

## O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

M. S. Cipriano<sup>1</sup> & M. T. P. de Almeida<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Psicóloga (UNIFOR). Especialista em Neuropsicologia (UNICHRISTUS). Psicóloga do Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce – NUTEP. Formação em Promoção do Desenvolvimento Infantil (USP/ FMCSV/UFC). E-mail: [monerasc@yahoo.com.br](mailto:monerasc@yahoo.com.br); <sup>2</sup> Doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB). Professor do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do Centro de Estudos sobre Ludicidade e Lazer (CELULA). E-mail: [mtpa@ufc.br](mailto:mtpa@ufc.br)

Artigo submetido em Julho/2016 e aceito em Outubro/2016

### RESUMO

O estudo aqui apresentado tem como proposta refletir sobre o brincar como intervenção terapêutica, correlacionando sua relevância dentro do neurodesenvolvimento e assumindo o poder transformador e terapêutico que o lúdico tem na intervenção direta junto à criança com Autismo. O objetivo do trabalho é trazer reflexões acerca do brincar como intervenção lúdica no atendimento a crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O brincar contribui de forma singular para o

atendimento a essas crianças e suas famílias, trazendo formas espontâneas de intervenção junto às demandas, deficit e dificuldades apresentadas por elas. Através de pesquisa bibliográfica e descritiva, concluímos que o brincar como intervenção lúdica traz inúmeros benefícios para as crianças com TEA como: favorece a formação de vínculos afetivos; o estabelecimento e aprofundamento das relações; amplia sua comunicação e compreensão; melhora expressão de sentimentos e insatisfações; possibilita maior qualidade de vida.

**Palavras-Chave:** Autismo. Neurodesenvolvimento. Intervenção terapêutica.

## PLAYING AS AN INTERVENTION IN AUTISM SPECTRUM DISORDER

### ABSTRACT

The present study has the purpose to reflect on the playing as a therapeutic intervention, correlating its relevance within the neurodevelopment and taking the transformative and therapeutic power that playful has in the direct intervention with the child with Autism. The aim of this study is to bring reflections on the playing as playful intervention in the care of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder – ASD. Playing contributes in a unique way to the attendance of these children and their families, bringing spontaneous forms

of intervention on the demands, deficits and difficulties presented by them. Through bibliographic and descriptive research, we conclude that the playing as playful intervention brings numerous benefits for children with ASD like: favors the formation of emotional bonds; the establishment and deepening of relations; expands their communication and understanding; enhances feelings and dissatisfactions expressions; enables a higher quality of life.

**Keywords:** Autism. Neurodevelopment. Therapeutic intervention.

## INTRODUÇÃO

O brincar é a principal forma utilizada pela criança para comunicar-se, expressar-se, relacionar-se e aprender. Contribui de maneira singular para o atendimento a crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), trazendo formas espontâneas de intervenção nas demandas, *deficit* e dificuldades apresentadas por elas. O brincar em suas propostas lúdicas vem contemplar o grande número de manifestações do espectro, buscando atender cada criança, em suas particularidades, através do jogo coletivo e individual.

O brincar como intervenção terapêutica, direcionada e formulada por meio de um Projeto Terapêutico Singular - PTS (BRASIL, 2015, p. 73), correlacionando sua relevância dentro do neurodesenvolvimento, sai do lugar que muitas vezes ocupa, apenas relacionado ao entretenimento e ao lazer, para ocupar um lugar de destaque na intervenção direta junto à criança em atendimento, assumindo o poder transformador e terapêutico que ele tem. Sabemos que as manifestações lúdicas se apresentam igualmente como possibilidade de aprofundamento de vínculos entre equipe terapêutica e a criança e desta com a família, pois configura-se como uma prática enriquecedora em todos os seus contextos de vida, sendo foco, também, nas orientações aos pais e a instituições educacionais.

