



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

KAMILA SOUZA GUNTZEL VASCONCELOS

**O LUGAR DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO**

BRASÍLIA
2022

KAMILLA SOUZA GUNTZEL VASCONCELOS

**O LUGAR DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO**

Trabalho apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB como requisito para a obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Brasília

2022

2022

TERMO DE APROVAÇÃO**Aprovado em:****Comissão Avaliadora**

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação/TEF/FE
(Orientadora)

Profa. Dra. Caroline Bahniuk
Faculdade de Educação/TEF/FE
(Examinadora)

Profa. Dra. Daniela Barros Pontes e Silva
Faculdade de Educação/TEF/FE
(Examinadora)

Profa. Dra. Shirleide Silva Cruz
Faculdade de Educação/PGE/FE
(Examinadora suplente)

Dedico este trabalho ao meu querido esposo
Thiago pelo incentivo na realização deste
projeto, e por ser fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus pela oportunidade que me proporcionou estudar em uma das melhores universidades públicas do Brasil, no curso de Pedagogia, onde me encontrei como uma futura profissional na área da educação em poder proporcionar o melhor na vida das pessoas.

Quero agradecer ao meu companheiro e amado esposo Thiago, que me acompanhou desde o início da minha trajetória na UnB, principalmente nesta reta final deste trabalho de conclusão do curso, por ter tido seu apoio desde a escolha do tema e no decorrer da escrita. Ele foi meu ponto de apoio e de superações, me ajudou a enfrentar os desafios, me escutava falar sobre o tema do tcc, sempre me estimulando e, quando uma taça de vinho nos acompanhava, o assunto rendia por horas.

Agradeço o apoio da minha família que sempre incentivou os meus estudos. Em especial, ao meu irmão Gustavo, que foi um ombro amigo com quem pude estar compartilhando minhas vivências e por me motivar em ser uma estudante melhor.

Sou grata, especialmente, à minha orientadora Fátima Vidal, por me ajudar a construir e concluir este trabalho, pelas vivências que tivemos juntas, pelas influências e mudanças que ela proporcionou na minha vida. Uma excelente profissional, que me inspirava pelas manhãs quando a escutava. A paz e sabedoria que ela transmite foram luz para mim, senti-me acolhida. Agradeço também por toda atenção e paciência nesta caminhada.

Agradeço à UnB por me tornar uma futura profissional crítica na área de educação e por ter me dado uma formação excelente, que me ajudou a superar desafios. Pelas oportunidades que oferece, como a semana universitária, e os projetos de pesquisas de maneiras diversas. Aqui conheci excelentes professores que foram e serão grandes influenciadores na minha carreira. Gratidão à UnB por me dar essa vontade de não querer parar de pesquisar e estudar.

RESUMO

O presente trabalho se desenvolve em torno da temática do brincar e a infância com autismo, tendo como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento de crianças autistas. Vinculados ao objetivo geral, foram elaborados alguns objetivos específicos, quais sejam: compreender qual o contexto histórico do surgimento do autismo; delimitar o conceito de autismo acionado na contemporaneidade; entender como a perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski (2007) pode ser utilizada para abordar o tema do brincar no desenvolvimento das crianças autistas e investigar como pode ser feita a inclusão de crianças autistas a partir do brincar. A metodologia utiliza um exercício de revisão de literatura, por meio das plataformas Scielo, Capes, BDTD, BCE/UnB e os repositórios da UnB e da USP, que permitiram realizar uma revisão sistemática de literatura, seguindo uma metodologia de abordagem qualitativa, que serviu de referencial para construção dos dois primeiros capítulos deste estudo. No primeiro capítulo, abordou-se o desenvolvimento do conceito de autismo, desde sua descoberta até a construção de sua definição mais atual. No segundo capítulo, foram abordados: a importância que o brincar tem no desenvolvimento de crianças na perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski (2007) e como estas ideias se aplicam a crianças com autismo; as contribuições que a psicanálise de Donald Winnicott (1997) fornecem ao tema como complemento à perspectiva histórico-cultural e a importância da inclusão destas crianças em todas as vivências e experiências no espaço escolar. No terceiro capítulo, explica-se detalhadamente o método utilizado por este estudo e como foram feitas as pesquisas dos materiais que deram suporte ao trabalho realizado. Ao final, conclui-se que o brincar é de grande relevância e importância para o desenvolvimento das crianças com autismo, pois é no brincar que a criança autista amplia suas dimensões cognitivas, afetivas e motoras. É o que vai proporcionar, no seu desenvolvimento, dimensões biológicas, psicológicas, sociais e históricas.

Palavras-chave: brincar; criança; autismo; desenvolvimento; inclusão; perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

This paper is developed around the theme of playing and the childhood with autism, and its general objective is to investigate the importance of playing in the development of autistic children. Linked to the general objective, some specific objectives were developed, namely: to understand the historical context of the emergence of autism; to delimit the concept of autism in contemporary times; to understand how the cultural-historical perspective of Lev Vygotsky (2007) can be used to address the issue of playing in the development of autistic children and to investigate how the inclusion of autistic children can be done based on playing. The methodology used a literature review using Scielo, Capes, BDTD, BCE/UnB, and UnB and USP repositories, which allowed us to carry out a systematic literature review, following a qualitative approach methodology, which served as a reference for the construction of the first two chapters of this study. In the first chapter, the development of the concept of autism was approached, from its discovery to the construction of its most current definition. The second chapter discusses the importance of playing in the development of children under the cultural-historical perspective of Lev Vygotsky (2007) and how these ideas apply to children with autism; the contributions that Donald Winnicott's psychoanalysis (1997) provides to the theme as a complement to the cultural-historical perspective, and the importance of including these children in all the experiences in the school environment. In the third chapter, the method used in this study is explained in detail, as well as how the materials that gave support to the work done were researched. At the end, we conclude that playing is of great relevance and importance for the development of children with autism, because it is through playing that the autistic child expands its cognitive, affective, and motor dimensions. It is what will provide in their development, biological, psychological, social, and historical dimensions.

Keywords: play; child; autism; development; inclusion; cultural-historical perspective.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO	10
MEMORIAL EDUCATIVO	11
PARTE II - MONOGRAFIA	19
INTRODUÇÃO	20
1. CONTEXTO HISTÓRICO DO AUTISMO	23
<i>1.1 Conceito de Autismo</i>	25
<i>1.2 Manual DSM 5</i>	27
<i>1.3 Surgimento da Neurodiversidade</i>	28
2. O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKI	30
<i>2.1 Desenvolvimento do brincar</i>	31
<i>2.2 A inclusão a partir do brincar com crianças autistas</i>	35
3. METODOLOGIA	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é requisito para finalização da Graduação em Pedagogia, realizada na Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UnB, tendo sido organizado em duas partes: na primeira parte, o memorial educativo e, na segunda parte, a monografia.

A primeira parte do trabalho, sobre o memorial educativo, são lembranças da minha infância na escola, que estão marcadas em minha vida e que refletem e contribuem no meu entendimento após entrar no curso de Pedagogia. Sobre minha entrada na Faculdade de Educação-FE, disciplinas que me proporcionaram atividades práticas que se complementam a partir das teorias, minhas experiências na trajetória dos estágios e um trabalho voluntário em uma escola realizado também por influência do curso de pedagogia. Todas foram vivências que influenciaram na escolha da temática de minha monografia.

Na segunda parte, a monografia, que tem como tema “O lugar do brincar no desenvolvimento das crianças com autismo”, foi dividida em três momentos: o primeiro apresenta o surgimento do autismo, sua história, seu conceito, com breves recortes sobre os conceitos trazidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e sobre o surgimento da neurodiversidade; o segundo é sobre o brincar em uma perspectiva histórico-cultural, destacando a importância do brincar para crianças com autismo, a inclusão delas no ambiente escolar; e o terceiro é o caminho metodológico pelo qual foi desenvolvido o trabalho.

O encerramento do trabalho se dá com as considerações finais sobre a temática e a sua contribuição para minha formação acadêmica. Ao final, estão as referências que foram utilizadas na construção do texto.

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

MEMORIAL EDUCATIVO

Minha Trajetória Acadêmica

Quando estava terminando o ensino médio em 2017, chegou o momento de escolher, pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), qual curso fazer na Universidade de Brasília, lembro que não tinha certeza de que profissão seguir pelo resto da vida. Eu pensava, a princípio, em psicologia. Eu me interessei pela psicologia porque eu tinha uma amiga que passava por problemas de depressão e sempre ia na psicóloga para conversar, e algumas vezes eu a acompanhava. Foi a partir daquelas vivências, conhecendo o papel do psicólogo, que eu passei a querer ser uma psicóloga para tentar solucionar, ajudar ou descobrir porque existem pessoas diversas que precisam de ajuda.

Mas, na hora de escolher, eu não entendia muito das notas de soma para o PAS, lembro que já tinha que definir dois cursos, e coloquei pedagogia porque desde pequena também já pensava em ser professora de crianças e coloquei psicologia pela aproximação que tive na adolescência. Na primeira chamada, quando saiu o resultado, foi para pedagogia. Quando comecei o curso, confesso que fiquei um pouco deslocada, tive medo, e não sabia se era realmente aquilo que eu queria.

As disciplinas que tiveram um impacto muito positivo foram “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais” e a disciplina “Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE”. A partir delas, aprendi sobre a inclusão e a diversidade, que me incentivaram a trabalhar com crianças com deficiência, sendo uma professora acolhedora, buscando sempre aprender com as diferenças.

Muitas outras disciplinas me marcaram também. No curso de Pedagogia, percebi o quanto meu ensino à época da escola foi falho e o tanto que minha educação fazia parte de um ensino tradicional e reprodutivista. Sempre estudei em escola pública, passei por três escolas, fiz educação infantil no CAIC Santa Maria e fiquei até a primeira série, depois fui para o CEF Santos Dumont de Santa Maria, onde completei todo meu ensino fundamental, e fiz meu ensino médio no CEM 417 de Santa Maria.

Meus pais me tiraram do CAIC porque receberam recomendações de que o CEF Santos Dumont era uma escola de melhor qualidade. Meus pais só tiveram estudo até a quarta série, então faziam o que estava ao seu alcance para dar o melhor para os seus filhos em termos de educação

educação.

12

Um momento marcante dessa mudança de escolas foi quando eu estava fazendo a segunda série, porque quando chegou no meio do ano, a professora chamou meus pais para dizer que eu não passaria mais de ano, que eu iria reprovar. Eu lembro disso até hoje, porque foi uma das coisas que me marcou muito quando pequena. Fiquei muito desanimada e triste pela forma como fiquei sabendo, foi quando cheguei em casa e ouvi meus pais conversando e reclamando da antiga escola, especialmente, porque não conseguiam me ajudar com as tarefas o que causava tristeza. Meus pais não sabiam o que fazer ou que suporte procurar para me ajudar. Simplesmente aceitaram o que a professora falou, e se culpavam.

No ano seguinte, quando tive que repetir a segunda série novamente, eu sentia vergonha, não gostava de me expor em nada e nem participar das atividades em grupos, ou fazer amizades. Mas uma coisa que eu lembro era da professora Dalva, ela foi totalmente diferente na minha vida, ela me acolheu, me ajudava, me auxiliava sempre. Ela pediu para meus pais me colocarem em uma aula de reforço, para me ajudar com a matemática. Logo meu pai foi atrás de me colocar em uma aula de reforço, e ele achou uma vizinha adolescente que me ajudava sempre depois da escola, e com os deveres de casa.

