

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Camila de Souza da Silva Galvão
Katlyn Araújo Cavalcante de Oliveira

A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Brasília

2019

Camila de Souza da Silva Galvão
Katlyn Araújo Cavalcante de Oliveira

A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação Física - FEF da
Universidade de Brasília – UnB para obtenção do
título de Bacharel em Educação física.

Orientador: Prof. Ms. Juarez de Oliveira Sampaio
Co-Orientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Brasília

2019

DEDICATÓRIA

Dedicamos esse trabalho a nossas famílias que sempre estiveram ao nosso lado, sempre acreditando em nossos objetivos, aos professores e amigos que estiveram conosco durante essa trajetória de quatro anos no decorrer do curso.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, por nos conceder a graça de estarmos vencendo essa batalha longa e difícil, com muitas dificuldade e obstáculos, nunca nos deixando desistir.

Aos nossos familiares, que sempre nos apoiaram, e nos incentivaram em todas as nossas decisões tomadas, onde, nunca nos abandonaram, e nunca deixaram de acreditar no nosso potencial e nas nossas escolhas, tanto profissionais quanto em outras áreas de nossas vidas.

Agradecemos também ao nosso Professor Orientador Alexandre Rezende e Coordenador do Projeto Brincando e Aprendendo Juarez Sampaio, que acreditaram em todos os momentos na gente, sempre querendo o melhor e nos mostrando como e por onde seguir, que embarcaram de cabeça junto conosco, para nos ajudar em todas as dificuldades. Agradecemos pela confiança, paciência, apoio, supervisão e orientação, e por nos mostrar mais ainda o quão lindo é a nossa profissão.

E por último, e não menos importante, agradecemos aos nossos amigos que estiveram ao nosso lado neste percurso de quatro anos, sempre nos ajudando e nos alegrando todos os dias. Em especial, agradecemos a Jaínne, Júlia, Fernanda, Yasmim, Paula, Rodrigo e Washington por serem as melhores companhias e os melhores parceiros que a Universidade nos deu, sempre nos ajudando e nos incentivando cada dia mais, e se não fosse o apoio e alegria de vocês, não chegaríamos até aqui.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	11
CAPÍTULO II DESENVOLVIMENTO HUMANO	16
CAPÍTULO III: JOGO E BRINCADEIRA	22
DESENHO REVISIONAL E METODOLOGIA	29
RESULTADO E DISCUSSÃO	31
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Camila de Souza da Silva Galvão
Katlyn Araújo Cavalcante de Oliveira
Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende
Universidade de Brasília- UnB

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do desenvolvimento com algumas características marcantes como a falta de atenção e a dificuldade de socialização, atraso na fala e no desenvolvimento motor, dificuldades em mudanças diárias, entre outras. O presente trabalho tem o objetivo fazer uma revisão da literatura acerca das influências da intervenção educacional por meio do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, baseada na busca de estudos que estão acessíveis aos estudantes de graduação em Educação Física, para que aprofundem conhecimentos sobre a relação entre a brincadeira e seu impacto no processo de desenvolvimento de crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista. A investigação se baseou em fontes online, em português, como, Scielo- Scientific Electronic Library Online, Periódico Caps, Pubmed e Medline. A partir do estudo, observou-se que a literatura relata a existência de melhora no desenvolvimento da criança com TEA, sobretudo, se a criança sofre intervenções sistematizadas que envolvem o brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do espectro autista. Brincar. Jogo. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a developmental disorder with some striking features such as lack of attention and difficulty in socializing, speech delay and motor development, difficulties in daily changes, and others. The present work has the objective of investigating the influences of the intervention through play in the development of children with ASD. This is an exploratory bibliographic research, based on the search for studies that discuss this relationship between play and its impact on the development process of children diagnosed with autism spectrum disorder. The research was based on online

sources such as Scielo- Scientific Electronic Library Online, Caps Periodical, Pubmed and Medline. From the study, it was observed that there is improvement in the development of the child, especially if the child undergoes systematized interventions that involve playing.

KEYWORDS: Autistic spectrum disorder. Playing. Game. Human development.

INTRODUÇÃO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento, sendo que sua causa ainda é desconhecida. Entretanto, sabe-se que a etimologia da palavra, de acordo com Oliveira (2009), “autos” significa “próprio” e “ismo” traduz um estado ou uma orientação, isto é, uma pessoa fechada, reclusa em si. Assim, o autismo é compreendido como um estado ou uma condição, que parece estar recluso em si próprio. O termo espectro é utilizado para explicar a variação de intensidade e amplitude de alguns sintomas, sendo muito utilizado na psiquiatria moderna. Desta forma, usa-se o termo transtornos do espectro do autismo tratando-se, portanto, de um grupo heterogêneo de doenças do desenvolvimento que incluem prejuízos nas áreas sociais e de interação, linguagem, padrões de comportamento e interesses restritos em atividades repetitivas (CUNHA 2010; BORDINI 2008; CAETANO, 2015).

Sabe-se que ao longo da história a palavra ‘autismo’ vem sofrendo alterações. A primeira vez em que se ouviu falar sobre autismo, foi no ano de 1911, pelo então psiquiatra Eugène Bleuler, que buscou destacar uma síndrome nosológica manifestada por indivíduos com dificuldade em manter contato com a realidade e, conseqüentemente, a dificuldade ou ausência de habilidades comunicativas (BELISÁRIO JÚNIOR 2010; CUNHA, 2010). No entanto, o termo autismo já existia desde o ano de 1906, foi o psiquiatra Plouller que introduziu este termo na literatura psiquiátrica (GAUDERER, 1993).

Convém destacar que a pesquisa desenvolvida por (Bleuler 1911), provocou conflitos entre os psiquiatras infantis de sua época. Isto é, eles apresentavam dificuldades em distinguir o autismo das demais demandas psiquiátricas. Por conseguinte, os médicos alternavam os diagnósticos entre esquizofrenia infantil, autismo e psicose infantil (LEBOYER 1995; MARINHO E MERKLE 2009; RIVERA 2007).

Essa é uma questão chave no atendimento às crianças com TEA, pois, marca a compreensão do quadro clínico como parte das situações caracterizadas como deficiência, diferenciando-se das situações consideradas

como patologias. A partir dessa perspectiva, o atendimento educacional às crianças com TEA passou a ser enfatizado em detrimento de um tratamento médico.

Apontado como pioneiro nas investigações do autismo Leo Kanner (1943), realizou uma pesquisa que descreve o caso de 11 crianças com comportamentos diferentes, observando características especiais no que se referia à capacidade de se relacionar com o outro, utilizando-se da palavra autismo para caracterizar as pessoas que apresentavam determinados distúrbios. Essa foi sua primeira tentativa de definição sobre o autismo. (ONZI 1995; GOMES 2015)

Segundo o DSM-V (2013), o TEA, consiste em um distúrbio do desenvolvimento que possui algumas características marcantes, sendo: dificuldade de socialização, dificuldade de comunicação e uso da linguagem, desenvolvimento motor atrasado, dificuldade de imaginação e contato visual.

Portanto, para o diagnóstico, a APAE de Belo Horizonte apresenta que o diagnóstico de autismo é feito pelo pediatra ou psiquiatra, através da observação da criança e da realização de alguns testes de diagnóstico, entre os 2 e 3 anos de idade. O tratamento para o autismo envolve acompanhamento médico especializado, juntamente com os trabalhos de pais, educadores e terapeutas, a fim de desenvolver nesta criança as áreas cognitivas, afetivas, sociais e relacionais. (APAE, 2017)

Embora muitos estudos e pesquisas foram realizadas, ainda não se sabe ao certo as causas do TEA, sendo ele mais comum em indivíduos do sexo masculino do que do sexo feminino. Muitas vezes, as crianças demonstram gestos de afeto como abraçar e beijar, mas sem diferenciar as pessoas, ou seja, estão fazendo somente por fazer, que são apenas ações repetitivas. (SILVA, 2014)

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que há 70 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil. Estima-se, ainda, uma em cada 88 crianças

apresenta traços desse transtorno, com prevalência cinco vezes maior em meninos. (Organização Mundial da Saúde, 2013.)

Como já citado, o termo autismo sofreu alterações ao longo dos anos, e isso se destacou no ano de 2013, onde foi dado o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os transtornos globais do desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. O DSM-5, oficialmente publicado em 18 de maio de 2013, é a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. (ARAÚJO 2011; LOTUFO NETO, 2014)

A partir do DSM-V (2013), o autismo é considerado como transtorno precoce e inicial do desenvolvimento, localizado em uma categoria específica chamada de Transtorno do Espectro Autista (TEA). (PINTO 2016)

Ao ser diagnosticado com TEA, a criança necessita de acompanhamento, para se desenvolver em meio a sociedade que se vive, pois sabe-se que o mesmo tem um atraso no desenvolvimento. Assim podendo ser realizados diversos trabalhos em diversas áreas.

O Portal Educação aborda que alguns programas podem ser feitos em casa, na escola ou nas instituições de ensino especializadas, com a ajuda de profissionais treinados e qualificados. Estes programas de tratamento devem levar em conta as dificuldades e habilidades de cada criança. (SILVA, 2014)

Assim, esse trabalho tem a intenção de avaliar as oportunidades oferecidas aos estudantes de graduação em Educação Física para que aprofundem conhecimentos sobre as influências da intervenção educacional por meio do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA, de forma a

desenvolver, ao longo do curso, competências pedagógicas para que atuem com qualidade no atendimento das necessidades educacionais das crianças com TEA.