O presente artigo tem como objetivo trazer reflexões acerca do brincar como intervenção lúdica no atendimento a crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Outro aspecto importante deste trabalho é apresentar as correlações do brincar e os processos do neurodesenvolvimento da criança, considerando os conceitos de neuroplasticidade e seus efeitos em um ambiente rico em estímulos, extremamente significativo para a vida futura da criança e todos os seus processos de desenvolvimento neuropsicomotor e socioafetivo.

Os termos “brincadeira”, “jogo” e “brinquedo”, bem como “universo lúdico” e “brincar”, discutidos por Almeida (2014, p. 50), serão utilizados nessa reflexão, sendo o universo lúdico um termo mais amplo, que engloba o brincar, e este, por sua vez, contemplando a brincadeira e o jogo, amparados pelo brinquedo (estruturado e não estruturado), objeto que desempenha função de suporte para ambos na ação brincante da criança.

Assim, pretendemos apresentar a variedade de possibilidades que o brincar tem, dentro do universo lúdico, trazendo para as crianças formas interativas e interessantes de intervenção terapêutica por intermédio de brincadeiras, do jogo e do brinquedo, partindo de um plano que busca atender e trabalhar suas demandas.

## 2 O BRINCAR, O NEURODESENVOLVIMENTO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

No atendimento a crianças que apresentam alguma necessidade de Estimulação Precoce, o brincar se apresenta como recurso terapêutico, relacional, lúdico e com foco no investimento de todo o seu potencial de desenvolvimento, respeitando sua idade (cronológica e corrigida) e suas escolhas, bem como estabelecendo um ambiente acolhedor para estas e suas famílias.

Como comenta Maturana (2004) citado por Almeida (2015), “Saber é fazer e fazer é saber”, logo significa dizer que um organismo se desenvolve de fato ao longo de sua história individual, portanto isso dependerá de como ele vive essa história. Uma criança só chegará a ser, em seu desenvolvimento, o ser humano que sua história de interações com sua mãe, seu pai, sua família e os outros seres que a rodeiam permitir. Conforme Maturana & Verden-Zoller (2004, p.147), “Qualquer bebê mamífero que não encontre, no brincar, uma mãe que o confirme como bebê, terá dificuldades para crescer como um adulto normal, capaz de viver a vida solitária ou comunitária de sua classe”.

Quando nascemos, vários processos neuronais acontecem a partir da formação das sinapses e do desenvolvimento do Sistema Nervoso, que originará toda a complexidade do Sistema Nervoso Central. Como afirma Vilanova (1998), ao nascermos, esse conjunto de estruturas não está completamente pronto. À medida que apresentamos estruturas mais maduras, vamos inibindo comportamentos mais primitivos. A criança desenvolve suas habilidades ou comportamentos aprendidos em direção a atos práticos mais complexos (praxias ideomotoras e ideatórias). No entanto, essa etapa do desenvolvimento não depende apenas do substrato biológico, depende, igualmente, das experiências e vivências que ela venha a ter, diferente das demais etapas ligadas à ontogênese (VILANOVA, 1998).

Guerra (2008) refere, baseado em estudos de Kandel, Schwartz e Jassel (2000), Kolb e Whishaw (2002), Lent (2004), Cosenza (2005), Bear, Connors e Paradiso (2006), que o desenvolvimento do Sistema Nervoso não finaliza com o nascimento, pois as interações do indivíduo com o meio ambiente acionam sistemas bioquímicos nos neurônios que, por sua vez, podem ocasionar transformações na organização do Sistema Nervoso, resultando no fenômeno chamado neuroplasticidade.

Esse fenômeno, segundo a autora supracitada, consiste na transformação das funções de células nervosas em resposta à ação do meio ambiente. Sua ação é maior ao longo do desenvolvimento, durante os períodos receptivos, o que facilita a aquisição de comportamentos

que estão relacionados a funções específicas de certas regiões do córtex cerebral. Este, por sua vez, de acordo com Guerra (2008, p. 46), “produz e regula atividades mentais como sensação, percepção, planejamento de estratégias de comportamento e motricidade, linguagem, raciocínio lógico-matemático, atenção, raciocínio abstrato, julgamento crítico, emoções e memória”. Vilanova (1998, p. 108) complementa tais colocações, afirmando que:

[...] para uma criança poder ter todo o seu potencial para os processos de aprendizagem é necessário e fundamental que ela, já desde as primeiras semanas, possa ter experiências adequadas somestésicas, como ser tocada, sensoriais pelos estímulos visuais, auditivos e olfativos, e motoras, realizando movimentos, manipulando objetos e, também, interagindo com adultos, para poder ir ajustando o controle postural e de tônus e, posteriormente, ao desenvolver maior número de possibilidades sinápticas, possa ter memória e aprendizagem mais eficientes.