Lembro que eu tinha muita dificuldade para aprender as horas, eu não conseguia raciocinar de jeito nenhum. Essa vizinha fez de diferentes formas até eu aprender. E eu aprendi, mas logo em seguida quando mudava o assunto e voltava para o mesmo sobre as horas eu já não lembrava mais. Não fixava na cabeça. Mas com a insistência dela e da professora Dalva com atividades extras, eu fui aprendendo, e meus pais também começaram a me acompanhar mais de perto tentando ajudar com o que eles tinham de conhecimento.

Foi por esse olhar acolhedor da professora Dalva lá na minha infância de tentar fazer o possível, com maneiras diferentes para me ajudar, sempre conversando com meu pai quando ia me buscar na escola sobre meu desenvolvimento que eu entendi o verdadeiro papel do professor. E é exatamente isso o que eu aprendi no decorrer da graduação, que ser professora não é desistir do aluno, se ele tem dificuldades de aprendizagem, é preciso tentar buscar diferentes maneiras para ensiná-lo. Buscar entender como está o lado emocional da criança é uma das coisas que conta muito, se criança está bem ou não, ou se ela precisa de ajuda.

Cursei a disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna em 2019, no terceiro semestre, e foi a primeira disciplina em que pude fazer atividades na prática, o que gostei muito. A professora tinha uma parceria com uma escola que fica no Varjão e lá existe a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

As atividades em uma das disciplinas da disciplina tinham a finalidade de ensinar

As atividades que eram desenvolvidas na disciplina tinham a finalidade de ensinar alguns temas aos alunos da EJA. Eu e meu grupo de trabalho ficamos com uma turma de sete

13

alunos, que estavam no 1º seguimento, da 3ª etapa da EJA. Foram duas atividades desenvolvidas com eles, sobre os temas gênero textual e ciências da natureza.

Na atividade de gênero textual, trabalhamos o gênero bilhete. Foi uma atividade muito legal e interativa com a participação de todos, porque eles já tinham a prática de receberem e deixarem bilhetes. Na segunda atividade, sobre ciências da natureza, escolhemos um tema sobre plantas, com que eles também já tinham proximidade, o que permitiu que tivemos muitas trocas de saberes pelas suas experiências.

Ao fazer esse trabalho na EJA, à época, fiquei muito entusiasmada e comecei a incentivar meus pais a voltar a estudar, dizendo que podia ajudá-los, mas eles não tiveram interesse, eu respeitei a vontade deles.

Ainda no terceiro semestre, fiz a disciplina Ciência e Tecnologia, que foi a primeira disciplina que me proporcionou ter o contato com crianças na escola, foram 4 dias de visitas em uma escola pública. Essas visitas tinham intuito de eu fazer um trabalho para disciplina que era um pequeno livro infantil sobre alguma temática que estava sendo trabalhada pelo professor da escola.

Mesmo ainda em formação inicial, pude aprender por meio da interação com aqueles que já possuem experiência dentro da escola, como a coordenadora, e algumas professoras com quem tive a oportunidade de conversar. A turma que eu acompanhei era do quarto ano, e estavam aprendendo sobre alimentos transgênicos, porque era o tema a ser apresentado em uma feira de ciências.

Passei o recreio junto com as crianças e aproveitei para saber mais sobre os alimentos transgênicos com elas. Foi por meio das perguntas que fiz para as crianças sobre o tema e que elas me responderam que fui desenvolvendo meu livrinho sobre “O Que São Alimentos Transgênicos”.

No quarto semestre, a disciplina Projeto 3.2 em 2020, durante a pandemia, também foi uma disciplina em que adorei muito a temática adotada pela professora Fátima Vidal, que era trabalhar por meio de “Trilhas Investigativas”, e nela o trabalho final era fazer um livro, através de uma pergunta, ou o que a criança quisesse investigar. Eu fiz com meu primo, João Lucas, de 11 anos de idade, e sua pergunta foi “porque o coronavírus existe?”, foi bem na época do pico da pandemia devido ao vírus da Covid-19.

O livrinho foi feito por ele com minha ajuda, foi um trabalho em conjunto. Fizemos pesquisas pela internet, assistimos a algumas notícias que passavam na televisão. O livrinho

uma desenhos ilustrando os sintomas, onde a doença surgiu, fizemos até um gráfico para representar a quantidade de infectados aqui no Brasil e, por último, os modos de prevenção. No

14

final, meu primo gostou de pesquisar e aprender sobre o coronavírus e quis ficar com o livrinho para levar para escola quando as aulas voltassem.

Trajetória dos estágios

A minha trajetória nos estágios tem influência na escolha do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Meu primeiro estágio foi em escola particular, e os outros dois em escola pública, porque faziam parte dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia. Mas vou começar do início, quando foi a primeira vez que tive contato na prática, que foi na escola particular.

Quando comecei o estágio, eu fiquei primeiro com crianças bem pequenas, de 3 anos. Na sala havia a professora, uma auxiliar e uma estagiária. Fiquei pouco tempo com as crianças bem pequenas, e me transferiram para ficar com as crianças maiores, entre 4 e 5 anos. Minha função era ficar mais com o Lucke (nome fictício) de 5 anos de idade, porque ele é autista e precisava de uma atenção melhor.

Eu aprendi muito com o Lucke, sobre ele, sobre o espaço dele. Nos primeiros dias, foi um desafio, porque era de adaptação, de estar em uma sala nova, com colegas novos. Eu comecei a ter mais proximidade com ele nos momentos das atividades que eu auxiliava. No momento da chegada, tentava interagir com ele, para a gente brincar de peças de montar que ele adorava.

Lucke compreende muito o que a gente fala, ele é muito esperto e inteligente, fazia todas as atividades de letramento, mas quando era para desenhar ele não gostava. Sempre carregava uma garrafinha de água para todo lugar, era seu objeto de autorregulação. O filtro de água ficava fora da sala, quando acabava a água ele ia sozinho encher e, quando sentia vontade de ir ao banheiro, que também ficava fora da sala, ia correndo. Ele não pedia permissão para sair da sala, era muito independente. Aos poucos, fui me comunicando com ele para ele pedir que eu o acompanhasse. Na hora de ir para o parque, ele não gostava de brincar com as outras crianças, mas gostava de brincar sozinho, às vezes eu brincava com ele de esconde, do que ele gostava.

Primeiro Estágio Obrigatório

Meu primeiro estágio obrigatório foi na Escola Classe 05 do Guará, em outubro de 2021, e, por ser na pandemia, quase não se concretizou, porque foi logo quando as escolas voltaram,

com o ensino híbrido. Fiquei na turma do 5º ano, a professora regente, que se formou na UNB, me acolheu muito e me convidou para participar de várias reuniões pedagógicas. A princípio,

15

era para eu fazer o estágio no remoto, mas a supervisora de estágio me falou que não estava funcionando muito bem. A turma era dividida em dois grupos, um grupo ia para escola durante uma semana corrida pela manhã no horário da aula, e o outro grupo ficava em casa para fazer atividades à distância disponíveis na plataforma Google Sala de Aula, que a professora passava todos os dias. Eles não tinham encontro em vídeo chamada porque os horários não coincidiam, seria pela tarde, porque pela manhã a professora está em sala de aula, mas pela tarde muitos já tinham alguma outra atividade para fazer e a professora sempre ficava à disposição pela tarde se algum aluno precisasse de alguma explicação ou ajuda com as tarefas.

Então decidi fazer o estágio no presencial, porque no remoto eu não iria poder vivenciar as trocas de conhecimentos, as conversas em sala de aula e as práticas pedagógicas da professora. E foi realmente uma experiência incrível poder acompanhá-los, as aulas eram bem dinâmicas, através da ludicidade, com atividades em grupos, por meio de atividades concretas, nas quais a professora podia prender a atenção deles com formas de aprendizagem diferentes. Ela fazia tudo de uma forma muito natural por meio de brincadeiras descontraídas e debates. Mesmo sendo crianças maiores, a professora sempre optava pela interação. Não era uma sala de aula alienada.

Nesse estágio eu aprendi muito, especialmente que, para trabalhar com crianças maiores, a gente sempre tem que estar atualizada sobre tudo que está acontecendo de uma forma geral, até mesmo para entender a linguagem daquelas crianças, o que elas sempre trazem de conhecimento também. É sempre uma troca de conhecimentos, entre professor e aluno, o que a professora leva para ensinar e o que as crianças já sabem. Construí outra visão dentro da pedagogia e essa experiência estimulou-me a querer trabalhar também no futuro com crianças maiores.

Trabalho Voluntário Como Educadora Social

Quando terminei o primeiro estágio obrigatório, entrando no período de férias da faculdade, eu fui trabalhar, em novembro de 2021, como Educadora Social Voluntária, que é um programa oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, para dar um auxílio e suporte a crianças com deficiência. Foi na Escola Jardim de Infância 304 Norte, pela tarde.

E comecei a acompanhar o Arthur (nome fictício), que é autista. Lá, a rotina das crianças era representada por meio de figuras ilustrativas do que eles iriam fazer no decorrer do dia. Para

o Arthur era muito importante a rotina e saber antes o que ele iria fazer. Ele não gostava quando

16

a rotina era mudada em cima da hora, se ocorresse uma mudança, era preciso avisá-lo com antecedência.

A professora aprendeu com a terapeuta do Arthur a sempre cronometrar o tempo de atividades que ele mais gostava de fazer, porque, quando a atividade tinha que acabar, ele se frustrava muito, e o temporizador foi um meio combinado que o Arthur era capaz de compreender. Na hora do parque, da informática, de brincar na sala, eu sempre colocava o tempo de duração para ele visualizar e, quando estava próximo de acabar, eu mostrava novamente e ele entendia que já estava acabando.

Arthur já chegou na escola alfabetizado, já sabia ler, escrever e subtrair e somar com números grandes. Quando havia atividades que envolviam números, essas eram as que ele mais se interessava, mas quando era para desenhar ele não gostava, apesar de saber. Percebi que ele gostava de receber atenção e carinho.

Em alguns momentos, quando a professora falava, ele repetia tudo, e, quando ele queria algo, ele falava em terceira pessoa. Na hora do brincar, ele brincava sozinho ou comigo, quando era com massinha de modelar. As outras crianças da turma gostavam de interagir comigo e eu brincava com elas também de fazer comidinhas de massinha e fingia que estava comendo. O Arthur, que sempre ficava ao meu lado, observava, e comecei tentar introduzi-lo na brincadeira. Nas primeiras vezes ele não aceitou, dias se passaram e ele parou de só observar e começou a aceitar a brincar comigo e com as outras crianças.

O parque era o ambiente de brincadeira preferido dele, sempre brincava sozinho, não procurava ninguém para brincar, mas no gira-gira, que ele adorava, ia correndo quando via alguma outra criança indo brincar, porque é um brinquedo que precisa de mais de uma criança para brincar. Nesse momento do gira-gira as crianças cantavam e o Arthur começou a cantar também.

Foi uma experiência incrível acompanhar o Arthur, aprendi muito com ele, e ele comigo desenvolveu muito seu lado social e de interagir com as outras crianças. A partir disso comecei a me aprofundar mais sobre o autismo.

Segundo Estágio Obrigatório

O segundo estágio obrigatório foi em março de 2022, na mesma escolinha em que trabalhei como Educadora Social Voluntária, foi um estágio totalmente presencial, não havia

mais o ensino híbrido e todos os alunos voltaram presencialmente, em horário normal. Foi um

17

estágio muito significativo para mim, pois foi esse estágio que me fez ter vontade de trabalhar mesmo na educação infantil e de ser professora da rede pública.