Nossa hipótese é de que a literatura científica vai fornecer evidências de que por meio de uma intervenção educacional pautada no jogo e na brincadeira, a criança com TEA terá condições maiores de se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva e motora.

Para tanto, nosso trabalho foi dividido em capítulos, onde o primeiro será abordado sobre o Transtorno do Espectro Autista, o segundo pelo Desenvolvimento humano e por último o jogo e brincadeira. Por fim, apresentaremos o desenho revisional, os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como os resultados e a análise dos estudos localizados.

CAPÍTULO I: O Transtorno do Espectro Autista

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).

O termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo do tempo. 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 incluído na nova classificação (DSM-V 2013; COSTA 2014; REIS et al 2016; DA SILVA 2017), e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014). As características do espectro são prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA 2014).

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).

A (APAE 2017) cita que, existem diferentes graus do TEA, sendo ele: leve, moderado e severo, o que vai variar de acordo com os sinais apresentados. No entanto, o tratamento também vai depender do tipo de TEA diagnosticado, mas pode ser feito com uso de medicamento prescrito pelo médico, sessões de fonoaudiologia para melhorar a fala e a comunicação, terapia comportamental para facilitar as atividades diárias, terapia em grupo para melhorar a socialização da criança entre outros. (APAE 2017)

No caso do TEA mais leve, a ingestão de medicamento geralmente não é necessária, podendo ser que o mesmo leve uma vida típica, podendo estudar e trabalhar sem restrições. O grau moderado necessita de suporte com menor intensidade, podendo ser utilizado a ingestão de medicamentos, sendo características o transtorno de comunicação e a deficiência de linguagem. O grau severo, necessita de maior suporte, o que diz respeito àqueles que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais, logo, apresentam dificuldades nas interações sociais e cognição reduzidas. (AMATO 2018; BRUNONI 2018; BOGGIO 2018.)

Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004), o desenvolvimento é considerado atrasado, e por ser considerado um distúrbio do mesmo, as crianças apresentam dificuldade de interação social, déficits severos na capacidade de iniciar, responder, manter ou estabelecer interações com as pessoas, até mesmo contato visual com outra pessoa.

Apesar do TEA não ter “cura”, o diagnóstico e o tratamento quando é realizado corretamente pode facilitar a vida tanto do indivíduo quanto da família. Logo, é possível contar para isso, com profissionais da psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia e professor de educação física. O comportamento é dado como atípico, nas fases do desenvolvimento motor. Sendo marcado por movimentos repetitivos e sem coordenação. (BARROS 2014)

Um importante e conhecido referencial diagnóstico do TEA, é a Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial de Saúde (OMS), cuja versão atual é a CID-10. Mediante esse instrumento, o TEA é classificado pelo código alfanumérico F84-0, definido por: alterações no desenvolvimento, evidenciado antes dos 3 anos de idade; características atípicas nas interações sociais, na comunicação e no comportamento (repetitivo/estereotipado); —comprometimento em brincadeiras de faz de conta e jogos sociais de imitação; pouca sincronia e falta de reciprocidade no intercâmbio de conversação (CID-10, 2008, p. 247).

O aparente conflito entre o comprometimento da criança com TEA para envolver-se com brincadeiras de faz de conta e a proposta de desenvolver uma proposta pedagógica centrada no uso de jogos e brincadeiras é exatamente o que justifica a iniciativa do estudo. Observamos que as dificuldades da criança com TEA restringem o seu contato com estímulos importantes do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento infantil, logo, a melhor opção não é aceitar essa situação e sim promover o confronto, em um ambiente sensível às adaptações e ao uso de recursos auxiliares, que ampliem os estímulos oferecidos para a aprendizagem das crianças com TEA.

Segundo a CID-10, da OMS, os TEAs 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).

Freitas (2011) também realizou uma revisão de estudos nessa área e encontrou resultados semelhantes, o autor acrescenta que essas crianças apresentam indicadores de status sociométrico negativo e problemas de comportamento gerais, tanto internalizantes (caracterizados por ansiedade e

isolamento social, por exemplo) como externalizantes (quando envolve comportamentos opostos e agressivos, por exemplo).

Dentre as diversas possibilidades da intervenção educacional por meio do jogo e da brincadeira em crianças com TEA, podemos recorrer aos estudos sobre o brincar para as crianças de uma maneira geral. Zanata (2009), Mello (2009) e Carvalho (2009) argumentam que o brincar tem sido caracterizado como a atividade ou ação, própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim de si mesmo e tendo uma relação íntima com a criança. O brincar faz parte do nosso cotidiano e é uma necessidade do ser humano independente de suas crenças, idade e nível social. (KISHIMOTO 1997)

Os comprometimentos em nível comportamental referem-se basicamente aos movimentos corporais estereotipados e repetitivos, insistência em seguir rotinas, e quando quebradas, há intenso choro (CAMARGO 2009; BOSA, 2009; LAMPREIA et al, 2010). Os movimentos corporais estereotipados “envolvem mãos” (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de problemas de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais)” (CUNHA 2010; BELISARIO JUNIOR, 2010)

A partir da fala de Araújo (2011), é importante que entendamos que o brincar não é apenas um passatempo para crianças, mas uma possibilidade de aprendizagem, não somente considerando os aspectos motores, mas também cognitivos, afetivos e sociais.

Em suma a brincadeira é utilizada no desenvolvimento das crianças, com base nisso o autor Silva (2014), um dos meios encontrados para trabalhar com crianças TEAs, são atividades lúdicas, como pinturas, jogos, brincadeiras e desenhos. No jogo a criança tem a possibilidade de mostrar sua autonomia, suas vontades, criatividade e críticas, que vão ajudar em seu dia a dia, sendo que o brincar é uma forma da criança expressar experiências reais, fantasias e desejos. No desenvolvimento da criança, o brincar é uma forma fundamental, para a socialização e comunicação com os outros e consigo, estimulando sua

imaginação e a autoestima. Aprofundarmos mais sobre esse tema no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II: O desenvolvimento humano

SENA et al. (2013) caracterizam que o processo de desenvolvimento sofre influência tanto na maturação biológica quanto das experiências que o indivíduo vivencia. Os comportamentos podem variar também, por influências da aprendizagem indireta que modelam novas competências, habilidades cognitivas e padrões de comportamento.

De acordo com (Dessen e Junior 2005), com o desenvolvimento, as interações das crianças com o ambiente tornam-se mais complexas e amplas, podendo mostrar momentos diferenciados conhecidos como estágios, descritos por suas propriedades causais e/ou funcionais e manifestações fisiológicas, comportamentais e sociais.

Segundo Piaget (1978), o desenvolvimento humano infantil é dividido em quatro períodos, sendo eles por idade. São eles:

Período sensório-motor: vai do nascimento até os dois anos de vida, que corresponde ao período em que a criança desenvolve habilidade de adaptação comportamental, os bebês desenvolvem a capacidade de reconhecer a existência de um mundo externo a eles, tendo autonomia para explorá-lo e construir sua percepção de mundo. Passam a agir não mais apenas por reflexo, mas direcionam seus comportamentos tendo objetivos a alcançar.

Esse período é dividido em seis sub estágios, que são: Primeiro subestágio, alguns reflexos inatos ao serem identificados e exercitados, vão sendo coordenados e controlados pelos recém-nascidos. Cole e Cole (2003) citam que Piaget acreditava que os reflexos presentes no nascimento proporcionam a conexão inicial entre os bebês e seus ambientes. (COLE, 2003)

Segundo subestágio, vai de um mês e meio até quatro meses de vida, a criança, depois de executar por acaso uma ação que provoca uma satisfação, passa a repetir essa mesma ação repetidas vezes, o que é chamado de reação circular. Durante esses primeiros meses de vida, em que o objeto de manipulação é o próprio corpo do bebê, esse comportamento é chamado de reação circular primária (como quando a criança suga o polegar, primeiro num

movimento aleatório, e depois repete essa ação, em vista da satisfação que gera). É neste subestágio também que a criança começa a perceber os sons, e coordenar diferentes tipos de informações sensoriais como visão e audição.

Terceiro sub estágio, abrange quatro a oito meses de vida, período em que as reações circulares do bebê passam a ser secundárias, ou seja, o foco da ação é externo ao bebê, como quando a criança descobre um brinquedo e o utiliza para brincar. Nessa fase os bebês retorcem sua atenção ao meio externo, tanto aos objetos, quanto aos resultados de ações. Cole & Cole (2003) citam que essa mudança de reações circulares primárias para secundárias indicou a Piaget que os bebês estão começando a entender que os objetos são mais do que extensões de suas próprias ações. Mas não possuem ainda noção definida do espaço à sua volta, descobrindo o mundo muitas vezes em ações acidentais. (COLE, 2003)

Quarto sub estágio, vai de aproximadamente oito a doze meses de vida, há um desenvolvimento na coordenação das reações circulares secundárias. Assim, o bebê já possui maior controle sobre a manipulação do meio externo, e conduz ações voltadas a um objetivo, ou seja, tem intencionalidade em seus atos. Neste sub estágio as crianças desenvolvem melhor a noção de permanência do objeto, procurando ativamente objetos desaparecidos, por exemplo, utilizando da prensão para afastar algum objeto que esteja escondendo aquilo que o bebê quer. (COLE, 2003)

Quinto sub estágio, ocorre entre 12 a 18 meses, aproximadamente. Nessa fase, os bebês apresentam reações circulares terciárias, em que testam ações a fim de obter resultados parecidos, ao invés de apenas repetir movimentos que trouxeram satisfação. Há uma interação das reações primária e secundária, existindo então um foco nos objetos e no próprio corpo. Nesse período há o início do desenvolvimento do pensamento simbólico, em que a criança realiza imagens mentais, ou seja, a capacidade de representar simbolicamente uma realidade mentalmente. (COLE, 2003)

Sexto sub estágio, vai de 18 a 24 meses, há o domínio da permanência do objeto, ou seja, há representação dos objetos ausentes e de seus

deslocamentos. A representação, ou seja, a capacidade de representar mentalmente objetos e ações na memória, principalmente através de símbolos (incluindo os numerais), significa dizer que os bebês conseguem representar o mundo para si mesmos, envolvendo-se, portanto, em ações mentais reais. Esse sub estágio é uma transição para o estágio pré-operacional da segunda infância. O ponto final do desenvolvimento sensório-motor é a capacidade de retratar o mundo mentalmente e pensar sobre ele sem ter de recorrer à tentativa e erro. (COLE,2003)

A despeito de o diagnóstico do TEA ser geralmente realizado a partir dos 3 anos de idade, os professores de Educação Física precisam ter um conhecimento pormenorizado das fases iniciais do desenvolvimento infantil, a fim de poderem fazer uma avaliação de possíveis lacunas nas habilidades psicomotoras que podem comprometer as fases posteriores.