Oliveira e Eduardo (2006) nos apontam o percurso evolutivo do brincar, partindo das observações de Oliveira (2005), ao relatarem que os esquemas sensorio-motores buscam relação com o meio, o que é percebido através das primeiras brincadeiras do bebê, quando estes realizam movimentos pendulares e repetitivos, apresentando movimentos ritmados. Com o passar dos meses, a criança, ao final do primeiro ano de vida, apresenta brincadeiras diferentes e já demonstrando o prazer por tais atividades. Toda essa dinâmica revela o próprio corpo se organizando em seus movimentos com o intuito de manter maior contato.

Relacionando a linguagem ao brincar, a partir das observações de Cordazzo e Vieira (2007), podemos afirmar que a brincadeira caracteriza-se como uma fonte de comunicação, pois até mesmo a criança que brinca sozinha, utilizando seu potencial imaginativo, conversa com alguém ou com seus próprios brinquedos. Isso se refletirá diretamente no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, na ampliação do vocabulário, bem como no exercício da pronúncia das palavras e frases. A brincadeira contribui, ainda, para o relacionamento social, destacando valores como a responsabilidade e o aprendizado da importância da negociação, conquista, existência e respeito às regras e da resolução de conflitos (HANSEN et al., 2007).

Atualmente, o critério diagnóstico para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), está dividido em dois: I) *Deficit* persistentes em comunicação social e interação social e II) Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, formando uma tríade (WEHMUTH; ANTONIUK, 2013).

Especificando o primeiro critério diagnóstico do transtorno, nele se encontram dificuldades de ordem social, de interação e comunicação, caracterizados por abordagem social comprometida, com falha no diálogo normal, podendo chegar a um compartilhamento reduzido de interesses, emoção ou afeto, até falha em iniciar ou responder à interação social. *Deficit* em comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação social e *deficit* no

desenvolvimento, manutenção e compreensão dos relacionamentos (WEHMUTH; ANTONIUK, 2013, p. 29).

O segundo critério aponta para comprometimentos no uso de padrões repetitivos de comportamento, como movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados e repetitivos; invariabilidade, adesão inflexível à rotina ou padrão ritualizado de comportamentos verbais ou não verbais; interesses fixos e altamente restritos e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse não usual em aspectos sensoriais do ambiente (WEHMUTH; ANTONIUK, 2013, p. 29).

As crianças que se encontram dentro do TEA, podem apresentar comportamento característico de rigidez, repetição de movimentos e escolhas, baixa atividade exploratória (brincar empobrecido), baixo potencial imaginativo nas atividades ligadas ao brincar, com *deficit* no comportamento social.

Esses comportamentos não favorecem uma maior vivência da experiência e da exploração do brincar, visto que se limitam, muitas vezes, a repetições ritualísticas, ao brincar isolado e disfuncional, não permitindo a interferência e participação de outras crianças e/ou adultos nesse momento. Araújo (2011, p. 178) traz reflexões a esse respeito:

*O deficit do comportamento social é um dos deficit centrais no TEA, e surgem nos diferentes níveis do brincar. Alterações significativas no brincar já podem ser observadas no primeiro ano de vida e tendem a perdurar ao longo da vida. A primeira fase do desenvolvimento normal do brincar, que envolve comportamento manipulatório e explorativo com objetos, está caracterizada, na criança com autismo, por um grande número de aspectos não usuais. Essa criança tende a restringir a atividade exploratória e a limitar a manipulação a poucos objetos, o que prejudica o desenvolvimento posterior do brincar.*

Dentro desse contexto de baixa exploração do brincar, as crianças com TEA podem apresentar pobre repertório para a brincadeira, potencializado, muitas vezes, pela própria falta de vivência ou mesmo de estímulos (dependendo do contexto em que vivem), que as impossibilitam de exercer essa ação lúdica de forma espontânea e de ampliar suas possibilidades de experiências lúdicas.