Criei um laço de amizade com a professora regente de quem eu acompanhei as atividades, não foi só um estágio de ficar sentada em uma cadeira no final da sala observando, foi na prática em tudo. Ajudei a professora com as atividades e organizações de tarefas. Nas atividades, sentava ao lado de algumas crianças e ajudava, com muita calma e no tempo de cada uma, para não interferir no processo delas, apenas auxiliando. Foi simplesmente uma das melhores experiências.

No momento das brincadeiras eu tentava ficar próxima das crianças para entender do que elas brincavam. No momento da brincadeira elas tomavam as próprias decisões, criavam e recriavam as brincadeiras.

Sou muito grata pela oportunidade que foi esse estágio para mim, realmente aprendi na prática as atividades, a como me posicionar, coisas que não vemos com tanto aprofundamento no decorrer da graduação. São detalhes que só a prática pode explicar, como ouvir as crianças brincarem, conversando, até brigando. Conhecer o mundinho delas de perto fez a diferença para mim.

Através deste memorial consegui perceber o tanto que eu já tive de progresso, o quanto eu cresci como estudante de Pedagogia no decorrer da graduação. Já fui muito tímida no início, mas hoje procuro fugir dessa timidez e não ter vergonha de buscar o conhecimento, sempre procuro me informar. Já passei por momentos difíceis, em que achei que não iria conseguir. Mas entendi que até os momentos difíceis fazem parte do processo.

A UnB nos proporciona muitas oportunidades como Projetos de Extensão, a Semana Universitária, diversas Bolsas, ser monitora de disciplina e os estágios. São atividades que podemos fazer para agregar ao nosso ensino, e eu tive a oportunidade de conseguir desfrutar dessas atividades, que foram enriquecedoras para meu desenvolvimento. Porque, para ser professora, é preciso estar com os conhecimentos atualizados, seja ele dentro da sua área ou não.

Sou muito grata pelos meus estágios que proporcionaram a vontade de ser professora da rede pública. Tentei resumir minha trajetória e alguns marcos em algumas disciplinas que contribuíram para a minha experiência. Mesmo não citando todas as disciplinas no memorial, pude lembrar, na montagem deste escrito, cada uma que, de alguma forma, seja nas leituras, debates, trabalhos, atividades ou saídas de campo, me ajudaram também.

A experiência de ser educadora social também me fez descobrir que gostaria de estudar e investigar sobre o autismo e enxergar como é importante entender a questão das brincadeiras, do imaginário e da curiosidade nas crianças com autismo.

A escolha do meu tema de TCC foi feita a partir das vivências que tive com crianças autistas, que me fizeram ver como o brincar é importante para o desenvolvimento da criança com autismo, sendo o primeiro caminho para entender essa criança, para que ela seja sempre incluída e se desenvolva a partir do brincar e da socialização com as outras crianças e também para seu desenvolvimento no futuro.

PARTE II - MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento das crianças com autismo. Para alcançar este propósito, foi escolhido como metodologia um exercício de revisão de literatura, e foram estabelecidos, como objetivos específicos: compreender qual o contexto histórico do surgimento do autismo; delimitar qual o conceito de autismo acionado na contemporaneidade; entender como a perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski (2007) pode ser utilizada para abordar o tema do brincar no desenvolvimento das crianças autistas; verificar como o estudo do tema sob a perspectiva histórico-cultural pode ser complementado pelas contribuições da psicanálise de Donald Winnicott (1997); e investigar como pode ser feita a inclusão de crianças autistas a partir do brincar.

Na primeira parte do trabalho, foi feita uma contextualização sobre a história do autismo. A segunda parte foi sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento da criança autista e, na última parte, foi feita uma exposição da metodologia trabalhada.

No início dos estudos, acreditava-se que o autismo era causado por influências psicológicas e emocionais de origem familiar, pelo contexto em que a criança convivia e como era tratada. Porém, a partir dos questionamentos e intervenções dos pais, que não aceitavam serem considerados os culpados pela condição de seus filhos, começou-se a cogitar a hipótese de que o autismo seria uma deficiência e que os pais não eram os responsáveis pelo quadro. Assim, começaram a surgir, com o psiquiatra Leo Kanner (1894-1981), novos estudos sobre a causa do autismo, que apontavam ser a “doença” um distúrbio neurológico, que causava dificuldades na interação, comunicação, linguagem e afetividade.

Em seguida, foram surgindo várias instituições como a “Associação de Mãe de Autistas (AMA)” e as “Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)”, que são associações que visam promover um desenvolvimento e socialização melhores para o sujeito com autismo e seus familiares. Estas instituições foram um grande avanço na história do autismo, pois, a partir delas, pesquisas e estudos foram sendo aprimorados apoiados em suas experiências. No campo da psicanálise, psiquiatria, neurociências, educação e psicologia, o autismo ganhou mais espaço como tema de estudos. As clínicas especializadas começaram a surgir como forma de tratamento e o tema também ganhou espaço no Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM).

Atualmente as contribuições da mídia e da internet têm também ajudado a dar mais visibilidade ao assunto, servindo como forma de divulgação e como um espaço no qual se

visibilidade ao assunto, servindo como forma de divulgação e como um espaço no qual as pessoas se comunicam, se conhecem e compartilham suas experiências.

21

Com o surgimento do movimento da neurodiversidade, houve algumas mudanças que passaram a influenciar o entendimento das clínicas psicanalistas e a construção de políticas públicas, fazendo com que o autismo começasse a ser considerado uma mera diferença, o que significa que não existe tratamento para o autismo, porque a pessoa com autismo não precisa de cura.

Após essa análise da construção do conceito de autismo, deu-se início, na segunda parte do trabalho, ao desenvolvimento do tema central desta pesquisa, que é investigar a importância do brincar no desenvolvimento das crianças com autismo. Abordando o tema sob uma perspectiva histórico-cultural, o estudo baseou-se principalmente nas ideias do autor Lev Vigotski, grande influenciador no campo da Pedagogia, que ressalta a importância que tem o brincar no desenvolvimento da criança.

Para Vigotski, o lugar do brincar é a chave principal para um bom desenvolvimento da criança com autismo desde muito pequena, pois é onde a criança começa a expressar suas emoções, desejos, criando situações imaginárias, seja por meio de regras ou não. O brincar se torna onde a criança cria significados para seu entendimento, onde ela cria situações imaginárias. O papel da brincadeira tem enorme influência no desenvolvimento da criança. É como ela interage com seus pares e com o mundo.

Em complemento à perspectiva histórico-cultural de Vigotski, foi trazido como interlocutor o psicanalista Donald Winnicott, que reforça a importância do brincar no desenvolvimento de crianças autistas, afirmando que uma criança autista muitas vezes não consegue passar por todos os estágios maturacionais do desenvolvimento psíquico se ela não desenvolver um brincar que seja simbólico.

Entender, por meio de Vigotski e Winnicott, como o brincar e os movimentos lúdicos contribuem para um desenvolvimento da criança autista é de grande valia no processo de inclusão destas crianças no ambiente escolar. Muitas vezes acontece de o educador ficar focado só no diagnóstico que recebem dos pais da criança, e, ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem, de interação e de comunicação com aquela criança, começam a tratá-la de forma diferente, impondo limites ao brincar e, conseqüentemente, limitando também o desenvolvimento destas crianças.

Após a análise da importância do brincar no desenvolvimento das crianças, foram abordados, na terceira e última parte deste trabalho, os detalhes da metodologia utilizada neste estudo. O método escolhido foi um exercício de revisão de literatura que se aproxima do estado

de conhecimento e de uma revisão sistemática de literatura, seguindo uma metodologia de abordagem qualitativa. Foram utilizadas para pesquisa as plataformas Scielo, Capes, BDTD,

22

BCE/UnB e os repositórios da UnB e da USP. Dentre os diversos textos analisados, foram selecionados para serem utilizados como referência na produção deste trabalho, 22 publicações acadêmicas, entre artigos, monografias, dossiês e livros. O objetivo da escolha dessa metodologia foi a obtenção de experiência na realização dessa revisão de literatura, para posterior desenvolvimento do tema de forma mais aprofundada em uma pesquisa de mestrado.

1. CONTEXTO HISTÓRICO DO AUTISMO

Neste primeiro momento do trabalho, será feita uma cronologia do autismo, abordando como o tema foi tratado em diversos contextos históricos, fazendo menção a estudiosos importantes que contribuíram para a construção do conceito de autismo e tratando também do início das clínicas psicanalíticas aqui no Brasil, que contribuíram para a definição das características do autismo. Posteriormente, será apresentado um breve conceito para o autismo com a contribuição do Manual de Diagnóstico e Estático de Transtornos Mentais 5ª edição – DSM-5. Ao final, será abordado o surgimento da neurodiversidade.

Tudo começou com alguns pais e responsáveis que, preocupados com o desenvolvimento de seus filhos, trocaram cartas, em meados de 1938, com o psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner (1894-1981), que inicialmente acompanhava os casos sem dar nenhum diagnóstico de imediato, pois ainda estava formando seu conhecimento sobre o assunto. Neste primeiro momento, Kanner se limitava a fazer apenas leituras/escutas acolhedoras e tranquilizadoras (Bialer e Voltolini, 2022, p.6).

Em 1942, pela primeira vez, Kanner aponta para a existência de um distúrbio que até o momento não havia sido descrito pela literatura psiquiátrica e nem por nenhuma outra, chamando-o de “Os distúrbios autísticos de contato afetivo”. As primeiras descobertas sobre o novo distúrbio começaram a partir de 1943, através de um estudo desenvolvido pelo próprio Kanner, com 11 crianças, que, por apresentarem uma incapacidade, ele já acompanhava desde o nascimento até mais ou menos o início da adolescência em alguns casos. Depois de muitas investigações e estudos, Kanner chegou à conclusão, através de suas experiências, que o problema central de crianças autistas era afetivo e não cognitivo.

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger definiu a doença em seus estudos como Psicopatia Autística (Santos, Machado, Domingues, 2020), mas, somente em 1980, seu artigo ganha visibilidade através da divulgação da autora Lorna Wing (Dias, 2015). A partir dessa publicação, o quadro foi denominado como Síndrome de Asperger, porque foi o pesquisador e psiquiatra Hans Asperger quem identificou e a caracterizou, sendo reconhecida como um “autismo de alto funcionamento” (Ribas, 2021, p.10; Klim 2006).

Em 1950, merecem destaque os estudos de um psicanalista muito citado na literatura psiquiátrica sobre autismo, Bruno Bettelheim, para quem a causa do autismo eram as influências de emoções negativas em seu ambiente familiar (Lima, 2014). Nesta época, surge a hipótese da “mãe geladeira”, pois Bettelheim acreditava que isto acontecia por causa do contato emocional

mãe geladeira , pois Bennett acreditava que isto acontecia por causa do aspecto emocional

24

e pela rejeição inconsciente dos pais ou familiares que cuidavam dessa criança com autismo. (Santos, Machado, Domingues, 2020).

De acordo com Bialer e Voltolini (2022), foi também no final da década de 1940 e começo dos anos 1950 que jornalistas como “Donvan e Zucker”, passaram a replicar estas ideias de que o autismo era causado pela frieza da mãe da criança autista, popularizando a teoria que ficou conhecida como “mãe geladeira”.

Porém, muitas mães de filhos autistas, ao interagirem entre si e começam a questionar essa narrativa de culpabilização e responsabilização das mães como causa do autismo. Os pais ativistas que tinham filhos autistas começaram a narrar sua própria versão do autismo, enxergando que seus filhos eram deficientes, assim como os deficientes físicos. Por causa da repercussão tomada por esse movimento, alguns pesquisadores, como o psicólogo Bernard Rimland, citado por Bialer e Voltolini (2022), começaram a desenvolver concepções de que o autismo está relacionado a uma etiologia ligada a causas orgânicas, relacionadas com questões nutricionais, e que a doença poderia ser tratada por meio de mudanças na alimentação.

