., Paranaíba, v.7, n.19, p.48-65, 2016.

SILVA, J.; BELTRAME, T.S. . Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. [S.l.]: Motricidade, 2011. 12 p. V. 7. Disponível em: <http://revistamotricidade.com/arquivo/2011_vol7_n2/v7n2a07.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVEIRA, R;et al. Avaliação do desenvolvimento motor de escolares com três baterias motoras: EDM, MABC-2 e TGMD-2. Santa Catarrina: Cinergis, 2014. 8 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/34957613-Artigo-original-resumo-abstract-issn-rozana-aparecida-da-silveira-1-fernando-luiz-cardoso-2-cicero-augusto-de-souza-3-1.html>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

TEIXEIRA, E et al. O trabalho do professor no desenvolvimento motor de crianças autistas no ensino fundamental i. São Paulo: [s.n.], 2016. 6 p. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2016/anais/arquivos/0931_0939_01.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (92):62- 9, fev. 1995.

What Is Autism Spectrum Disorder?. Disponível em: <<https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>>. Acesso em: 12 maio. 2017. (APA)