Período pré-operatório (2 a 7 anos): Para Piaget, o que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem. Seguindo sua lógica, a inteligência é anterior à emergência da linguagem e por isso "não se pode atribuir à linguagem a origem da lógica, que constitui o núcleo do pensamento racional" (Coll e Gillieron 1972). Na linha piagetiana, desse modo, a linguagem é considerada como uma condição necessária, mas não suficiente ao desenvolvimento, pois existe um trabalho de reorganização da ação cognitiva que não é dado pela linguagem, e sim pela fantasia conforme alerta La Taille (1992).

Além disso, conforme pontua La Taille (1992:17) se no período pré-operatório a criança ainda não havia adquirido a capacidade de reversibilidade," a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se transvaza o conteúdo de um copo A para outro B, de diâmetro menor)", tal reversibilidade será construída ao longo dos estágios operatório concreto e formal.

Período das operações concretas (7 a 12 anos): Segundo Piaget, dos sete aos doze anos, aproximadamente, a criança está inserida no estágio da Inteligência operacional concreta. Neste estágio, o grande progresso está, exatamente, na conquista das operações, ou seja, das relações mentais, cuja reversibilidade e flexibilidade garantem à criança a compreensão lógica das situações vivenciadas. Anterior a este período, Piaget avalia que há um monólogo coletivo quando os alunos trabalham “juntos”, sendo que todos podem estar falando sobre o mesmo assunto, porém não conseguem manter uma conexão que caracterize o trabalho em equipe. Essa característica é denominada de linguagem egocêntrica. Período em que a criança passa a se colocar no lugar no próximo, estabelecendo relações e coordenando pontos de vista diferentes.

A fala egocêntrica constitui uma linguagem para a pessoa mesma, e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação. Esse “falar sozinho” é essencial porque ajuda a organizar melhor as ideias e planejar melhor as ações. É como se a criança precisasse falar para resolver um problema que, nós adultos, resolvemos apenas no plano do pensamento / raciocínio. Neste momento, a criança faz a maior descoberta de sua vida: todas as coisas têm um nome. Stern Uma contribuição importante de Vygotsky e seus colaboradores, descrita no livro *Pensamento e Linguagem* (1998), do mesmo autor, é o fato de que, por volta dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem – que até então eram estudados em separado – se fundem, criando uma nova forma de comportamento. (VYGOTSKY, 1998)

Período das operações formais (12 anos em diante): Neste período a criança raciocina hipóteses e executa operações mentais, usando da lógica. Com isso, conforme aponta Rappaport (op.cit.:74) a criança adquire "capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios adquirindo, portanto, autonomia". Portanto, neste período em que as ideias estão internalizadas, é possível notar certa independência.

Para Henri Wallon (1975), o desenvolvimento não se dá de forma linear, por isso ele rompe com visões lineares e positivistas ao construir um modelo de

investigação e interpretação próprio. Pois, percebe que o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições; não há uma sucessão de estágios, mas, sim, desenvolvimentos que ocorrem de forma simultânea, o que ele confirma posteriormente.

Wallon admite, a existência de três leis que regulam o processo de desenvolvimento da criança em direção ao adulto: a lei da alternância funcional, a da preponderância funcional e a da integração funcional

A primeira, chamada lei da alternância funcional, indica duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento: uma centrípeta, voltada para a construção do eu e a outra centrífuga, voltada para a elaboração da realidade externa e do universo que a rodeia. Essas duas direções se manifestam alternadamente, constituindo o ciclo da atividade funcional.

A segunda é a lei da sucessão da preponderância funcional, na qual as três dimensões ou subconjuntos preponderam, alternadamente, ao longo do desenvolvimento do homem: motora, afetiva e cognitiva. A função motora predomina nos primeiros meses de vida da criança, enquanto as funções afetivas e cognitivas se alternam ao longo de todo o desenvolvimento, ora visando a formação do eu (predominância afetiva), ora visando o conhecimento do mundo exterior (predominância cognitiva).

A última lei, chamada de lei da diferenciação e integração funcional, diz respeito às novas possibilidades que não se suprimem ou se sobrepõem às conquistas dos estágios anteriores, mas, pelo contrário, integram-se a elas no estágio subsequente.

Wallon (2007), ao descrever o domínio funcional do ato motor, enfatiza as diferentes manifestações do movimento, desde o impulso, passando pelos gestos que se repetem em reações circulares, até os movimentos de imitação e de simulacro. É evidente que tais manifestações são motoras e, ao mesmo tempo, expressam vínculo com o conhecimento, com a afetividade e com a pessoa, mas, primeiramente, interessa-nos compreender a instância motora.

Na concepção walloniana, o movimento tem início na vida fetal e é a partir de etapas sucessivas que alcança sua completude, pois não é somente sua natureza que vai gradativamente se modificando ao longo da infância, mas também sua distribuição:

Os centros nervosos de que depende não chegam todos ao mesmo tempo à maturação. Seu equilíbrio funcional muda com a idade. Podem até persistir diferenças segundo os indivíduos. Disso resultam tipos psicomotores diferentes, já que as relações entre as manifestações dos tônus e o psiquismo são estreitas por intermédio do equilíbrio, das atitudes e, por conseguinte das estreitas conexões existentes no cérebro médio entre os centros da sensibilidade afetiva e os dos diferentes automatismos nos quais as funções de postura têm um papel considerável. (WALLON, 2007a, p. 130).

CAPITULO III: O Jogo e brincadeira

Piaget utilizou-se de jogos para investigar diferentes questões. Piaget (1974) mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento. Segundo Kishimoto (1996) a teoria piagetiana adota a brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá.

Na concepção de Piaget (1974), o jogo é em geral a assimilação que se sobressai à acomodação, uma vez que o ato da inteligência leva ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo a última prorrogada pela imitação. Conforme a criança vai se socializando o jogo vai adquirindo regras ou então a imaginação simbólica se adapta de acordo com as necessidades da realidade. O símbolo de assimilação individual dá espaço às regras coletivas, objetivos ou aos símbolos representativos ou a todos (NEGRINE, 1994).

As crianças com desenvolvimento atípico, a brincadeira emerge de forma diversa, especialmente entre aquelas portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento, onde os próprios critérios diagnósticos incluem a identificação de algum comportamento destrutivo na brincadeira, como falta de reciprocidade social, ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social e pobreza ou inexistência de brincadeiras simbólicas espontâneas (American Psychiatric Association, 2002; Organização Mundial de Saúde, 2003).

Barbosa e Botelho (2008), em “Jogos e brincadeiras na educação infantil” afirmam que de acordo com Piaget as manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência uma vez que se vinculam aos estágios de desenvolvimento cognitivo. Seguindo a ideia mencionada por Negrine de que na teoria piagetiana a assimilação e acomodação são levadas ao equilíbrio no ato da inteligência, é cabível dizer que ao jogar na atividade lúdica infantil a criança assimila novas informações bem como as acomodam nas suas estruturas mentais.

Para Piaget (1978), o jogo constitui-se quando a assimilação é produzida antes da acomodação, sendo então o jogo considerado um complemento da imitação. Considerando a imitação, este autor reconhece a existência de seis estágios progressivos e a partir desses estágios define três grandes tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar: o exercício, o símbolo e a regra.