Posteriormente, Rimland, que era pai de uma criança autista, publicou em 1964 um livro, *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implication for a Neural Theory of Behavior*, - (Autismo Infantil: A Síndrome e suas Implicações para uma Teoria Neural do Comportamento - tradução livre). Esta foi a primeira obra a considerar o autismo como um distúrbio neurológico (Leandro e Lopes, 2018 p.155).

Através do trabalho de Rimland, em 1965, criou-se, com a ajuda das famílias de crianças autistas, a National Society for Autistic Children (NSAC), que era um espaço de especialização em autismo. No Brasil, em 1962, surgiram as APAEs, (Leandro e Lopes, 2018; Cavalcante, 2003). Em 1983, houve a construção da Associação de Mãe de Autistas – AMA. O papel da família nessa mobilização foi de grande importância para o autismo ganhar visibilidade política.

No que diz respeito à produção acadêmica brasileira sobre o assunto, destaca-se o dossiê elaborado pelos autores Marfinati e Abrão (2011), publicado na Revista *Estilos da Clínica*, que traz um panorama muito rigoroso sobre os primeiros estudos realizados no Brasil sobre o tema.

Apenas a partir de 1970, é que podem ser encontrados trabalhos de estudiosos brasileiros dedicados ao tema autismo. A médica e psicanalista Izalinda Garcia de Barros foi uma das primeiras a abordar terapêuticamente os casos de autismo. Ela fazia parte da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

Em relação ao surgimento da prática psicanalítica para o atendimento de crianças autistas no Brasil, os autores do dossiê apresentam o trabalho realizado por Maria Cristina Zanfari

autistas no Brasil, os autores do dossiê apontam o trabalho realizado por Maria Cristina Kupier, cujas práticas no atendimento de crianças autistas e psicóticas realizadas na Pré-Escola

25

Terapêutica Lugar de Vida foram pioneiras, tanto que, em 1991, a instituição foi vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, (Marfinati e Abrão, 2011).

Algo muito importante que também contribuiu para as descobertas do autismo foi o avanço das clínicas psicanalíticas em estudos da psicose, transtorno no qual eram enquadrados os sujeitos em estados autísticos precoces na primeira infância. (Merletti, 2018, p.146). A autora Merletti afirma que o sujeito em estado autístico não atribui a ele um lugar de suposto saber, não demanda subjetivamente a sua ajuda, mas que precisam da contribuição de seus pais ou responsáveis.

Marfinati e Abrão (2011) também vão falar do trabalho de Ana Elizabeth Cavalcanti e Paulina Schidtbauer Rocha, que vão ser citadas novamente no decorrer deste trabalho. A partir do trabalho delas, houve a expansão das práticas psicanalíticas brasileiras. Foram elas que criaram o Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem – CPPL.

Muitos textos falam sobre o autismo e trazem essa concepção da clínica, do tratamento, e também das práticas institucionais, como a inclusão. Essas práticas clínicas e institucionais nessas pesquisas tendem a ter uma visão além do pensamento organicista e determinante de que o conceito de sintoma acrescenta no tratamento de crianças autistas e ganharam grande repercussão entre seus familiares (Marfinati e Abrão, 2011).

1.1 Conceito de Autismo

É preciso concordar com Ana Elizabeth Cavalcanti e Paulina Schmidtbauer Rocha, autoras do livro “Autismo” (2007), quando elas afirmam que “nada é mais difícil de conceituar que o autismo” (Cavalcanti e Rocha, 2007, p.24). Neste livro as autoras trazem diversas contribuições para compreendermos o conceito de autismo.

Em meados da década de 1940, o pesquisador já citado, Leo Kanner, trouxe à tona uma nova síndrome na psiquiatria infantil, nomeando-a inicialmente “distúrbio autístico do contato afetivo”, e depois de “autismo” (Cavalcanti e Rocha, 2007). As contribuições de Kanner foram um ponto de partida para outros pesquisadores desenvolverem pesquisas sobre o tema, o que também provocou o surgimento de controvérsias. A neurologia conceitua o quadro como uma síndrome, uma doença genética. Por isso, o déficit da capacidade afetiva, da comunicação e da linguagem, é considerado um distúrbio psicoafetivo.

A psicoterapeuta infantil Francis Tustin (1967, *apud* Cavalcanti e Rocha, 2007) afirma que o autismo seria uma defesa. pelo contato prematuro e traumático com o mundo externo.

que leva a criança a um retraimento profundo, e isso compromete seu processo de constituição

26

da vida psíquica. Para os autores Marie Christine Laznik-Penot, Maria Cristina Kupfer e Alfredo Jerusalinsky (1999, *apud* Cavalcanti e Rocha, 2007), o autismo seria a falta da influência materna de supor e antecipar um sujeito, afirmando também que o autismo e a psicose não têm uma identidade de estrutura.

Os autores René Diatkine e Donald Meltzer (1987, *apud* Cavalcanti e Rocha, 2007) já trazem concepções distintas, para eles, o autismo não seria uma forma de defesa, mas sim um modo bem específico do funcionamento mental que se diferencia das psicoses infantis. E o pediatra psicanalista Donald Woods Winnicott acha desnecessário ter que estabelecer essa diferença entre o autismo e as psicoses infantis, pois seria uma inutilidade a separação dessas patologias.

Cavalcanti e Rocha trazem uma citação de Cristina Kupfer (1999, p.106, *apud* Cavalcanti e Rocha, 2007, p.25) afirmando que “o autista está fora do campo da linguagem, e o psicótico está no campo da linguagem, mas fora do discurso”, sendo de suma importância saber a diferença entre psicose infantil e autismo, porque com o diagnóstico definido, há diferentes formas para dar início no tratamento.

São muitas as diferenças acerca do conceito de autismo, mas foi a partir desses diversos conceitos que se propagaram as teorias e representações culturais. Já foram vinculados a um déficit e deficiência. Foi na década de 1950 que se tornou um objeto de pesquisas nas áreas de psicanálise, psiquiatria, neurociências, educação e psicologia (Cavalcanti e Rocha, 2007).

Da mesma forma que o tema do autismo ganhava espaço na pesquisa, o mesmo também ocorria em outros meios de propagação, como na literatura e no cinema, nos quais se verificou um aumento no número de filmes com personagens autistas e nos livros de relatos de pais ou livros autobiográficos de autistas. Atualmente, com avanço da tecnologia, a internet e as redes sociais viraram um grande meio de divulgação, no qual se pode encontrar muitos grupos com pessoas compartilhando suas experiências, como comunidades de autistas e sites e blogs sobre autismo, que explicam muitos conceitos usando um tipo de linguagem mais acessível.

Através de alguns estudos sobre o autismo para realização deste trabalho e com a contribuição da disciplina Seminário Educação Inclusiva da professora Fátima Vidal, voltada à temática do autismo, o que me chama atenção em algumas discussões é que sempre voltamos no assunto sobre os pais superprotetores, que, após descobrirem que o filho é autista, começam a mudar as formas de cuidados por conta do “diagnóstico”. É correto querer ter cuidado e proteger, mas essa ajuda tem que contribuir para o progresso no desenvolvimento das crianças

e isso tem que ser desenvolvido desde a criança muito pequena. É importante não esquecer

27

quem o filho é de verdade, a sua essência, e não o deixar em uma caixinha preso por causa de um diagnóstico.

Voltando ao conceito do autismo, pode-se afirmar que ele não é psicopatológico ou uma síndrome neurológica, como é representada no imaginário contemporâneo, seja no Brasil ou nos Estados Unidos e em países da Europa, onde se tem a mesma concepção (Cavalcanti e Rocha, 2007, p.28). As autoras afirmam que esse fascínio sobre os autistas no imaginário contemporâneo são projeções que fazem sobre alguns traços do funcionamento mental do autistas a partir da cultura e do tempo, e que por essas projeções criaram-se narrações do mundo dos autistas como cruel, individualista, sem semelhantes, no qual não contam com os outros só consigo mesmo e onde o outro não teria influência sobre ele.

Cavalcanti e Rocha (2007) citam o filósofo Ludwig Wittgenstein ao dizer que os conceitos são desenvolvidos em um determinado contexto, através de um sistema de crenças. E foi assim com o conceito de autismo, desenvolvido em um contexto que foi marcado por imagens e metáforas que contribuíram para esse lugar de impossibilidades e deficiência em que são colocados o sujeito com o diagnóstico.

1.2 Manual DSM 5

Um aspecto importante da história do autismo diz respeito a como o conceito foi tratado ao longo do tempo no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) até chegar na sua definição mais atual: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

No primeiro DSM, publicado em 1952, o Autismo era considerado uma Esquizofrenia Infantil. Após uma revisão do DSM, o quadro passou a ser diagnosticado como Psicose Infantil. Em 1968, passou a ser Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - TID. No DSM-III, em 1980, foi alterado para Autismo Infantil, e, após mais uma revisão, foi reavaliado como Transtorno Autista. No DSM-IV, em 1990, surgem subcategorias: autismo clássico; autismo atípico, síndrome de Asperger, entre outros, sendo de uma forma ampla definida como Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD. No DSM-V (atual versão), publicado em 2014, o conceito foi atualizado para Transtorno do Espectro Autista -TEA (Ribas, 2021 p.11; Riegel, Marques e Wuo, 2020; APA, 2014).

De acordo com o DSM-V:

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

gêneros na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver,

28

manter e compreender relacionamentos. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 75).

Segundo os autores Tomazelli e Girianelli (2020), atualmente o DSM-5 compreende que o autismo está associado sob um espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade. Por isso, o manual nomeia o autismo como um transtorno do espectro autista (TEA).

O DSM traz, em relação ao TEA, uma visão sobre a brincadeira do faz de conta e a criatividade que estão associadas ao desenvolvimento do pensamento flexível e da mente, sendo uma habilidade importante para entender perspectivas diferentes (Fernandes, Tomazelli, Girianelli, 2020). É o que será abordado mais a diante com relação à importância do brincar no desenvolvimento das crianças autistas.

1.3 Surgimento da Neurodiversidade

O surgimento do movimento da neurodiversidade e sua ligação com o autismo começa nas décadas de 1940 a 1960, época em que as explicações psicanalíticas do autismo na teoria e clínica psiquiátrica ganham entendimento (Ortega, 2008). De acordo com Ortega (2008), através de suas referências, como Kanner, Bruno Bettelheim, Margareth Mahler e Francis Tustin, o autismo era compreendido em termos de falhas no estabelecimento das relações objetais precoces do indivíduo, especialmente com os pais.

Foi por meio dos teóricos Kanner e Bettelheim, que o autismo ficou conhecido em termos negativos, focando na culpabilização dos pais, por terem falhado na relação objetais precoces, por isso foi criado o termo “mãe geladeira” e outras metáforas, como “tomadas desligadas”, “conchas” e “buracos negros”. (Ortega, 2008, p.70).

Em 1960, começaram a surgir as primeiras associações de pais autistas, com intuito de gerar políticas públicas e direitos nos movimentos de pró-cura e tratamento a necessidade de um diagnóstico através da genética. Em 1992, outros movimentos também começaram a ganhar espaço, pelos próprios sujeitos autistas, com críticas às associações de pais e especialistas dos movimentos pró-cura. Para eles, os autistas não consideram autismo como uma doença e sim uma diferença e a procura pela cura constitui uma tentativa de apagar o ser diferente e a diversidade (Ortega, 2008, p.72).