Bernert (2013, p. 168-169) traz muitas contribuições a respeito do brincar de crianças com TEA, pontuando, entre as muitas dificuldades observadas, o atraso e a irregularidade nas habilidades do brincar; inabilidade na estruturação de seu comportamento (o que refletirá na forma inadequada de explorar e manipular os brinquedos); baixa funcionalidade, inflexibilidade e pobre repertório de brincadeiras; pouca interação social, direcionando-as ao brincar solitário; linguagem limitada; presença do brincar observador; baixo potencial imaginativo e imitativo; pouca organização durante o brincar; pouca vivência em atividades de construção e

combinação de objetos e estereotípias que interferem na atividade do brincar, não tornando-o satisfatório.

Essas características dificultam e refletem na qualidade do brincar, bem como nas relações que naturalmente o brincar propõe para os atores envolvidos nessa prática. Além desses *deficit*, as crianças com TEA podem apresentar uma desmodulação sensorial, ou seja, alterações no processamento e integração da informação sensorial. Alterações nas funções responsáveis pela captação sensorial (sistema tátil, vestibular, proprioceptivo, audição, visão e olfação) em qualquer um dos processos de receptor, modular, integrar ou organizar esses estímulos

[...] interferem diretamente na capacidade de a criança interagir com pessoas e objetos, fazendo com que apresente dificuldades no engajamento em atividades lúdicas. Além disso, essas crianças apresentam percepções limitadas e distorcidas de si e do mundo, fazendo com que apresentem diminuição na capacidade de planejar e executar atividades motoras e cognitivas, e apresentam má organização do comportamento. Por isso, algumas delas podem apresentar as seguintes características no brincar: movimentos excessivos, hesitação de movimentos, diminuição na exploração, diminuição no brincar motor grosseiro e manipulativo, aumento de brincadeiras solitárias e repertório restrito de atividades lúdicas (BERNERT, 2013, p. 169).

Todas essas dificuldades são observadas nos atendimentos a crianças com TEA, porém, cada uma com suas especificidades, manifestando algumas dessas demandas com um nível mais alto de comprometimento, outras apresentando apenas algumas dessas alterações e em menor intensidade.

O andar em ponta dos pés, movimentar-se intensamente de um lado para o outro da sala, pular, correr, levar objetos à boca, jogar e espalhar materiais, entre outras reações observadas de forma intensa traduzem comportamentos desmodulados sensorialmente, o que afeta diretamente suas experiências lúdicas. De acordo com Momo e Silvestre (2011, p. 308), o incentivo à participação da criança e à resolução de problemas por parte delas através de atividades lúdicas e sensoriais tem como objetivo aumentar ou diminuir o nível de atividade e o equilíbrio do estado de alerta.

Dificuldades no planejamento motor também são identificadas quando da atividade do brincar vivenciada pelas crianças com TEA. Elas apresentam *deficit* na organização, execução e planejamento de inúmeras ações motoras. Bernert (2013) traz ainda algumas dificuldades de crianças com TEA no planejamento motor que podem refletir em seu engajamento no ato de brincar, quais sejam: dificuldade para brincar organizadamente; baixa permanência em uma brincadeira ou brinquedo (transitando entre uma atividade e outra, com pouca vivência exploratória e manipulando muitos brinquedos); baixa variabilidade na escolha dos brinquedos; dificuldade no manuseio e em sua capacidade de explorar novos brinquedos e brincadeiras;

utilização dos brinquedos de forma esdrúxula; esbarram-se muito durante o brincar, por vezes caindo e machucando-se (baixo desempenho motor nas atividades); dificuldade para imitar ações; baixa funcionalidade e brincar repetitivo (BERNERT, 2013, p. 169-170).