Quadro 1. Estágios da imitação e suas características

ESTÁGIO	CARACTERÍSTICA	COMO O JOGO APARECE SEGUNDO PIAGET
Primeiro Estágio- Preparação reflexa	-Ausência de imitação nesse estágio uma vez que há reprodução de modelos advindos dos atos reflexos	-Considera ser difícil considerar os movimentos reflexos como jogo, pois nessa fase há o prolongamento do prazer pela sucção. -Não há como fazer uma diferenciação entre a assimilação que intervém na montagem adaptativa hereditária da assimilação que estivesse além desse quadro.
Segundo Estágio- Imitação Esporádica	-Nesse estágio inicia-se uma assimilação dos atos reflexos com certos elementos exteriores. -Ampliação dos sistemas reflexos em função de uma experiência adquirida sob a forma de reações circulares “diferenciadas”.	-Jogo formado parte das condutas adaptativas.
Terceiro Estágio- Imitação sistemática	-Aparecimento de novas reações circulares que surgem a partir da coordenação da visão e apreensão (aproximadamente 4,5 meses). -A criança é capaz de imitar todos os movimentos que realiza espontaneamente por si mesma.	-A ação sobre as coisas é transformada em jogo. - A diferenciação entre o jogo e assimilação intelectual é mais acentuada.
Quarto Estágio- Imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas que são	-Imitação dos movimentos executados pelo sujeito, mas que ele não pode ver. -Início da imitação de novos modelos sonoros e visuais.	-Duas novidades relativas ao jogo: -aplicação dos esquemas adquiridos a situações novas- prazer de atuar sem esforço de adaptação e para alcançar um objetivo.

invisíveis e ele.		-mobilidade dos esquemas permitindo combinações lúdicas; o sujeito passa de um esquema ao outro sem esforço adaptativo.
Quinto Estágio- Imitação de modelos novos, inclusive os que correspondem aos movimentos invisíveis ao próprio corpo	-A imitação de modelos novos não se faz de forma sistemática e precisa, mas no curso do quinto estágio e isso paralelamente com os progressos da mesma inteligência, faculdade da qual parece depender diretamente a imitação.	-Atividades lúdicas da criança parece obedecer a um ritual que teve início no quarto estágio.
Sexto Estágio- começo da imitação representativa e evolução posterior da imitação	- construção da inteligência sensório-motora. -coordenação dos esquemas se torna independente suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica e dá lugar à combinações mentais.	-Aparição do símbolo lúdico

Como já dito anteriormente, Piaget classifica os jogos em: de exercício, simbólicos e de regras. Para tanto é importante lembrar que segundo este autor deve haver uma variação de conteúdo dos jogos de acordo com a realidade do meio físico e social da criança

Sendo assim, Piaget define jogos de exercício como podendo ser jogos de exercício de pensamento como jogos sensório-motores, sendo que ambos estão relacionados ao prazer funcional ou “à tomada de consciência de novos poderes” (XAVIER). De acordo com Negrine (1994), Piaget afirma que nos jogos de exercício não há necessidade de pensamento nem estrutura representativa especialmente lúdica, diferentemente do jogo simbólico que requer a representação simbólica de um objeto ausente.

Os jogos simbólicos por sua vez, segundo Piaget citado por Barbosa e Botelho (2008), aparecem no final dos dois anos de idade, com o aparecimento da função simbólica (representação de um objeto ausente) quando a criança entra no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Desta forma, no jogo simbólico a criança finge ser outrem, atribui novas funções a objetos ou se

imagina em alguma situação. Para que aconteça essa forma de jogo é necessário que a criança tenha desenvolvido a representação simbólica uma vez que ela reproduz a realidade, será uma cópia da mesma e em seu imaginário pretende viver e simular a realidade a modificando de acordo com seus interesses.

Por fim, os jogos de regra, de acordo com Piaget aparecerão a partir dos 4 ou 5 anos de idade, quando a criança largar o jogo egocêntrico, no entanto é somente próximo dos 7 anos que a criança consegue verdadeiramente se submeter a regras. É neste tipo de jogo que a criança começa a se adaptar com a vida em sociedade sendo que as leis (regras do jogo) que fazem com que o grupo se torne coeso e busquem um objetivo em comum: jogar. Vale lembrar que as crianças neste momento não questionam as regras, apenas as cumprem.

Vygotsky (1998) afirma que o brincar ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dele, deixando de ser dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto que a rodeia. O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior.

Na brincadeira, a criança aprenderá regras e valores sociais, as quais, muitas vezes, na realidade social, não conseguiria operar, mas que serão internalizadas durante a brincadeira. O jogo partindo dessa perspectiva, tem natureza e origem social, tratando-se de uma forma particular da atividade infantil, 38 em que retoma as formas humanas de agir com objetos e interagir

com outros, refletindo nos jogos as condições concretas de vida das crianças. (Cotta 2005)

O jogo, principalmente o faz-de-conta, é apontado como uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança. Nesse processo de constituição da capacidade lúdica, a presença do outro torna-se fundamental, em especial para a criança com deficiência. Ela se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações e que interpretam como simbólicas ações 39 realizadas pela criança com objetos, que muitas vezes inicialmente não têm essa natureza. (ROCHA 2005)

O processo do brincar, na criança com desenvolvimento típico, ocorre de forma natural, em que adultos e parceiros interagem com ela, que logo aprende a atuar com objetos de forma lúdica e a partilhar a atividade. Já nas crianças autistas esse processo não é tão simples, pode ser longo e trazer grandes frustrações ao outro - pais, familiares e educadores, que acabam desacreditando da viabilidade e importância dessa área tão propícia ao desenvolvimento. (ROCHA 2005)

Navarro (2009) apresenta que a brincadeira é a forma fundamental para o desenvolvimento de crianças, é onde elas descobrem o mundo, se relacionam, se comunicam e se inserem em um contexto social. (NAVARRO 2009)

A brincadeira está se tornando um papel importante no desenvolvimento das crianças com TEA, por estar trabalhando o lúdico, com o objetivo de superar seus medos e angústias, melhorando seus conflitos internos. É através do simbolismo de objetos que conseguem expressar desejos, fantasias, são o intermediado pela brincadeira.

O brincar no contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, na cultura. Mediante o ato 2125 de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. (BROUGERE 2001)

Os brinquedos e brincadeiras são peças fundamentais no desenvolvimento das crianças, não sendo apenas diversão, mas atividades com o objetivo de passar conhecimento, desenvolvendo a parte física e intelectual, contribuindo para a concentração e aptidões.

Segundo Alves e Alves (2016), a criança quando brinca e manipula um objeto, está em pleno aprendizado e, diante de um processo de desenvolvimento afetivo, social, cultural e motor.

Esquivel 2014 cita que a criança tem a necessidade de brincar, pois o brincar é um “momento” muito importante que a auxilia na sua saúde física, emocional e intelectual da criança os jogos e os brinquedos exercem uma função importantíssima seu processo de desenvolvimento, pois são atividades que exercem um papel principal na vida da criança durante a sua infância.

De acordo com ESQUIVAL (2014), durante as atividades lúdicas, os jogos e brincadeiras realizadas pelos profissionais e pais podem e devem estimular o pensamento através da ordenação, coordenação, noções de espaço e tempo e principalmente trabalhar na criança o conceito de socialização e respeito às normas e regras, trabalhando também o cognitivo, o motor, o psicológico propiciando a interação, participação e coletividade, construindo o seu conhecimento, ou seja, vai criando sua identidade, estabelecendo uma relação da realidade interior e exterior, facilitando a adaptar-se às regras do seu ambiente social permitindo-lhe a constituir e compreender o real.

Quando as crianças são estimuladas com atividades lúdicas, ocorrem melhoras no campo social e emocional. Por isso é importante o apoio e acompanhamento de familiares. Mostrando assim, que a brincadeira é um pilar fundamental para a linguagem, socialização, por estarem convivendo com crianças típicas estimulando a imaginação e fantasia.

Bartolo Ribeiro e Panhoca (2013) apontaram que é possível por intermédio da atividade do brincar desenvolver a interação social favorável ao desenvolvimento do imaginário, da ação de imitar e o uso cultural do brinquedo. Neste sentido, a mediação adulta permite atribuir significados às ações da

criança também no TEA. Assim, a atuação do adulto sobre a vida de uma criança torna-se imprescindível. Somente por meio da convivência em sociedade e da função do mediador do adulto ou, até mesmo por outras crianças com mais experiência, é que a criança poderá apropriar-se de condições que favoreçam o seu desenvolvimento enquanto ser social.

É através dos jogos e brincadeiras que a literatura mostra que podemos observar o desenvolvimento da imaginação, a confiança, a autoestima, o controle e a interação da criança, pois, proporciona o sujeito a aprender através da experiência da ação e interação com o seu meio, o seu desenvolvimento da linguagem, a sua criatividade e cooperação.

DESENHO REVISIONAL E METODOLOGIA

Com o objetivo de avaliar as oportunidades oferecidas aos estudantes de graduação em Educação Física para que aprofundem conhecimentos sobre as influências da intervenção educacional por meio do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, foi baseada na busca de estudos que discutem a relação entre a brincadeira e o impacto da intervenção no processo de desenvolvimento de crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista.

As bases de dados para a realização do devido estudo foram as que estão acessíveis aos estudantes brasileiros de graduação em Educação Física: Scielo-Scientific Electronic Library Online, Periódico Caps, Pubmed e Medline, devido ao fácil acesso e entendimento, e por serem devidamente confiáveis cientificamente. Como a Educação Física está na área de Ciências da Saúde, as duas últimas bases de dados costumam ser utilizadas pelos professores universitários e são familiares para os estudantes.

A busca pelos estudos ocorreu usando as palavras, autismo, Transtorno do espectro autista, desenvolvimento infantil, brincadeira e jogo, e a devida combinação entre elas. Além disso, foi usado o filtro para pesquisar artigos publicados de 2013 até 2018. A escolha para a data de início de busca do material bibliográfico ter sido 2013, justifica-se pela mudança de denominação do termo autismo por Transtorno do Espectro Autista (TEA). O termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo do tempo. Em 2013, foi publicado o DSM-V, proporcionando mudanças consideráveis na classificação diagnóstica da Perturbação do Espectro do Autismo.