O autor Ortega (2008) traz como referência o historiador Charles Rosenberg, que afirma que o estatuto ontológico do autismo está sendo disputado, “porque para alguns o autismo é doença, e para outros o autismo é exemplo da diversidade do cérebro humano”.

Na opinião de Ortega, isso nos coloca diante de importantes dilemas éticos e

na opinião de Ortega, isso nos coloca diante de importantes dilemas éticos e sociopolíticos. Por isso, existe o movimento da neurodiversidade que é de trazer essa concepção

29

de que o autismo não precisa ser curado. É um movimento para dizer que o autismo é uma diferença. Compreendo que o autismo não é uma doença para ser curada, mas da mesma forma também compreendo que o tratamento é bastante importante principalmente dando início desde a infância, pois para se desenvolver vai ser muito melhor, aprendendo e convivendo com a diferença. É de suma importância o educador ter um posicionamento muito ético e ter conhecimento sobre a diversidade, se adaptando sobre elas.

É preciso concordar com a autora Ribas (2021) quando ela afirma que ser diferente é essencialmente humano, mas o que se vê é a necessidade de colocar o desenvolvimento em caixas padronizadas. Na questão do autismo existem muitas “caixas dentro de outras caixas”, fragmentando e polarizando ainda mais criando rótulos. Trata-se de um “padrão de convivência”. Atualmente a sociedade vem quebrando muitos paradigmas e já houve muitas mudanças de convivência, mas mesmo assim é preciso persistir e divulgar o que é o autismo, para que sempre se tenha a inclusão e o respeito aos seus direitos.

Temos que aprender a conviver e entender a diversidade. É muito comum ver que a sociedade vem naturalizando a necessidade de nomear o que foge do padrão esperado de desenvolvimento (Ribas, 2021). São as pessoas não autistas que precisam se adaptar às pessoas autistas e compreendê-las, para que possamos ajudar a viverem em um espaço melhor e adequado de acordo com seu jeito de ser, não são elas com autismo que tem que se adaptar nesses espaços. Por isso, na segunda parte deste trabalho, veremos como é importante destacar que somos nós, pedagogos na função de educar e cuidar, que temos que nos adaptar e conhecer a criança autista que temos em nossa sala. É o brincar vai ser um ponto chave para incluir essa criança, para que ela possa progredir em seu desenvolvimento.

2. O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKI

Nesta segunda parte do trabalho, serão analisados alguns dos principais estudos sobre a importância do brincar na constituição subjetiva das crianças pequenas com autismo, com foco especial, nas contribuições oferecidas pela perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski, comparando-as também com as contribuições de autores atuais. Também serão abordados, de forma mais resumida, alguns estudos relacionados ao tema, realizados sob uma perspectiva psicanalítica do brincar, por ter também uma grande influência com crianças autistas. São apanhados que podem ajudar os leitores deste trabalho a entender como a caminhada do autismo e o brincar andam juntos no desenvolvimento das crianças com autismo.

O psicólogo Lev Vigotski (2021) traz, em sua perspectiva histórico-cultural, diversas ideias sobre como a brincadeira influencia no desenvolvimento das crianças, principalmente na idade pré-escolar, que seriam crianças de 3 aos 7 anos de idade, abordando também a primeira infância, que são crianças até 3 anos de idade.

Na concepção de Vigotski, a brincadeira acontece através de desejos por meio de afetos generalizados, porque na idade pré-escolar essa criança já tem uma consciência, como os adultos, fazendo trocas de interações afetivas. Porém, Vigotski reitera que a criança, quando está brincando, não necessariamente está entendendo o motivo daquela brincadeira ou porque ela é concebida ou que ela esteja brincando de maneira consciente, "elas brincam sem ter consciência do motivo dessa atividade" (p.214).

Ao investigar a brincadeira, um dos achados é que, na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária, "a imaginação é um dos tipos de brincadeira" (Vigotski, 2021, p.215). Muitas brincadeiras tem regras, mas também pode acontecer, através de um comportamento da criança, que ela não queira seguir as regras.

Em seu raciocínio, Vigotski descreve que, em uma situação imaginária, as regras de comportamento já aparecem, pois já existem, mesmo que uma brincadeira não exija regras. Quando uma criança imagina estar brincando de boneca e, para ela, a boneca é seu bebê, é através do seu entendimento sobre o comportamento materno que ela cria, em seu imaginário, seu desejo de a brincadeira se espelhar naquele comportamento materno, que ela já compreende.

Entretanto, também existem situações em que a brincadeira acontece sem ser imaginada, e isso acontece por conta de regras já pré-estabelecidas para aquela situação. Não necessariamente as regras serão seguidas no momento da brincadeira, muitas vezes elas vão mudando no decorrer da atividade, diz Vigotski. Pode acontecer de maneira natural de a

mudando no decorrer da atividade, diz Vigotski. Pode acontecer, de maneira natural, de a criança criar suas próprias regras.

31

Em seus estudos, Vigotski (2021, p. 220) traz uma contribuição complementar aos entendimentos de Jean Piaget (1896-1980), outro importante psicólogo, que também afirma que as regras da brincadeira vão surgir da criança ou através da influência que o adulto tem sobre ela, como por exemplo, quando a mãe diz que ela tem que fazer silêncio para não atrapalhar o pai que está atendendo um telefonema.

A partir da idade escolar, Vigotski afirma que “a brincadeira se desloca para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato” (Vigotski, 2021, p. 228). Isso quer dizer que o brincar se torna um instrumento pelo qual a criança cria significados para seu entendimento por meio imaginações e situações, fazendo com que o brincar represente um aspecto essencial na vida da criança.

2.1 Desenvolvimento do brincar

As fases do desenvolvimento, da socialização e da brincadeira podem ser um grande instrumento na vida da criança. Como experiência própria, brincar para mim sempre foi onde me sentia com mais liberdade para expressar sentimentos e vontades, onde eu adorava fazer criações com minha imaginação, eram momentos de felicidade, de alegria e também de frustrações e de chateação, até porque eu também me lembro dos joelhos ralados. A frustração também é importante, porque com ela podemos aprender.

Como refere Lev Vigotski (2007), o papel da brincadeira tem enorme influência no desenvolvimento da criança. É como ela interage com seus pares e com o mundo. A criança precisa de incentivos, tendências e motivação, para ir avançando de um estágio do desenvolvimento para outro. A tendência de uma criança muito pequena é de satisfazer seus desejos, se ela quer um brinquedo e, se a mãe não entregar, essa criança vai chorar, mas a mãe pode conseguir distraí-la de uma forma que a faça esquecer daquele desejo de ter aquele brinquedo naquele exato momento. O brinquedo para a criança acaba sendo uma motivação, que a faz expressar emoções e desejos, fazendo-a criar situações imaginárias.

O imaginário não é uma característica que vai definir o brinquedo em geral, e sim mais um dos atributos de subcategorias específicas sobre o brinquedo, como se verá com mais detalhes nas análises de Vigotski (2007). A brincadeira é uma tendência que pode ser satisfeita, a situação imaginária é uma constituição do próprio brinquedo. Compreendo que brincar envolve uma situação imaginária, mas as regras que existem no brincar interferem de alguma maneira no desenvolvimento da criança?

Vigotski (2007) propõe que o brinquedo pode existir com ou sem regras, mas que, através do imaginário, qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamentos, embora não seja um jogo com regras formais estabelecidas a priori. Qualquer objeto pode proporcionar à criança a oportunidade de brincar, pois ela pode transformar aquele objeto no que ela deseja que seja. É no brincar que a criança amplia as dimensões cognitivas, afetivas e motoras, é o que vai proporcionar, no seu desenvolvimento, dimensões biológicas, psicológicas, sociais e históricas. A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, que seria essa relação entre o imaginário e situações reais.

Nesta investigação sobre o brincar, o artigo das autoras Moura, Santos e Marchesini (2021) faz vários apontamentos que ressaltam a importância que tem o brincar no desenvolvimento de crianças com autismo, pois a brincadeira tem um papel protagonista nesse processo, por ter uma função psicológica, abrangendo a capacidade de imitação, atenção, memória e a imaginação, em que a criança interage com o outro e com o meio. As autoras (2021, p.26) salientam que as crianças estão sempre em constante mudança, onde podem surgir novos significados e modificações, que são importantes para seu desenvolvimento subjetivo. Por isso, é preciso compreender a individualidade de cada uma delas e entender as relações da criança com o objeto, da criança com o mundo e da criança com o outro.

O que acontece, em muitos casos, é que a limitação da criança com autismo se dá pela dificuldade no envolvimento, na hora de brincar com outras crianças, o que pode causar um prejuízo no desenvolvimento social, cognitivo e imaginativo dessa criança. Mas, se consideramos as individualidades de cada sujeito, incluindo-o no meio social e submetendo-o a todas as influências que são necessárias para o desenvolvimento infantil, com estratégias, entendendo as limitações e sua capacidade, essa criança será incluída (Moura, Santos e Marchesini, 2021).

Na brincadeira, existem diversos fatores que exigem atenção, seja uma atenção em um foco específico, seja a atenção compartilhada com os pares, ou ainda uma atenção a estímulos externos. São exigências que estimulam a memória, incentivam o desenvolvimento de estratégias, criando soluções diante daquele momento (Moura, Santos e Marchesini, 2021).

Um fator muito relevante trazido pelas autoras Moura, Santos e Marchesini, (2021, p.30) é que os profissionais da educação precisam saber quem é aquele sujeito, sua história de vida, e o contexto em que ele está inserido, pois são pontos importantes e que vão influenciar o repertório das brincadeiras a serem realizadas, adequando-as às suas características culturais de

sua subjetividade.

33

No momento em que a criança é inserida no contexto sociocultural, é através da brincadeira que ela passa a ter contato com o mundo, desenvolvendo relações interpessoais e individuais. É algo muito lindo de se ver e compreender, pois é quando ela começa a expressar sua intencionalidade, suas próprias expressões, de forma natural, trazendo experiências vividas, expressando seus sentimentos, seu eu, sua cultura, sua constituição e sua subjetividade.

Na brincadeira, é possível identificar até o estado emocional da criança, já passei por isso na época em que fiz um estágio em uma escola, com crianças de cinco anos, e uma dessas crianças aparentava estar mais agitada em um dia específico e beliscava os colegas no momento das brincadeiras, ou ficava interrompendo e atrapalhando os outros colegas. Quando eu fui conversar com ela para poder entender porque ela estava fazendo aquilo, e ela contou que estava triste porque seus pais estavam se separando. Então entendi que aquela situação toda influenciou em seu estado emocional, que estava ferido e aquele foi o jeito que melhor achou de chamar atenção e de se expressar, por estar triste com aquela situação dos pais.

O brincar simbólico é também uma forma importante de comunicação e interação, que pode ser feita como troca com pares adultos e com mundo externo. Porém, com crianças autistas, é preciso ter cuidado nesta troca com pares adultos, com a quantidade de estímulos que são oferecidos no momento de iniciar a brincadeira, pois pode-se provocar uma desorganização que dificulte o processo de aprendizagem oferecido pela experiência da brincadeira, reiteram Moura, Santos e Marchesini (2021).

Além das muitas contribuições fornecidas pelos estudos realizados numa abordagem histórico-cultural, vale ressaltar que trabalhos realizados sob a perspectiva psicanalítica do brincar com crianças autistas também apareceram com frequência durante as pesquisas realizadas nesta revisão bibliográfica, especialmente na forma de pesquisas voltadas para estudos de caso. Apesar de ser uma abordagem distinta, a psicanálise fornece um complemento interessante aos estudos de abordagem histórico-cultural já analisados até aqui, será realizada a seguir uma breve síntese das contribuições trazidas pela perspectiva psicanalítica ao estudo do tema.