É sabido que o potencial imaginativo das crianças que se encontram dentro do Espectro do Autismo é baixo. Brincadeiras de faz de conta, que se utilizam da imaginação, como a fantasia e a representação (os jogos simbólicos) são observados de forma muito incipiente ou não presentes na vivência lúdica dessas crianças. Araújo (2011, p.181), referindo-se a estudos de Toth et al. (2006) sobre o desenvolvimento da comunicação em bebês com autismo e dificuldades percebidas como relevantes para um diagnóstico precoce, afirmam que os prejuízos existentes são significativos no que diz respeito à imitação de expressões faciais e de gestos, bem como na imitação tardia de ações sobre os objetos:

No que diz respeito ao brincar, os prejuízos no jogo simbólico podem ser observados desde os 18 meses. O nível do jogo simbólico tende a ser sempre menor que o nível adquirido da linguagem. O brincar é sempre menos elaborado.

Assim, podemos considerar que o brincar e o neurodesenvolvimento estão intimamente relacionados, coexistindo dentro de uma dinâmica complementar de investimentos mútuos, potencializando os processos de aprendizagem e de ganhos experienciais significativos para a vida das crianças.

### **3 MATERIAIS E MÉTODOS**

A metodologia utilizada para este estudo foi fundamentada em uma pesquisa de revisão bibliográfica, utilizando-se os descritores: brincar, neurodesenvolvimento e transtorno do espectro do autismo. Foram apresentados conteúdos e conceitos importantes em relação a esses temas, correlacionados a fim de obtermos as respostas necessárias para a reflexão sugerida. Elencaram-se artigos, livros e textos publicados em plataformas virtuais no período de 1998 a 2015.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Uma das formas que podemos trabalhar comportamentos rígidos através do brincar é oferecendo à criança a possibilidade de ela brincar com brinquedos estruturados e/ou não estruturados de forma criativa, acessando e ampliando seus recursos imaginativos, como podemos observar nos jogos simbólicos. Como discutido e exposto anteriormente, as crianças com TEA apresentam baixo potencial imaginativo e é nesse sentido que devemos oportunizar

espaços onde o simbólico pode acontecer: brincadeiras de representação, comumente utilizando o brinquedo como apoio (estruturado ou não), como, por exemplo, as brincadeiras de faz de conta, como super-heróis dentro de uma trama de pega-pega, brincar de “comidinha”, com utensílios de brinquedos, entre outros.

Estas propostas lúdicas trabalham a imitação, o jogo compartilhado, o aprofundamento de vínculos, a representação de papéis sociais, a expectativa gerada no outro e com o outro, entre outros comportamentos e reações pouco presentes nos comportamentos de crianças com TEA. Nesse sentido, podemos estabelecer as primeiras relações entre as contribuições do brincar e as intervenções nos *deficit* apresentados pelas crianças com TEA, quais sejam: a) *deficit* persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, e b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (BERNERT, 2013).

De acordo com Araújo (2011, p.183), nas crianças com TEA podemos observar comprometimentos significativos no ato de imitar movimentos faciais e de gestos, bem como apresentam dificuldades para imitar tardiamente ações sobre objetos. Hobson e Hobson (2008), referidos por Araújo (2011, p. 184), em estudos que investigavam os motivos em relação a quando e porquê as crianças com TEA apresentavam prejuízos importantes na imitação, concluíram que elas manifestavam dificuldades não de imitar as ações em si, mas por um prejuízo na reciprocidade emocional, que dizem respeito à identificação subjetiva com o outro.

Explorar o potencial imitativo, observando partirem de imitações mais elementares como reproduzir expressões faciais ou algumas falas dos terapeutas, cuidadores ou de outras crianças até entrarem num jogo de imitação mais complexo (de uma ação proposta pelo terapeuta, na qual a mesma finge alimentar animais da fazenda e a criança que pouco faz contato visual realiza a mesma ação com o animal que segura), é um ótimo indício de que esse *deficit* está sendo trabalhado dentro do contexto lúdico e que pode ser expandido, posteriormente, para outras relações que irá estabelecer.