Como critério de inclusão, estabelecemos que nos focaríamos durante a busca na base de dados nos estudos que abordassem o TEA, o jogo, a brincadeira e o desenvolvimento vinculados a aspectos teórico-metodológicos de fundo pedagógico e interventivo e, ainda que se restringissem à intervenção.

A partir de nossa busca, encontramos 72 estudos que nos mostraram relações entre O TEA, o brincar e o desenvolvimento da criança. Porém, ao ler

os resumos, constatamos que nem todos estavam dentro dos nossos critérios de inclusão que preestabelecemos, como dito anteriormente. Dentre os 72 estudos, 36 deles não estavam dentro desses critérios.

Os 36 artigos foram divididos em três categorias, TEA com 9 artigos, desenvolvimento humano com 11 artigos e jogo e brincadeira com 16 artigos.

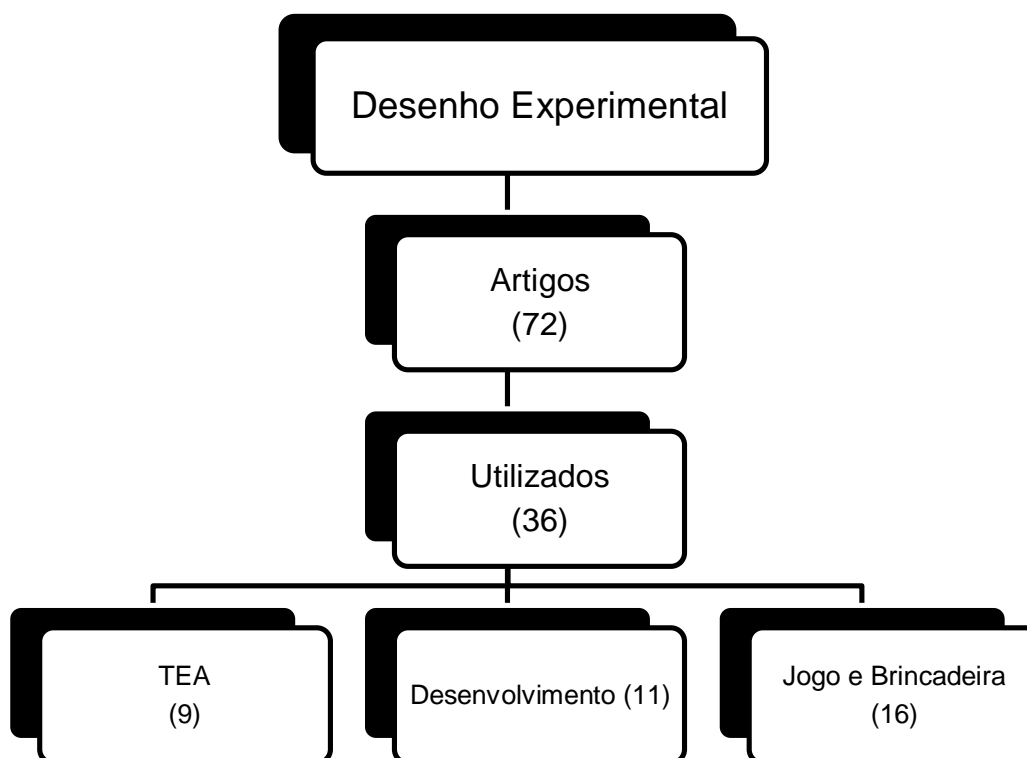


Imagem 1: Quantitativo dos estudos.

Após aprofundamento na leitura dos 36 artigos, e centrados no critério de inclusão que relaciona o tema à intervenção pedagógica, restringimos ainda mais o número de estudos selecionados para análise.

Verificamos que o jogo, a brincadeira, o TEA e o desenvolvimento são temas abrangentes e vinculados a várias áreas de conhecimentos e que há poucas pesquisas que envolvem tais temas à educação física interventiva. Dos 36, apenas 6 estudos estavam dentro do foco de nossa investigação.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Foram reunidas informações a partir dos critérios de seleção estabelecidos, sendo possível selecionar trabalhos científicos para compor a presente investigação, revisões bibliográficas, estudos de caso, intervenção, teses e dissertações. Na TABELA 1 é possível observar um breve resumo dos estudos selecionados, sendo os destacados em vermelho (apenas 6 artigos) os selecionados como os principais utilizados em nosso trabalho que trata-se de estudos que envolvem a intervenção.

Tabela 1: resumo dos estudos selecionados.

Obra	O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo 2016
Autor	ALVES, M; PARAÍSO, M.
Tipo de Estudo	Pesquisa Bibliográfica
Objetivos	Investigar o brincar como uma metodologia de ensino e aprendizagem para o aluno no TEA dentro da educação infantil.
Conclusão	Os achados da pesquisa apontaram que o brincar vem sendo utilizado como recurso de promoção social em indivíduos no TEA. Porém, está sendo utilizado predominantemente em terapias multiprofissionais, e pouco explorado no cenário escolar. Por fim, observaram a necessidade de se ampliar a discussão sobre práticas e materiais pedagógicos que auxilie a ação docente na educação infantil, amparando a inclusão de educandos no TEA.
Fonte	
Obra	Desenvolvimento de atividades lúdicas como intervenção precoce em crianças autistas.2016
Autor	ALBUQUERQUE, Tarsyls; ANDRADE, Camila; BARROS, Marcello; FARIAS, Rebeca; LIMA, Andrêsa; MENESES, Leilane; ARAÚJO, Clarice; QUEIROZ, Telma.
Tipo de Estudo	Intervenção
Objetivos	Explicitar o brincar como recurso terapêutico para crianças com autismo. Serão relatados os atendimentos de quatro crianças pelo olhar da terapia ocupacional e da medicina.
Conclusão	A partir da intervenção, percebeu-se significativa evolução das crianças, com aumento do repertório das brincadeiras, bem como melhora da interação social e desenvolvimento da linguagem, demonstrando a importância desse tipo de abordagem no tratamento do autismo.
Obra	O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo 2016
Autor	ALVES, M; ALVES. A.
Tipo de Estudo	Pesquisa Bibliográfica
Objetivos	Investigar o brincar como uma metodologia de ensino e aprendizagem para o aluno no TEA dentro da educação infantil.
Conclusão	Os achados da pesquisa apontaram que o brincar vem sendo utilizado como recurso de promoção social em indivíduos no TEA. Porém, está sendo utilizado predominantemente em terapias multiprofissionais, e pouco explorado no cenário escolar. Por fim, observaram a necessidade de se ampliar a discussão sobre

	práticas e materiais pedagógicos que auxiliem a ação docente na educação infantil, amparando a inclusão de educandos no TEA.
Obra	Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo 2013
Autor	ARAÚJO, C. A.
Tipo de Estudo	Pesquisa bibliográfica
Objetivos	Analisar as relações entre autismo e psicanálise em produções bibliográficas brasileiras do período de 2009 a 2014 e analisar sistematicamente as publicações sobre as relações entre os TEA e a psicanálise.
Conclusão	Os resultados obtidos indicaram que o maior volume de obras trata a etiologia como multicausal, destacando aspectos genéticos, biológicos, psicogênicos e relacionais. Sobre o diagnóstico, foram ressaltadas a singularidade e a subjetividade de cada sujeito e com relação ao tratamento enfatizou-se o manejo da transferência como uma técnica apropriada. Observou-se, no conjunto de publicações, que o diagnóstico e o tratamento estão voltados em sua grande maioria para a infância, chamando a atenção para a escassa quantidade de publicações que tratam de adolescentes e adultos com TEA.
Obra	A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5 2014
Autor	ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco
Tipo de Estudo	Estudos de campo
Objetivos	
Conclusão	
Obra	Jogos e brincadeiras na educação infantil 2008
Autor	BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S
Tipo de Estudo	Pesquisa Bibliográfica
Objetivos	Apresentar algumas considerações sobre o jogo na concepção de Piaget, Vygotsky e Wallon e sua importância na educação infantil.
Conclusão	
Obra	A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar 2010
Autor	BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P.
Tipo de Estudo	Pesquisa bibliográfica
Objetivos	Contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD.
Conclusão	Nos casos em que houve um percurso educacional segregado, anterior ao ingresso na escola, as dificuldades de desenvolvimento de tais competências eram muito maiores.
Obra	Brinquedo e cultura
Autor	BROUGÈRE, G.1995
Tipo de Estudo	Livro
Objetivos	Compreender o funcionamento social e simbólico do brinquedo, através de exemplos variados e de perspectivas diversas.
Conclusão	Aprendizagem da criança com a brincadeira, pois a mesma aprende justamente a compreender, dominar, e depois a produzir uma situação específica, distinta de outras situações.
Obra	O desenvolvimento da criança e do adolescente
Autor	COLE, M; COLE, S.R.2004
Tipo de Estudo	Livro