Donald Woods Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista, sempre mostrou interesse em estudar como a clínica psicanalítica poderia contribuir no entendimento de como o brincar influencia o desenvolvimento de crianças autistas. Kollar (2016) traz em sua pesquisa alguns aspectos interessantes sobre pensamento de Winnicott, que divide o desenvolvimento do psíquico em três estágios maturacionais: dependência absoluta, dependência relativa e o estágio dependência relativa absoluta (Kollar, 2016, p. 01). Para Winnicott, com uma criança que

ultimo negando na independencia (Kollar, 2016, p.01). Para Winnicott, com uma criança não

34

autista, a brincadeira passa naturalmente por todos esses estágios, porém uma criança autista muitas vezes não passa por esses estágios se ela não desenvolver um brincar que seja simbólico.

Para Winnicott, o desenvolvimento não é inato, mas considera que precisa de um potencial para realizá-lo, ele quer dizer “que o indivíduo nasce com a capacidade de se integrar, se desenvolver, exercer a criatividade, brincar e amadurecer no decorrer da vida” (Kollar, 2016, p.13) e que, para isso, é necessário um ambiente que tenha uma adaptação para cada sujeito, diz Kollar.

Winnicott evitava ver o autismo como uma doença e duvidava da utilidade de diagnosticar crianças com este quadro, porque, uma vez diagnosticadas com autismo, as crianças passavam a ser tratadas como tal, ficando, a partir daí, presas às limitações impostas pela sua suposta condição/doença. Para ele, não existe, no autista, dano cerebral ou uma deficiência mental, o que existe são sintomas causados por um fator emocional, que seriam uma forma de defesa e não uma doença do sujeito com característica autista (Kollar, 2016, p.24).

Em seu estudo, Kollar (2016), percebeu que a criança autista é inteligente e esperta, principalmente quando se trata de objetos e situações que são de seu interesse. Porque esse interesse é voltado para seu eu, fazendo criações subjetivas para ela, sem interesse de querer interagir com o próximo.

Kollar (2016) afirma, seguindo Winnicott, que, quanto mais nova a criança autista iniciar seu tratamento, maior será a probabilidade de se desenvolver no decorrer de sua vida, podendo chegar um momento em que essa criança não precise de tratamento porque ela já vai adquirir uma confiança como uma forma de defesa. Porém, é preciso deixar claro que não se pode generalizar, porque cada caso é um caso, todos são seres diferentes.

O brincar contribui para o desenvolvimento e a constituição psíquica da criança. Quando a criança brinca, ela transita entre um espaço e um tempo usando a imaginação, podendo criar sentimentos bons ou sentimentos ruins, como de angústia e raiva, e podendo trazer situações da realidade já vivida dando-lhe sentido. Esta é a conclusão a que se chega tanto na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, quanto na perspectiva psicanalista de Winnicott, que se mostram complementares neste caso.

Winnicott (1997) não considera o autismo uma doença e mostra de forma clara a importância que o brincar possui no tratamento de crianças com tendências autistas, que, segundo ele, poderiam até vir a se desenvolver da mesma forma que as crianças não autistas. O analista tem uma função sobre o sujeito em seu processo de constituição, que se dá por meio de

troca de saberes e vivências, através do brincar, entendendo que é preciso ter sensibilidade e empatia com a criança, se colocando no lugar dela, sentindo os mesmos afetos, para poder

ajuda-la e a entender suas emoções e angústias (Tavares, 2016). Da mesma forma os educadores precisam se colocar no lugar de cada criança para compreendê-las.

2.2 A inclusão a partir do brincar com crianças autistas

É muito comum se deparar com discussões em que os profissionais da educação têm dificuldades, no processo de comunicação e interesses em crianças que são autistas. Entender como o brincar e os movimentos lúdicos podem contribuir para um desenvolvimento da criança autista pode ser de grande valia no processo de inclusão destas crianças.

É através da brincadeira que a criança começa a aprender a ter uma consciência da ação que ela está fazendo, onde começa a entender aquele ambiente físico e social em que ela está inserida (Chicon, Oliveira, Santos e Sá, 2018).

Chicon, Oliveira, Santos e Sá (2018) apresentam um estudo interessante sobre o assunto, analisando um episódio de uma brincadeira que demonstra como o jogo de faz de conta se faz presente em crianças autistas. A criança que eles acompanharam tinha quatro anos de idade, falava muito pouco, não se aproximava de outros colegas, a não ser quando era algo de seu interesse, não gostava de ficar na roda de conversa inicial da aula e era apegado à rotina.

Ao observarem essa criança, notaram que, quando ela brincava usando um objeto de modelar e o transformava, de acordo com sua situação imaginária, em uma “bomba”, sempre jogava no chão e fazia o barulho de “bum”, quando caía no chão. Ao terem contato com os pais, descobriram que essa criança assistia vídeos de jogos pela internet, com conteúdos relacionados a guerra, onde há explosões.

Houve um dia em que, quando a criança ia jogar a “bomba”, aconteceu uma intervenção de uma professora, que fez a contagem de um até três antes dela jogar. Isso virou algo semelhante a uma nova regra, incluída na brincadeira por causa da contagem, que se tornou um processo de autocontrole para potencializar a ação. Desta forma, os Chicon, Oliveira, Santos e Sá (2018) incorporam a concepção de Vigotski de que, quando a criança está brincando, ela se autocontrola e se autodetermina, podendo criar um momento de satisfação.

Mas, no caso dessa criança, Chicon, Oliveira, Santos e Sá (2018) ressaltam a importância da intervenção da professora, que começou a ampliar, para diferentes formas e ações, o modo como essa criança poderia brincar com esse objeto. Ela também teve a participação de brincar juntamente com a criança, sempre dando atenção e tentando incluir outras crianças naquele momento da brincadeira.

Ao analisarem esse caso compreendem Chicon, Oliveira, Santos e Sá (2018) que, quanto mais estimuladas as experiências lúdicas, explorando diversos brinquedos, usando diferentes linguagens e diferentes espaços, mais se irá contribuir para essa criança sentir, imaginar e agir, no meio social, por meio da brincadeira. A brincadeira é um caminho para o desenvolvimento da criança autista, a partir da intervenção dos adultos.

O momento em que a professora faz essa intervenção é importante, criando novas regras, para que essa criança comece a interagir com a professora e elas comecem a brincar juntas. Aos poucos, ela vai adquirindo espaço, apresentando novas formas de brincar com aquele objeto.

Ainda sobre a relação do professor com a criança autista, Sílvia Ester Orrú (2008; 2010) desenvolve de maneira muito precisa as ideias que a perspectiva histórico-cultural de Vigotski fornece acerca da importância que tem o papel do professor em contribuir no desenvolvimento do aluno autista, e uma delas pode ser pela linguagem. Reitera-se, mais uma vez, que cada caso é um caso, não são todas as crianças autistas que tem dificuldades na linguagem.

A abordagem histórico-cultural de Vigotski significa a participação do outro na constituição do sujeito em relação ao mundo, por meio de troca de saberes e intervenções, numa ação de mediar, de orientar, de auxiliar e de ajudar, e por isso o educador tem que dialogar com as crianças, conhecer suas histórias, abordando uma linguagem que tenha intencionalidade, fazendo com que o conhecimento seja construído por ele mesmo e pelas contribuições das crianças. Isso faz com que as crianças usem a imaginação e o pensamento. Enquanto uma criança está respondendo a professora, a outra já vai pensando no que ela quer dizer quando chegar a vez dela.

A criança com autismo muitas vezes é compreendida com estereótipos, pela expressão corporal, pelos movimentos que faz, pela agitação motora, pela impulsividade emocional, e isso ocorre por barreiras que lhe são impostas. As autoras Marchiori e França (2018) afirmam que, quanto antes houver uma intervenção, mais as dificuldades apresentadas pela criança podem diminuir, principalmente no comportamento, linguagem e interação social. Por isso, essas crianças têm que ter as oportunidades de vivências e experiências que as façam ultrapassar barreiras a partir de estímulos e métodos a serem trabalhados com ela.

É no movimento que a criança tem o primeiro contato físico com o brinquedo, é onde vai interagir com o meio físico e com o outro, começando a se relacionar com o próprio corpo e seu corpo com o meio físico, por meio de brincadeiras pedagógicas que desenvolvam a motricidade (Chicon, Oliveira, Siqueira, 2020).

Das crianças com autismo a maioria de ensino é aprendida com esse tipo de

Para as crianças com autismo, o processo de ensino e aprendizagem tem que ser lento pelo desenvolvimento da linguagem, e não como um ensino mecanizado Orrú (2010). O

37

educador tem que explorar e saber quem é aquela criança com autismo, e, se a criança não possui uma oralidade desenvolvida e está em fase de aprender, o educador tem que realizar formas de intervenções ou métodos para trabalhar com essa criança. São métodos como criar fichas ilustrativas que simbolizem ações por meio de figuras, usar materiais concretos e contação de história. São ações que vão estimular a oralidade e o entendimento da criança com o seu meio social, e isso faz com que a criança vá entendendo a linguagem do educador. Por isso, a linguagem vira um processo de interação e construção (Orrú, 2010).

Muitas vezes acontece de o educador ficar focado só no diagnóstico que recebem dos pais da criança, e, ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem, de interação e de comunicação com aquela criança, começam a tratá-la de forma diferente.

O papel do educador é buscar fontes de aprendizagem que possam incluir a diversidade e estar com os conhecimentos sempre atualizados. Para que se seja inclusivo na prática, é preciso desenvolver diferentes formas de linguagens, mediante as estratégias pedagógicas, que vão incluir a participação da criança com autismo, sendo por meio de interações sociais, ou da cultura daquele espaço ou, ainda, transformando em um espaço melhor, utilizando as linguagens e movimentos (Marchiori e França 2018). Marchiori e França (2018), em seu estudo, falam de dar oportunidades de ter atividades espontâneas, como, por exemplo, músicas que as crianças conhecem, porque é onde a criança pode se expressar de diferentes formas, construindo autonomia e interagindo com os pares, sendo um método de socialização.

É preciso ressaltar que este não é um papel somente do educador que recebe em seu espaço a criança autista, é necessário que seja o papel de todos da escola, de forma colaborativa, de maneira que um planejamento possa ser construído de forma coletiva, com a ajuda de outros educadores e da escola, para que a escola seja um ambiente que inclua todas as diferenças.

Vale lembrar que o trabalho na educação infantil é integrado por um currículo de diferentes dimensões: sociais, afetivas, cognitivas, motoras e estéticas (Marchiori e França, 2018). Uma das contribuições fundamentais que existem nas escolas é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a elaboração de atividades, materiais, estratégias e recursos didáticos, na rotina, conforme a necessidade de cada criança com autismo. Essa é uma das garantias do acesso dentro das instituições (Dias, 2019).

É importante que o educador também esteja por dentro da concepção clínica, pois é nela que a criança com autismo vai ser problematizada, permitindo a ele compreender os distúrbios e adquirir conhecimentos que podem auxiliá-lo nos acompanhamentos e intervenções com a

criança (MARCIONI e FRANÇA, 2018). A intervenção do trabalho dos profissionais de saúde, como

38

pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, se complementam ao trabalho dos profissionais da educação, todos vão fazer parte de um mesmo processo.

A convivência com os colegas da turma também precisa ser estabelecida, para que essas crianças sem autismo aprendam sobre as diferenças, para não ocorrer exclusão. Por isso, o educador tem que ter atenção ao comportamento da criança com autismo, mas deve observar a criança não autista que faz alguma interação com ela, considera Dias (2019).