Algumas crianças que apresentam autismo leve podem demonstrar comportamento de rigidez em alguns aspectos como a autocrítica e a não aceitação do erro, forma mecanizada de comunicar-se (fala pausada e característica) e de relacionar-se com outras crianças e adultos, falta de iniciativa, passividade, ausência de espontaneidade no brincar, entre outros. Desse modo, devemos favorecer o investimento nessas demandas específicas, oportunizando a essas crianças a vivência de brincadeiras, preferencialmente ao jogo, por ter a brincadeira um caráter flexível e livre.

Desse modo, a proposta de brincadeiras livres, para as quais não existe um final pré-estabelecido, com regras mais flexíveis e com um caráter mais maleável em termos de



organização e finalidade, são permitidas modificações em seu curso, tornam-se uma boa proposta de intervenção lúdica para essas crianças. A espontaneidade e poder de improviso das brincadeiras, desvinculadas de padrões e por sua imprevisibilidade, também vão trabalhar de forma leve e “indireta” a falta de iniciativa e tomada de decisão, muitas vezes presentes no comportamento de algumas crianças com TEA.

Na brincadeira, essas crianças serão convidadas a assumir um lugar mais participativo, mais dinâmico, no qual ela e o outro negociarão decisões sobre esse momento e, a partir dessas experiências, ela poderá ampliar tais habilidades desenvolvidas para outros contextos de sua vida. Isso poderá refletir-se na qualidade de suas relações, sendo que uma maior maleabilidade no relacionamento com a família e amigos estará presente, assumindo uma postura mais flexível e com um repertório maior para resolução de conflitos, sem a necessidade da intermediação de outros ou que se instalem comportamentos disruptivos. Cabe aqui expor as considerações de Almeida (2014, p. 68-69) sobre as discussões levantadas:

Quanto maior for o repertório lúdico da criança, maior será a capacidade dela em representar seus papéis em suas brincadeiras e jogos, ampliando suas possibilidades e competências. Com o brincar ela constrói os conhecimentos através dos papéis que representa, amplia sua linguagem, sua habilidade motriz, além de organizar e fortalecer suas emoções, sentimentos e afetividades.

Já para crianças que igualmente estão dentro do Espectro, mas que apresentam comportamentos bem distintos das anteriormente descritas, trazemos a proposta mais estruturada do jogo, partindo de atividades lúdicas mais elementares até chegarmos a construir um brincar que conseqüentemente as organize mais, visto que sua extrema desorganização reflete-se em sua postura ao brincar (por exemplo, postura de prono, rodopiando junto ao objeto que manipula em círculos), em suas dificuldades motoras (baixo controle de movimentos: esbarram-se bastante) e em sua rigidez (na forma de intolerância ao limite e intervenção de outrem em qualquer ação que desempenhe).

O jogo se apresenta como proposta de brincar mais organizado e estruturado, com começo, meio e fim, objetivos e regras pré-estabelecidas, com caráter previsível. O jogo tem uma sequência, uma previsibilidade, o que pode ser trabalhado com a perspectiva do planejamento. Isso pode ser ampliado para as AVD's (Atividades de Vida Diária), na qual a criança passa a se organizar em seu autocuidado, como planejar tarefas em relação a sua higiene pessoal (escovar os dentes, tomar banho), bem como maior aceitação da finalização dos atendimentos (para aquelas crianças que se desorganizam com esse término), passando a compreender que o atendimento tem começo, meio e fim.

Poderá expandir igualmente para suas relações, visando uma aceitação maior na interrupção de processos ou ausências fortuitas ou programadas de pessoas em seu convívio social, permanentes ou provisórias, dentre outras situações. Todas as propostas dependerão do nível cognitivo apresentado pelas crianças. Sendo assim, cada criança terá uma proposta diferenciada de atividade de acordo com suas demandas e necessidades, como propõe o Projeto Terapêutico Singular, cujos objetivos, metas e estratégias são elaboradas e direcionam as propostas de intervenção individual às crianças (BRASIL, 2015, p. 73).