Objetivos	Contribuir para melhor entender o desenvolvimento com a fusão de processos biológicos, sociais e psicológicos.
Conclusão	
Obra	O Brincar de Meninas Órfãs Institucionalizadas 2005
Autor	COTTA, M. A. de C
Tipo de Estudo	Estudo de campo
Objetivos	Investigar os modos de brincar das crianças na faixa de 2 a 6 anos de idade e abrangeu dois ângulos de análise: a caracterização das condições a elas oferecidas para brincar, no cotidiano do abrigo, e a exploração de relações entre os temas de suas brincadeiras e suas experiências de vida como meninas órfãs-institucionalizadas.
Conclusão	Os achados indicam que a brincadeira é permitida, por ser uma necessidade da criança, mas é uma atividade que ameaça a disciplina e, quando acontece, reflete essa disciplina. Neste relato pretendemos destacar ilustrações do conjunto de dados, em brincadeiras que tematizam a disciplina, a adoção, as condições de vida e as relações sociais destas (e entre) as crianças do abrigo.
Obra	A ciência do desenvolvimento humano 2005
Autor	DESSEN, M; JUNIOR
Tipo de Estudo	
Objetivos	
Conclusão	
Obra	<i>EFDeportes.com, Revista Digital</i>
Autor	
Tipo de Estudo	
Objetivos	
Conclusão	
Obra	Entenda o que é autismo e como identificar
Autor	APAE
Tipo de Estudo	
Objetivos	Breve contextualização
Conclusão	
Obra	O lúdico no universo autista 2014
Autor	ESQUIVAL. A
Tipo de Estudo	Pesquisa Bibliográfica
Objetivos	Refletir acerca dos percursos da escolarização da criança com TGD (autismo) em tempos de inclusão
Conclusão	É necessário um trabalho sistematizado em que a ludicidade deva ser aplicada firmemente auxiliando os alunos autistas a distinguirem o mundo ao seu redor, interagindo com outros amigos, tornando-os funcionais, participativos, que perceba suas potencialidades, apesar de suas limitações.
Obra	<i>As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski.</i>
Autor	EU ESCREVO – DIRETÓRIO DE ARTIGOS
Tipo de Estudo	Pesquisa Bibliográfica
Objetivos	Abordar os jogos na concepção de três diferentes teóricos do desenvolvimento cognitivo: Piaget, Vygotski e Wallon, de maneira que as contribuições advindas do jogo sejam relacionadas ao desenvolvimento da criança.

Conclusão	Percebe-se as várias concepções de jogo na percepção dos pensadores: Piaget, Vygotski e Wallon, verificando a importância que cada um faz do jogo para o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que é muito relevante para a nossa área de Educação Física conhecer, reconhecer e saber aplicar os tipos de jogos para as crianças, tal como para o seu desenvolvimento, cognitivo, afetivo, motor e social.
Obra	Autismo 1993
Autor	GAUDERER, E. C.
Tipo de Estudo	
Objetivos	
Conclusão	
Obra	Crianças com autismo: possibilidades de ensino a partir do brincar 2013
Autor	HALLISON thiago
Tipo de Estudo	pesquisa bibliográfica
Objetivos	
Conclusão	
Obra	O jogo e a educação infantil 1996
Autor	KISHIMOTO, T
Tipo de Estudo	
Objetivos	
Conclusão	
Obra	A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo 2013
Autor	LALMPREIA, C.
Tipo de Estudo	Pesquisa Bibliográfica
Objetivos	Analisar alguns programas de intervenção precoce que seguem a perspectiva desenvolvimentista
Conclusão	
Obra	O brincar nos transtornos do espectro do autismo: Estratégias para o desenvolvimento cognitivo e emocional 2015
Autor	LEITE, R.R; ABRÃO, J.L.F
Tipo de Estudo	Estudo de campo
Objetivos	Favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças com TEA através de atividades lúdicas interativas. Favorecer também a expressão de contatos sociais com outras crianças atendidas.
Conclusão	
Obra	O brincar na Educação infantil 2013
Autor	NAVARRO
Tipo de Estudo	Estudo observacional de campo
Objetivos	Discutir a presença do brincar no contexto da educação infantil, primeira fase do ensino fundamental.
Conclusão	A importância de o contexto da escola estar organizado de forma a incentivar a imaginação e as brincadeiras, assim como da professora se colocar como também organizadora de um ambiente rico para brincadeiras.
Obra	Concepção do jogo em Piaget. Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo.1994
Autor	NEGRINE, Airton.

Tipo de Estudo	Livro
Objetivos	Abordar as concepções dos jogos de Piaget
Conclusão	
Obra	Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: Uma revisão sistemática 2015
Autor	NETO, J; SOARES, A.
Tipo de Estudo	Revisão sistemática
Objetivos	Analisar por meio de revisão sistemática da literatura evidências de pesquisas que apresentem instrumentos de avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo.
Conclusão	Conclui-se que existe um comprometimento no que se refere ao comportamento motor dessa população. Assim, por meio das pesquisas catalogadas nesta revisão, ficou evidente a necessidade de trabalhos referentes a instrumentos que venham a analisar essas carências existentes nos estudos.
Obra	Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico 1995
Autor	OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky
Tipo de Estudo	Livro
Objetivos	Trata-se da tentativa de reunir, em um modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio histórico. Enfatiza a importância da cultura e da linguagem na constituição do ser humano, e comenta algumas convergências e divergências entre Vygotsky e Piaget.
Conclusão	
Obra	Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da Cid-10. 1993
Autor	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE
Tipo de Estudo	
Objetivos	Classificar os transtornos mentais e de desenvolvimento
Conclusão	
Obra	A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.1978
Autor	PIAGET, J.
Tipo de Estudo	Livro
Objetivos	
Conclusão	
Obra	Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. 2016
Autor	PINTO, R.N.M,
Tipo de Estudo	Estudo qualitativo
Objetivos	Analisar o contexto da revelação do diagnóstico do autismo e o impacto deste nas relações familiares.
Conclusão	Há necessidade do profissional de saúde que noticiará o autismo saber preparar melhor a família para enfrentar as dificuldades impostas pela síndrome e para conquistar a autonomia no cuidado ao autista.
Obra	Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva
Autor	
Tipo de Estudo	Revista

Objetivos	Publicar contribuições de artigos de abordagem comportamental e cognitiva, supondo-se um objetivo comum: o método experimental como maneira de produzir conhecimento, conceitos formados a partir de observações sistemáticas e análises comportamentais, partindo-se da aceitação de que o objeto de estudo dessas abordagens em psicologia é complexo, mas ordenado e não casual.
Conclusão	
Obra	Não brinco mais: a (Des)Construção do Brincar
Autor	ROCHA, M. S. P. M. L
Tipo de Estudo	Livro
Objetivos	
Conclusão	
Obra	Educação física, Transtorno do Espectro Autístico (TEA) e inclusão escolar:
Autor	SALENNA, BRENDA.
Tipo de Estudo	Pesquisa bibliográfica
Objetivos	Possibilidade de incluir essas crianças nas aulas regulares de Educação Física escolar, com um programa de atividades físicas que sejam capazes de beneficiar o seu desenvolvimento motor.
Conclusão	Conclui-se que a inclusão de crianças com TEA em um ambiente de escola regular de ensino se torna bastante benéfica para os mesmos, no sentido de que o papel da escola, do professor, em especial da educação proposta é tornar a criança com TEA o mais independente possível, proporcionando a ela a capacidade de viver igualmente aos demais.
Obra	O brincar com os autistas usando a tríade 2013
Autor	SANTOS, PATRÍCIA.
Tipo de Estudo	
Objetivos	Analisar os prejuízos qualitativos na comunicação, interação social e imaginação das crianças autistas e converter em aprendizagem significativa.
Conclusão	Envolver os pais, para que continuem participando diretamente das conquistas, frustrações e superação dessas crianças, e com isso acreditem numa evolução, sem determinar o tempo, e através do brincar essas crianças atípicas, possam adquirir autonomia e independência.
Obra	Portal educação, Autismo e suas características no desenvolvimento humano 2014
Autor	SILVA, D.S,
Tipo de Estudo	
Objetivos	Apresentar e abordar conhecimento sobre autismo.
Conclusão	
Obra	O autismo e o Lúdico.
Autor	SILVA, LUCINÉIA,
Tipo de Estudo	Pesquisa bibliográfica
Objetivos	Ressaltar a importância da educação Lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, sendo por meio de brincadeiras, jogos e brinquedos, podendo contribuir para que as crianças com autismo se socializem e se desenvolvam, tendo contato com outras pessoas.
Conclusão	O lúdico é muito importante na educação e no cotidiano dessas crianças com autismo, onde todos os profissionais envolvidos nesse trabalho, também junto com a família, devem adquirir e pôr em prática com eles
Obra	Caracterização da síndrome autista 2013

Autor	SOUZA, P; SANTOS, I.
Tipo de Estudo	
Objetivos	Esclarecer os conceitos e caracterizar sumariamente a perturbação autista e síndrome asperger quanto aos aspectos cognitivos, sociais, sensoriais e linguísticos.
Conclusão	
Obra	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO E REABILITAÇÃO
Autor	Franciele Zanella Onzi, Roberta de Figueiredo Gomes
Tipo de Estudo	Pesquisa bibliográfica
Objetivos	Proporcionar maior compreensão sobre o TEA, no momento em que a obscuridade do autismo reforça a importância pela busca contínua de informação e pelos avanços científicos na área.
Conclusão	A escolha do tratamento adequado é de extrema importância, pois o TEA acompanha o indivíduo por todo seu período de vida. Assim como qualquer indivíduo, o autista é único dentro da sua singularidade, e os resultados desse tratamento serão variáveis.
Obra	Pensamento e Linguagem.1998
Autor	VYGOTSKY, L. S.
Tipo de Estudo	Pesquisa bibliográfica
Objetivos	Importância do diagnóstico e do processo de reabilitação no TEA com base nos avanços científicos na área.
Conclusão	Observou-se que a família, ao se deparar com o diagnóstico de TEA, tende a buscar e coletar mais informações sobre o diagnóstico estabelecido. A escolha do tratamento adequado é de extrema importância. É relevante que a família participe do tratamento, aumentando o estímulo ao desenvolvimento da criança, além de proporcionar a desconstrução de rótulos e inverdades sobre o transtorno.
Obra	A formação do símbolo.
Autor	XAVIER, Regina
Tipo de Estudo	
Objetivos	Concepção de jogo de diferentes autores, pois o jogo encontra-se presente em todo processo de aprendizagem e formação das crianças
Conclusão	
Obra	O brincar, a brincadeira, o jogo, a atividade lúdica e a proposta pedagógica para a educação infantil. 2009
Autor	ZANATA, J; MELLO, I; CARVALHO, M.
Tipo de Estudo	
Objetivos	Compreender a importância de inserir o brincar, a brincadeira, o jogo e a atividade lúdica na educação infantil, bem como analisar a forma como a Proposta pedagógica para a educação infantil do município de Cuiabá-MT e verificar como de fato tem sido encarada pelos profissionais de educação, procurando sugerir novas concepções e ideias, diante da postura do poder público municipal.
Conclusão	Cabe a escola criar espaços para a brincadeira, valorizando a função educativa do brincar e do lúdico, pois quando as situações são criadas pelo adulto com objetivo de proporcionar um tipo de aprendizagem esta situação está inserida numa situação educativa, onde se diferencia o brincar e o educar.
Obra	<i>Psicologia e Educação da Infância</i> . 1941
Autor	WALLON, Henri,