Para encerrar esta segunda parte do trabalho, será citado um grande educador e revolucionário da educação, Paulo Freire (2020), que, em “Pedagogia da Autonomia”, afirma que o educador tem que estar sempre em formação, trabalhando sob uma prática crítica e ética, porque os educadores são grandes influenciadores no processo de socialização da criança, devendo sempre respeitar o tempo e o processo de construção em que ela se encontra. E, nesse processo, conclui-se que é no brincar que se tem um dos meios mais importantes de troca de saberes e vivências, para o desenvolvimento de crianças autistas.

3. METODOLOGIA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” – (Paulo Freire, 2020 p.30)

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão de literatura, alicerçada nas principais plataformas de pesquisa. Inicialmente o trabalho utilizou as plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como a Biblioteca Central da UnB (BCE/UnB) e os repositórios da UnB (RIUnB) e da USP (ReP/USP).

Escolheu-se a abordagem qualitativa, pois nela foi possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos trazidos pelos autores pesquisados e aqueles obtidos pela autora desta monografia ao longo do curso de graduação em Pedagogia, abordando desde autores mais clássicos até os mais modernos e atuais, cujos trabalhos se mostraram complementares.

3.1 Caminho metodológico

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma busca nas plataformas Scielo, Periódicos Capes, BDTD, BCE/UnB e nos repositórios da UnB e USP. A intenção de pesquisar foi aprender como realizar a busca para construir um referencial teórico que desse condições para uma análise da história, do conceito e compreensão para o brincar da criança autista.

A grande maioria dos textos selecionados a partir da pesquisa nas plataformas mencionadas foram publicados numa janela de cinco anos, de 2018 a 2022.

No site da BDTD, foram achadas várias monografias e teses, nenhuma delas chegou a ser utilizada como referência neste trabalho, mas sua leitura contribuiu para o estudo, apontando para outras pesquisas mais relevantes.

Houve ainda a contribuição da disciplina “Seminário em Educação Inclusiva”, ministrada pela orientadora deste trabalho, Fátima Vidal, pois foi uma disciplina voltada para a temática do autismo, da qual foi possível aproveitar alguns textos, que se complementaram aos que foram obtidos nas pesquisas. As discussões que ocorriam nas aulas foram de grande importância para compreender a temática do autismo, na visão de outras pessoas.

Foram também utilizados como referência nesta monografia livros que já tinham sido

adquiridos pela autora durante sua graduação.

40

A busca nas plataformas de pesquisa foi dividida em duas partes, cada uma serviu de base para um capítulo do trabalho. Ambas as pesquisas foram feitas com descritores próprios, vinculados aos objetivos específicos. O período de buscas foi por publicações de 2018 a 2022. Foram encontrados no total 98 textos relevantes, 32 na primeira parte da pesquisa, e 66 na segunda parte.

Na primeira parte, que trata sobre o contexto histórico e o conceito de autismo, foram escolhidos os seguintes descritores: história do autismo; conceito de autismo; Manual DSM-5 e autismo; história do autismo e o brincar; psicanálise, autismo e o brincar; autismo, psicanálise e neurodiversidade. Após realizar a leitura dos títulos, dos resumos e dos descritores dos 32 estudos encontrados, foram selecionados, para utilização como referência neste trabalho, 8 publicações, distribuídas em 5 artigos, 1 livro, 1 dissertação e 1 dossiê.

A segunda parte da pesquisa serviu de base para o capítulo que trata do objetivo geral desta monografia, que é investigar a importância do brincar no desenvolvimento das crianças com autismo, sob uma perspectiva histórico-cultural. Nessa pesquisa os descritores utilizados foram: autismo e brincar; brincadeira e autismo; brincar e desenvolvimento; brincar, psicanálise e autismo; educação inclusiva e autismo; brincar desenvolvimento e práticas educativas. Após realizar a leitura dos títulos, dos resumos e dos descritores dos 66 estudos relevantes encontrados, foram selecionadas, para utilização como referência neste trabalho, 9 publicações, distribuídas em 5 artigos, 2 livros e 2 dissertações.

Além do material encontrado por meio das plataformas de pesquisa, também serviram de referencial para este trabalho 4 publicações que foram obtidas por indicação da orientadora, quais sejam: 2 artigos e 1 livro, utilizados no primeiro capítulo deste trabalho, e 1 artigo, utilizado no segundo capítulo.

Por fim, também foi utilizado, como referencial para o segundo capítulo da monografia, 2 livros que já tinham sido adquiridos pela autora durante sua graduação.

3.2 Análise de dados e resultados

Para a análise dos dados, os textos utilizados para elaboração desta monografia foram divididos nas seguintes categorias: textos obtidos por meio de plataformas de pesquisa relacionados ao contexto histórico e conceito de autismo; textos obtidos por meio de plataformas de pesquisa relacionados ao brincar e o desenvolvimento da criança autista; textos obtidos por indicação da orientadora para serem utilizados anteriormente neste trabalho durante sua graduação.

obtidos por indicação da orientadora; textos já adquiridos anteriormente pela autora durante sua

41

graduação. Para melhor compreensão dos resultados, os textos de cada categoria foram organizados em 4 tabelas, expostas a seguir.

Na busca em plataformas de pesquisa sobre o tema do contexto histórico e conceito de autismo foram selecionados, para utilização como referência, 8 publicações:

FONTES	TEMA	RESULTADOS SELECIONADOS
SCIELO	História do autismo.	<p>Cartas de mães e pais de autistas ao jornal do Brasil na década de 1980 – 2018. LEANDRO, José Augusto; LOPES, Bruna Alves</p> <p>Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas -2020. FERNANDES, Conceição Santos., TOMAZELLI, Jeane, GIRIANELLI, Vania Reis</p> <p>O pensamento psicanalítico sobre o autismo a partir da análise da revista estilos da clínica – 2011. MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira.</p>
CAPES	História do autismo.	<p>Autismo: A História de um Quadro e um Quadro de uma História – 2022. BIALER, Marina</p> <p>Autismo em causa: historicidade diagnóstica, prática clínica e narrativas dos pais – 2018. MERLETTI, Cristina</p> <p>A construção histórica do autismo (1943-1983) – 2014. LIMA, Rossano Cabral</p>
REPOSITÓRIO DA UnB (RIUnB)	História do autismo e o brincar.	<p>O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação emoção e o coletivo – 2021. RIBAS, Luana de Melo.</p>
BCE/UnB	Manual DSM-5.	<p>Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição ou DSM-5 -2014. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA</p>

Fonte: tabela construída pela autora.

As plataformas SCIELO, CAPES, BCE/UnB e o repositório da UnB forneceram textos que auxiliaram na compreensão do contexto histórico da formação do conceito de autismo, desde sua descoberta até sua definição mais atual, passando também pelo início do movimento

da neurodiversidade. A leitura dos textos também apontou para um importante livro que trata do conceito de autismo, que é o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais,

42

consultado, para este trabalho, na Biblioteca Central da UnB, e que contribuiu para este estudo apresentando o conceito e as características mais atuais do autismo, utilizados internacionalmente pelos profissionais de saúde.

Na busca em plataformas de pesquisa sobre o tema do brincar e o desenvolvimento da criança autista, foram selecionados, para utilização como referência, 9 publicações, relacionadas na tabela a seguir:

FONTES	TEMA	RESULTADOS SELECIONADOS
SCIELO	Autismo, brincar e desenvolvimento.	O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. – 2020 MOURA, Alanna; SANTOS, Bruna Monyara Lima dos; MARCHESINI, Anna Lúcia Sampaio
CAPES	Brincar e autismo.	A brincadeira de faz de conta com crianças autistas - 2018. CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Mônica Frigini; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva
REPOSITÓRIO DA UnB (RIUnB)	Brincar, autismo e psicanálise.	A maturação do brincar com uma criança dita autista na clínica winnicottiana – 2016. KOLLAR, Rosária de Fátima Pinto
REPOSITÓRIO DA USP (ReP)	Brincar e psicanálise.	Os objetos tutores e sua importância na clínica psicanalítica de crianças com autismo – 2018. TAVARES, T.A. SOUZA, Audrey Setton Lopes de
SCIELO	Educação inclusiva e autismo.	O movimento e a Emergência do Jogo de Papéis na Criança com Autismo – 2020. CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigin.

CAPES	Educação inclusiva e autismo.	Prática e Articulações Pedagógicas a Educação Infantil: Contribuições ao Processo de Desenvolvimento de uma Criança com Autismo- 2018. MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar A inclusão do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Escola Comum: Desafios e possibilidades- 2019. DIAS Renan Italo Rodrigues
BCE/UnB	Perspectiva psicanalítica, brincar, autismo, criança	Pensando sobre crianças – 1997. WINNICOTT, Donald Woods
BCE/UnB	Perspectiva histórico-cultural, brincar, desenvolvimento, e práticas educativas.	A Formação Social da Mente de Vigotski – 2007. VIGOTSKY, Lev Semionovitch

Fonte: tabela construída pela autora.

Na pesquisa sobre brincar e o desenvolvimento da criança autista realizada nas plataformas SCIELO, CAPES, BCE/UnB e nos repositórios da UnB e da USP, foram obtidos textos que contribuíram nos temas do brincar e desenvolvimento, e o brincar simbólico na perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski, que são eixos importantes, por meio dos quais se compreende que a intervenção do educador no brincar da criança autista é essencial para o progresso de etapas do seu desenvolvimento e para a constituição subjetiva dessa criança.

Foram também obtidos, na BCE/UnB e nos repositórios da UnB e da USP, textos tratando o tema sob a perspectiva psicanalítica de Donald W. Winnicott, que trata da importância do lugar em que a criança está inserida, defendendo que é preciso que o educador se coloque no lugar da criança autista, entendendo-a como sujeito constitutivo de sua própria cultura.

Por indicação da orientadora desta monografia, foram utilizados neste trabalho os 4 textos a seguir:

FONTES	TEMA	TÍTULO
--------	------	--------

INDICAÇÃO DA ORIENTADORA NA DISCIPLINA SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Autismo, psicanálise, neurodiversidade.	Um olhar psicanalítico acerca do autismo: revisão bibliográfica- 2020. SANTOS, Jessica. MACHADO, Letícia Vier. DOMINGUES, Eliane Deficiência, autismo e neurodiversidade – 2008. ORTEGA, Francisco
INDICAÇÃO DA ORIENTADORA	Conceito de autismo.	“Autismo” de Ana Elizabeth Cavalcanti e Paulina Schmidtbauer Rocha – 2007;
INDICAÇÃO DA ORIENTADORA	Perspectiva histórico-cultural.	Estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas- 2008. ORRÚ, Sílvia Ester

Fonte: tabela construída pela autora.

A partir da vivência na disciplina “Seminário Educação Inclusiva”, foram obtidos 2 textos fundamentais para a linha de estudos deste trabalho, relacionados à história do autismo e ao conceito de neurodiversidade.

Também por indicação da orientadora, foram obtidos um livro e um artigo que foram utilizados como base para os dois primeiros capítulos desta monografia. O livro “Autismo”, das autoras Cavalcanti e Rocha (2007), mesmo sendo um livro já publicado há bastante tempo, complementou muito bem o conteúdo fornecido por outras fontes. O artigo “Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas” foi de grande relevância para o segundo capítulo deste trabalho ao reforçar a importância do brincar e sua influência no desenvolvimento das crianças autistas na perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski, afirmando que no ambiente escolar o professor vai ter papel fundamental de mediação e intervenção no desenvolvimento da criança autista.