Tipo de Estudo	
Objetivos	
Conclusão	

Segue abaixo os seis artigos que tratam da intervenção, sendo abordado o objetivo, o que foi feito e os resultados dos estudos.

Um estudo realizado por Hallison et al (2013), buscou apresentar a possibilidade de ensinosa partir do brincar com crianças autistas. O grupo atendido foram de 17 alunos com idades compreendidas de 03 a 11 anos, atendidas no máximo quatro vezes por semana, com duração de 40 minutos a sessão. As atividades com uso dos brinquedos se davam tanto de diferentes formas, livre, com os brinquedos sendo oferecidos, mostrados à criança para que elas pegassem ou apontassem para o brinquedo de preferência, as crianças sendo livres para interação, como também outros momentos com a mediação e o incentivo do professor para uso do brinquedo e ainda sob a forma de circuito. O estudo apresentou a significativa aceitação e o progresso das aulas de Educação Física junto às crianças autistas atendidas, observando a partir delas maior participação, entusiasmo e aperfeiçoamento de habilidades estimuladas, em especial num deslocamento seguro e independente, não só nas atividades em circuitos (lineares ou contínuos), como também nos jogos recreativos e atividades com brinquedos. No entanto, foram percebidas algumas dificuldades, particulares a cada criança, como alguns casos de dispersão ou insegurança para o uso de alguns brinquedos durante o atendimento.

Um estudo realizado por Albuquerque et al (2014), apresentou uma intervenção realizada com cinco crianças diagnosticadas com autismo, durante o período de quatro meses, com idades entre 2 e 5 anos. Ao início da intervenção os pesquisadores observaram quais eram os sintomas mais latentes em cada criança, e todas apresentavam de certo modo, umas mais progredidas que as outras os seguintes sintomas: déficit de atenção, pouco ou nenhum contato físico

e visual, falta de interação com outras crianças, entre outros sintomas. Após o período de quatro meses, com a aplicação da intervenção com brincadeiras e lúdicos, foi observado que todas as crianças apresentaram melhoras nos devidos sintomas apresentados, isso, concluindo que a brincadeira e o lúdico de forma bem trabalhada e racional pode sim trazer grandes ganhos e melhora nas vidas de crianças diagnósticas.

O estudo realizado por COTTA (2005), teve o interesse em explorar o brincar como esfera especialmente importante para a busca de compreensão de condições de desenvolvimento de crianças órfãs. Assumindo pressupostos da corrente histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil e sobre o brincar, onde a pesquisa foi realizada numa instituição de caráter filantrópico e religioso, que funciona como abrigo para meninas-órfãs. O objetivo foi investigar os modos de brincar das crianças na faixa de 2 a 6 anos de idade e abrangeu dois ângulos de análise: a caracterização das condições a elas oferecidas para brincar, no cotidiano do abrigo, e a exploração de relações entre os temas de suas brincadeiras e suas experiências de vida como meninas órfãs-institucionalizadas. Os procedimentos do estudo de campo envolveram a utilização de vídeo-gravação das situações de brincadeira no abrigo e registros de diário de campo, que incluíram também anotações de conversas informais com residentes de diversas idades. Os dados principais foram construídos com base numa análise, que orienta a atenção para episódios, exigindo um olhar investigativo e minucioso das situações e daquilo que parece detalhe pouco visível, porém indicativo de aspectos relevantes para a busca da compreensão do processo de interesse. Os dados mostram que essas crianças brincam como muitas outras: de mãe-filha, de salão de beleza, de casamento etc. Ao mesmo tempo, em suas brincadeiras emergem peculiaridades que decorrem do entrelaçamento da situação de orfandade com a institucionalização: de um lado, a experiência de criança órfã mostra-se, de modo sutil, em momentos de jogo simbólico que indicam, por exemplo, a expectativa da adoção ou de retorno à família; de outro lado, a institucionalização implica normas disciplinares que estabelecem possibilidades e limites para a realização de brincadeiras no

cotidiano do abrigo e que afetam todas as residentes. Foi constatado que muitas são as amarras presentes para o brincar e no brincar, o que acaba por empobrecer as relações sociais e, portanto, o desenvolvimento globalmente. Mesmo reconhecendo que a regra é uma prática sempre presente na vivência de qualquer tipo de infância, chama nossa atenção, no caso dessas meninas, o caráter coletivo, rígido e uniformizado das normas, que dizem respeito a cumprimento de horários, acesso a espaços, disponibilidade de objetos para brincar e cuidados pessoais. Todos esses aspectos repercutem no brincar das meninas de 2 a 6 anos, com efeitos que poderíamos qualificar como “despersonalizantes”, numa etapa crucial de desenvolvimento infantil. Os achados indicam que a brincadeira é permitida, por ser uma necessidade da criança, mas é uma atividade que ameaça a disciplina e, quando acontece, reflete essa disciplina. Neste relato pretendeu-se destacar ilustrações do conjunto de dados, em brincadeiras que tematizam a disciplina, a adoção, as condições de vida e as relações sociais destas e entre as crianças do abrigo.

Leite et al (2015) em sua intervenção teve o objetivo de favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças com TEA através de atividades lúdicas interativas. Favorecer também a expressão de contatos sociais com outras crianças atendidas. Com isso, o trabalho apresentado caracterizou-se como um relato de experiência decorrente das intervenções realizadas através do projeto de extensão intitulado “O brincar nos transtornos do espectro do autismo: Estratégias para o desenvolvimento cognitivo e emocional”. O referido projeto de extensão é realizado nas dependências do Centro de Educação Especial Especializado – Fênix: Educação para Autistas, uma escola de educação especial mantida pela Secretaria Municipal de Educação. Esta instituição foi fundada em 2005, no município de Assis com a finalidade de oferecer atendimento para pessoas com transtornos do espectro do autismo, realizando atividades acadêmicas, de música, pintura, educação física e pré-oficinas, e atividades pedagógicas, ajudando a amenizar os desvios decorrentes de tais transtornos, auxiliar e apoiar suas famílias e difundir o conhecimento sobre o autismo. O projeto de extensão é realizado desde 2008 por estagiários do curso de Psicologia da Unesp de Assis, tendo como base o referencial psicanalítico. O trabalho é executado diariamente no período da tarde

por duplas de estagiários, que também participam da rotina da Instituição, e durante 50 minutos atendem um grupo composto por 3 crianças no espaço da brinquedoteca. No total são 15 crianças atendidas. A brincadeira ocorre de acordo com a demanda apresentada pelas crianças, sem direcionamento dos estagiários, que atuam como mediadores para ampliar a percepção delas pelo outro como um sujeito presente e não apenas como uma extensão de seu corpo, de modo a contribuir para sua capacidade de socialização, quanto para sua independência na vida em sociedade, dispondo de maiores recursos para a interação no mundo. O trabalho realizado por intermédio da brinquedoteca, conjugado com as demais atividades desenvolvidas pela instituição, tem contribuído para uma ampliação simbólica destas crianças, possibilitando um brincar mais criativo e menos estereotipado. Também fica evidente que ao longo de aproximadamente um ano de interação constante entre as crianças do grupo, o isolamento tende a diminuir em favor do surgimento de sedimentos de interação social mais estruturado, que pode ser evidenciado na tentativa das crianças de compartilharem algumas das atividades lúdicas que realizam. Entendemos que as conquistas evidenciadas a partir do trabalho realizado na brinquedoteca, tendem a terem reflexos em outras dimensões da vida da criança, de tal forma que os recursos simbólicos e habilidades sociais adquiridos neste contexto, acabam sendo incorporadas ao seu repertório de ação e empregadas em sua vida cotidiana.