Foram também utilizados neste trabalho 2 livros que foram adquiridos pela autora durante sua graduação:

TÍTULO	TEMA
--------	------

Psicologia, Educação e Desenvolvimento – Escritos de L.S. Vigotski – 2021	Perspectiva histórico-cultural, brincar, desenvolvimento, e práticas educativas.
Pedagogia da autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa - Paulo Freire - 2020	Práticas educativas.

Fonte: tabela construída pela autora.

Os livros “Psicologia, Educação e Desenvolvimento – Escritos de L.S. Vigotski” e “Pedagogia da autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa” foram importantes na compreensão do papel que tem o professor como mediador do brincar da criança com autismo, por meio de trocas e interações, que irão contribuir para um desenvolvimento, na socialização e na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo geral nesta monografia foi investigar a importância que tem o brincar no desenvolvimento das crianças com autismo. Para isso, traçamos um caminho de investigação, a partir da construção de uma revisão de literatura, que nos permitiu construir as duas primeiras partes deste trabalho. Por meio desse caminho de investigação, alcançamos nosso objetivo principal, seguindo, como fundamentação teórica, a perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski, complementada pela psicanálise de Donald Winnicott, que demonstraram como o brincar é importante na vida da criança, para seu desenvolvimento e que, por meio do brincar, podemos criar possibilidades junto com as crianças e também por meio das ideias delas.

No primeiro capítulo deste trabalho, foram atingidos os objetivos específicos de compreender qual o contexto histórico do surgimento do autismo e delimitar qual o conceito de autismo acionado na contemporaneidade.

No estudo da história do autismo, o grande marco foi a culpabilização dos pais e responsáveis pelas suas crianças autistas. Porém, estes não aceitaram passivamente estas conclusões precipitadas e questionaram os profissionais de saúde, os pesquisadores e estudiosos, pois eles não aceitavam serem considerados os responsáveis pela condição de seus filhos, que entendiam ser, na verdade, crianças com deficiência, contribuindo para mudar o foco dos estudos que eram realizados até então, que passaram a enxergar o quadro como um distúrbio neurológico. A versão mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) trata o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É importante frisar que o conceito de autismo ainda é um assunto amplamente debatido pelos profissionais da área de saúde, pela comunidade de pais de autistas e pelas próprias pessoas autistas. É provável que o conceito de autismo ainda sofra modificações no futuro, influenciadas pelos movimentos hoje existentes, como o da neurodiversidade, na qual o autismo não é enxergado como uma doença, mas sim como uma mera característica que compõe o jeito de ser do indivíduo.

Atualmente o autismo vem sendo cada vez mais compreendido pela sociedade e as pessoas autistas têm conquistado direitos que contemplam suas necessidades. Incluir o autista no meio social não é um caminho fácil, mas que é possível e tem que ser feito em conjunto pelos professores, psicopedagogos, familiares e profissionais de saúde.

No segundo capítulo, foram atingidos os objetivos específicos de entender como a perspectiva histórico-cultural de Vigotski pode ser utilizada para abordar o tema do brincar no desenvolvimento das crianças autistas, verificar como o estudo do tema sob a perspectiva histórico-cultural pode ser complementado pelas contribuições da psicanálise de Winnicott e investigar como pode ser feita a inclusão de crianças autistas a partir do brincar.

Por meio de Vigotski, foi possível concluir que é pelo brincar que a criança irá desenvolver suas capacidades cognitivas em sua constituição psíquica e motora. Quanto mais cedo a criança autista for incluída no ambiente escolar, maior será seu desenvolvimento no decorrer da vida.

Quando a criança é incluída no momento da brincadeira, ela começa a compreender aquele novo espaço, e vê diferentes percepções, se autoreconhecendo, através da interação e fazendo trocas de saberes, nas quais ela vai entendendo novos sentidos. O movimento e o contato físico são percepções nas quais a criança se sente real, onde começa a fazer sentido para ela, pegando e tocando, desenvolvendo seu imaginário em brincadeiras que envolvam o concreto, a psicomotricidade, seja cantando ou fazendo gestos através da música.

O brincar simbólico, o faz de conta e o imaginário podem sim ser desenvolvidos com as crianças com autismo também, pois auxiliam em seu desenvolvimento. Para que isso ocorra é importante a intervenção, a interação e a compreensão do educador em auxiliar e construir uma brincadeira que envolva a participação de todas as crianças.

A perspectiva psicanalítica de Winnicott complementa bem essa visão de Vigotski, reafirmando a importância de a criança autista desenvolver um brincar que seja simbólico, pois sem ele não é possível que o autista passe por todos os estágios maturacionais necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Os grandes empecilhos à inclusão das crianças autistas são os estereótipos, que muitas vezes começam dentro da escola, e eles precisam acabar. É papel do professor ter um conhecimento amplo e ter um compromisso ético com sua profissão, pois são grandes responsáveis e influenciadores na vida das crianças e precisam sempre se colocar no lugar delas. Seja ao ensinar, educar, cuidar, auxiliar ou ajudar, é preciso adquirir uma formação continuada sempre e aprender com a própria criança, sendo autista ou não, para que as barreiras sejam quebradas e ultrapassadas. Isto significa também fazer um trabalho em conjunto com todos da escola, com os profissionais da saúde e com os pais e responsáveis, que também vão contribuir para o saber pedagógico, sempre de uma forma ética.

Dedicação este trabalho foi de minha importância para a sociedade e para as crianças autistas.

Realizar este trabalho foi de suma importância para o caminho que eu quero seguir e no qual quero me aprofundar, que é o de investigar, estudar e pesquisar dentro dessa temática

48

abordada. No momento da construção deste trabalho, durante as pesquisas e ao estudar, surgiram várias possibilidades de outros temas que são relacionados ao assunto aqui tratado. Não pude me aprofundar tanto em outras temáticas, porque não tive tempo hábil, por conta de este ter sido um semestre reduzido pela pandemia de Covid-19, e este é um trabalho que exigiria um tempo maior, para me dedicar a leituras e pesquisas. Eu pretendo continuar nesta linha de pesquisa, mas, daqui para frente, realizando-a na prática, que unida à teoria dá origem à práxis, como aprendemos na Pedagogia. Seria muito bom ter a oportunidade de realizar, nesta mesma linha de estudo, um trabalho com mais embasamento e preparo, em uma futura dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Isis.; BENITEZ, Priscila. **O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939–1953, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.12811. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811> Acesso em: 5 de jul.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, Conceição Santos., TOMAZELLI, Jeane, GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas**. Psicologia USP. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027> Acesso em 5 de jul.

BIALER, Marina. **Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história**. Psicologia em Estudo 2022 Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.45865> Acesso em 24 de jun.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth, ROCHA, Paula Schmidtbauer. **Autismo: Construção e desconstrução**- Clínica Psicanalítica. 3ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigin. **O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo**. Movimento, [S. l.], v. 26, p. e26021, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.88931. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/88931>. Acesso em: 21 de jul.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Mônica Frigini; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **A Brincadeira de faz de conta com crianças autistas**. Movimento, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 581–592, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.76600. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76600>. Acesso em: 5 de jul.

DIAS Renan Ítalo Rodrigues, **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades**. Revista: EaD e Tecnologias Digitais na Educação, nº 9, vol. 7. p. 123- 130. Dourados, MS, 2019. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745> Acesso em 26 jul.

DIAS, Sandra. **Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, (2015, junho) disponível em <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktmJpPkyLcJYs/?lang=pt> Acesso em 20 jun.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. Edição 65ª. SP. 2020.

KOLLAR. Rosária de Fátima Pinto. **A maturação do brincar com uma criança dita autista na clínica winnicottiana**. Dissertação em pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura, da

Universidade de Brasília, Brasília 2016. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22324> Acesso em 09 de jul.

50

LEANDRO, José Augusto; LOPES, Bruna Alves. **Letters sent to the Jornal do Brasil by parents of autistic people during the 1980s**. Interface (Botucatu). 2018; 22(64):153-63. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/GYtbSqZWMHVFRMJRC7Fxf8q/?format=pdf&lang=pt#:~:text=As%20correspond%C3%AAs%20de%20m%C3%AAs%20e,transformando%2Dse%20num%20ato%20pol%C3%ADtico>. Acesso em 26 de jun.

LIMA, Rossano Cabral. **A construção histórica do autismo (1943-1983)** Ci. Huma. e Soc. em Rev. RJ, EDUR, vol. 36, 1, jul/ dez, 2014. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/348169211_A_construcao_historica_do_autismo_1_943-1983_The_historical_construction_of_autism_1943-1983 Acesso em 21 de Jun.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar. **Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo**. Revista Zero-a-seis. v.20, n.38 p.488-513. Jul-Dez 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p488/37556> Acesso em 26 de jul.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. **O pensamento psicanalítico sobre o autismo a partir da análise da revista Estilos da Clínica**. estilos clínicos, São Paulo, v. 16, não. 1, pág. 14-31, jun. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000100002&lng=pt&nrm=iso. acessado em 4 de jul.

MERLLETI, Cristina. **Autismo em causa: historicidade diagnóstica, prática clínica e narrativas dos pais**. Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo, SP, Brasil - Jan-Apr 2018. Disponível <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pwHyXyXB3Vknq7cg7m5wwSk/?lang=pt#> Acesso em 29 de jun.

MOURA, Alanna; SANTOS, Bruna Monyara Lima dos; MARCHESINI, Anna Lúcia Sampaio. **O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista**. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv., São Paulo, v. 21, n. 1, p. 24-38, jun. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-03072021000100003 Acesso em 19 de jul.

ORRÚ, Silvia Ester. **Estudos de análise do comportamento e abordagem histórico-cultural não trabalho educativo com autistas**. Revista Ibero-Americana de Educação, v. 45, não. 3, pág. 1 a 12 de fevereiro de 25 2008. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/2120> Acesso em 12 de jul.

ORRÚ, Silvia Ester. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. Humanidades Médicas.Sep-Dic, volumen 10; número 3; Brasília nov 2010 Disponível <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf> Acesso em 13 de jul.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência e Saúde Coletiva

D, Maracanã. 20559-900 Rio de Janeiro RJ. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/?lang=pt> Acesso em 3 de jul.

RIBAS, Luana de Melo. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo.** 2021.212 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) —Universidade de Brasília, Brasília, Ago 2021. Disponível em <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/41681> Acesso em 8 de jul.

SANTOS, Jessica. MACHADO, Letícia Vier. DOMINGUES, Eliane. **Um olhar psicanalítico acerca do autismo: revisão bibliográfica.** Estilos clínica., São Paulo, v. 25, n. 2, p. 322-338, ago. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2p322-338>. Acesso 21 de Jun.

TAVARES, T.A. SOUZA, Audrey Setton Lopes de. **Os objetos tutores e sua importância na clínica psicanalítica de crianças com autismo. Atualidades na investigação em psicologia e psicanálise.** Tradução. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/390/21032>. Acesso em: 9 de jul.

TAVARES, Talita Arruda, **O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo.** Dissertação em mestre em Psicologia- Universidade de São Paulo- SP 2016 disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112016-151017/publico/tavares_me.pdf Acesso em 9 de jul.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch, **Psicologia, educação e desenvolvimento escritos de L.S. Vigotski;** Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes- 1º Ed. Editora Expressão Popular. SP. 2021.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch, 1896-1934. **A formação social dos processos psicológicos superiores/ L.S. Vigotsky;** organizadores Michael Cole ... [et al] – 7ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods, 1997. **Pensando sobre crianças;** organizadores Ray Shepard... [et al]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