Um estudo realizado por NAVARRO (2009), apresenta a observação de uma turma de uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo no período de dois meses deu subsídios para essa reflexão. Percebeu-se na escola, que o brincar está presente, existe um tempo dedicado a ele, mas falta a preocupação com as formas em que ele acontece e dos materiais disponíveis para isso, como se simplesmente deixar as crianças brincarem por um tempo diário determinado fosse suficiente. Foi observado que a importância de o contexto da escola estar organizado de forma a incentivar a imaginação e as brincadeiras, assim como da professora se colocar como também organizadora de um ambiente rico para brincadeiras. A observação ocorreu num período de dois meses, diariamente, com registro simultâneo. O foco da análise da observação foi o brincar em suas manifestações no real, em

que professora e alunos constroem e vivem uma realidade pedagógica específica, única e que deve ser percebida de acordo com o contexto em que está inserida, para assim contribuir ricamente para nossa compreensão dessa realidade. Na escola as crianças seguiam uma rotina diária que incluía a hora do lanche e um tempo reservado para o parque e os outros momentos da rotina, parece que é só lanche e parque da forma como está escrito. Os espaços da escola frequentados pelas crianças eram basicamente a sala, o ambiente em que o lanche era servido, o parque e com menor frequência uma pequena área externa em frente à sala de aulas. Para essa análise o foco esteve na sala e no parque, pois foram os ambientes mais frequentados. O parque era muito agradável, amplo, com árvores, brinquedos de madeira e canchas de areia. A sala não fugia dos modelos das salas de escolas infantis, com mesinhas e cadeirinhas, um quadro negro, mesa da professora, computador e televisão, armário para materiais e estante para brinquedos.

A autora PINTO (2016), realizou um estudo qualitativo, realizado com 10 familiares de crianças autistas, assistidas no Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil em um município da Paraíba. A coleta ocorreu entre julho e agosto de 2013 por meio de entrevista semiestruturada cujos dados foram interpretados pela análise de conteúdo na modalidade temática onde teve como objetivo analisar o contexto da revelação do diagnóstico do autismo e o impacto deste nas relações familiares. No estudo foi possível identificar uma Unidade Temática Central com respectivas categorias: o impacto da revelação do diagnóstico de autismo para a família; características da revelação do diagnóstico: o local, o tempo e a relação dialógica entre o profissional e a família; alteração nas relações familiares e a sobrecarga materna no cuidado à criança autista. Há necessidade do profissional de saúde que noticiaram o autismo saber preparar melhor a família para enfrentar as dificuldades impostas pela síndrome e para conquistar a autonomia no cuidado ao autista.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar as oportunidades oferecidas aos estudantes de graduação em Educação Física para que aprofundem conhecimentos sobre as influências da intervenção educacional por meio do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA.

Constamos que na literatura, as crianças com TEA conseguem evoluir o desenvolvimento com brincadeiras que não sejam em grupos, o que despertou o nosso interesse de experimentar na prática. Portanto, de acordo com os estudos as crianças TEAs quando participam de brincadeiras em grupo, melhoram a interação social e o desenvolvimento, sendo que constamos isso na prática do Projeto Brincando e Aprendendo, com o coordenador Juarez Sampaio.

Conforme os artigos analisados, em um total de trinta e seis, onze abordaram o TEA, nove abordaram o desenvolvimento humano, e dezesseis abordaram o jogo e a brincadeira, sendo de altíssima importância uma investigação mais profunda para uma possível melhora no desenvolvimento da população diagnosticada com TEA. A partir dos estudos encontrados e analisados, o brincar pode ser um instrumento utilizado com o objetivo de melhorar o desenvolvimento humano, seja ele afetivo, social e motor, podendo ser abordado em diversos momentos da vida, em fases e estágios diferentes, sendo bem importante a passagem por cada um. Em todas as pesquisas os autores relataram a melhora desta população, inclusive nos estudos com intervenção, sendo a maioria deles realizado em grupo, aumentando as relações sociais.

Notamos que existem poucos estudos que abordam o brincar associado ao TEA e o TEA associado à educação física. Encontra-se mais estudos na área da psicologia e pedagogia. Embora tenha ocorrido a mudança na nomenclatura no ano de 2013, muitos autores ainda utilizam o termo autismo.

Durante o período da graduação, tivemos oportunidade de participar do Projeto Brincando e Aprendendo, coordenado pelo professor Juarez Sampaio, onde tivemos contato com crianças diagnosticadas com TEA. Com isso, tivemos a experiência de vivenciar na prática um pouco de cada relato aqui abordado, onde ficou perceptível a importância da educação física e da brincadeira para o desenvolvimento das crianças com esse transtorno.

A educação física vem tomando grandes proporções ao longo dos anos, com isso deixando de ser clichê que, somente é jogar bola e em um espaço de academia. Onde ela cada vez mais se torna importante e fundamental na vida de todos, tanto na fase inicial, como já na fase adulta. Percebe-se que são poucos os estudos abordando a educação física e o TEA, tornando isso preocupante, pois o profissional tem que estar preparado para intervir com crianças diagnósticas, criando estratégias pedagógicas, utilizando a abordagem corporal ao seu favor. Com essas questões, fica evidente a necessidade de mais estudos abordando a educação com o TEA.

Observou-se que, muitas outras áreas como pedagogia, medicina, e enfermagem utilizam a brincadeira como forma de intervenção para seus estudos. Isso mostra que a brincadeira se torna importante em todas as áreas de nossas vidas.

Com isso podemos dizer que a educação física e a brincadeira se torna fundamental para o bom desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M; PARAÍSO, M. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo, Revista Práxis, v. 8, n. 1 (Sup): Ludicidade no Ensino de Ciências, Dezembro, 2016.

ALBUQUERQUE, Tarsyls; ANDRADE, Camila; BARROS, Marcello; FARIAS, Rebeca; LIMA, Andrêsa; MENESES, Leilane; ARAÚJO, Clarice; QUEIROZ, Telma; desenvolvimento de atividades lúdicas como intervenção precoce em crianças autistas, 2014.

ALVES, M; ALVES. A. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. Revisit praxis v. 08, n.1, 2016.

American Psychiatric Association (2002). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4ª Ed). Washington, DC: American Psychiatric Association Press.

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

APAE, Entenda o que é o autismo e como identificar. Belo Horizonte- MG, outubro, 2017.

ARAÚJO, C. A. Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memmon,2011.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, São Paulo, v. 16, n. 1, p.70-70, abr. 2014.

BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Lavras, 2008.

BARROS, N, M. O psicoterapeuta invisível: reflexões sobre a prática Gestáltica com ajustamentos autistas. Rio de Janeiro, 2014.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Transtornos Globais do Desenvolvimento, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 9.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

CABRAL, A.A; LOTUFO, F.N Revista brasileira de terapia comportamental cognitiva vol.16 no.1 São Paulo, abril, 2014.

CAETANO, D. Organização mundial de saúde cid-10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da Cid-10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas Porto Alegre: Artmed, 1993

COLE, M; COLE, S.R. O desenvolvimento da criança e do adolescente, 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

COTTA, M. A. de C. “O Brincar de Meninas Órfãs Institucionalizadas”. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

DESSEN, M; JUNIOR, A A ciência do desenvolvimento humano, Artmed editora S.A, 2005.

ESQUIVAL. A. O lúdico no universo autista, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Centro de educação e humanidade, faculdade de formação de professores, departamento de educação, 2014.

EU ESCREVO – DIRETÓRIO DE ARTIGOS. *As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski*. Disponível em: <http://www.euescrevo.com.br>. Acesso em: 14 mai. 2019.

GADIA, C; TUCHMAN, R; Rotta, T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento, Jornal Pediatria, Porto Alegre, 2004.

GAUDERER, E. C. Autismo. 3a ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

HALLISON, Thiago; LOUDERS, Neiza. Crianças com autismo: possibilidades de ensino a partir do brincar. VIII encontro da associação brasileira de pesquisa em educação especial. Londrina, novembro de 2013.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. São Paulo, 1996

LALMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo, Estudos de psicologia, Campinas, Março, 2013.

LEITE, R.R; ABRÃO, J.L.F, O brincar nos transtornos do espectro do autismo: Estratégias para o desenvolvimento cognitivo e emocional, Universidade Estadual Paulista, 2015.

NAVARRO, O brincar na Educação infantil, Unicamp, outubro, 2013.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.

NETO, J; SOARES, A. Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: Uma revisão sistemática, Revista Brasileira de Educação especial, Setembro, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.Ed.Rio de Janeiro, 1978.

PINTO, R.N.M, Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares, Revista gaúcha de enfermagem, setembro, 2016.

Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva. Volume 16.no.1 São Paulo abr. 2014

ROCHA, M. S.P. M. Não brinco mais: a desconstrução do brincar no cotidiano educacional. Rio grande do sul, 2005.

SALENNNA, B. Educação física, Transtorno do Espectro Autístico (TEA) e inclusão escolar, 2009.

SANTOS, PATRÍCIA. O brincar com os autistas usando a tríade, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, novembro, 2013.

SENA, B. L. et al. A influência da maturação biológica no desenvolvimento motor em escolares, Revista Buenos aires, 2013.

SILVA, D.S, portal educação, Autismo e suas características no desenvolvimento humano, 2014.

SOUZA, P; SANTOS, I. Caracterização da síndrome autista, O portal dos psicólogos, 2013.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO E REABILITAÇÃO Franciele Zanella Onzi, Roberta de Figueiredo Gomes. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015

VIEIRA, SORAYA, A noção do tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon, Goiânia 2013

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa, 1975.

WALLON, Henri 1941. A evolução psicológica da criança. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Regina. A formação do símbolo. Disciplina e Teleducação I. Disponível em: http://paginas.ucpel.tche.br/~trilhote/form_simb.html. Acesso em: 14 mai. 2019.

ZANATA, J; MELLO, I; CARVALHO, M. O brincar, a brincadeira, o jogo, a atividade lúdica e a proposta pedagógica para a educação infantil, 2009.