A inflexibilidade e rigidez no comportamento (insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal) são muito características nas crianças com TEA. A mudança na rotina, a interferência no brincar ou em alguma situação vivida pela criança, seja a rigidez na escolha do mesmo brinquedo ou a rotina ritualizada, coloca a criança numa relação inflexível, que não permite a entrada do novo e não dá espaço para mudanças. Almeida (2014, p. 44) ilustra muito bem essa relação entre o brincar, a brincadeira e os ganhos que a criança tem através da imitação social e da flexibilidade que essa ação possibilita ao afirmar que

A brincadeira é como uma forma de comportamento social, onde as ações lúdicas da criança têm como referências as experiências do meio (família, comunidade, escola, natureza, etc.) que a rodeia. Desta forma, a criança compreende o mundo reconstruindo à sua maneira, ao seu tempo e no seu espaço. A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras (explícitas e implícitas) com flexibilidade.

O papel da família torna-se preponderante nesse momento, pois, muitas vezes, por falta de orientação ou inabilidade para manejar certos comportamentos, tornam-se permissivas, procurando evitar o desencadeamento de comportamentos disruptivos, reforçando alguns comportamentos rígidos. Desse modo, passam a não oferecer, não apresentar e não possibilitar novas vivências, apresentando um contexto pobre em estímulos, não se permitindo se inserirem no ambiente lúdico da criança, seja por falta de investimento de tempo, por falta de orientação ou mesmo por outras questões que envolvam a dinâmica familiar, como medos e fantasias.

Outras experiências são relatadas por famílias que, naturalmente, utilizam-se do brincar como meio de conhecer seus filhos, de estimular e trabalharem comportamentos que podem ser flexibilizados processual e gradativamente, o que as possibilita ter um maior repertório de estratégias para lidar com esses comportamentos disruptivos. Bernert (2013, p. 170) tece afirmações sobre como estimular o brincar no ambiente domiciliar:

A relação entre os filhos e os pais na situação do brincar é essencial, principalmente levando em consideração crianças com autismo. Pela estimulação do brincar por parte dos pais, no ambiente domiciliar, é possível aumentar o interesse, maximizar habilidades e capacidades e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Ainda sobre o envolvimento dos pais no brincar, Friedmann (2011, p. 128) declara que ao brincar com seus filhos, os pais estabelecem uma relação mais próxima deles, encontrando maior facilidade na escolha de brinquedos que estejam de acordo com suas necessidades, habilidades e interesses.

Saviani (2014, p. 19) contribui falando a respeito da relação que o brincar possibilita entre pais e filhos, focando no aprofundamento de vínculos ao afirmar que “ao brincar com a criança, os adultos fortalecem seus vínculos com ela, favorecendo o desenvolvimento pleno de suas competências cognitivas, afetivas e relacionais”. A experiência de vinculação através do brincar também pode ser explorada por terapeutas que acompanham a criança, bem como educadores que fazem parte do seu dia a dia em seus processos de aprendizagem.

Todos os investimentos que possibilitem à criança a sair de sua zona de conforto e que a façam ir além de suas dificuldades inicialmente apresentadas e vivenciadas por elas, utilizando quaisquer instrumentos mediados pela equipe multidisciplinar que atenda a crianças e partindo de uma proposta lúdica (como a voz, o canto, o toque, o olhar ou o brinquedo propriamente dito, ou mesmo os próprios materiais de intervenção precoce utilizados em núcleos e centros especializados, como a bola, o rolo, o tecido, entre tantos outros recursos), todas essas ações podem ser entendidas como de intervenção pelo brincar.

Desse modo, podemos afirmar que o brincar, partindo do universo lúdico e acontecendo na forma de brincadeira e/ou do jogo, tendo o brinquedo como o suporte material, traduz-se como recurso, estratégia, instrumento, ação, possibilidade e intervenção propriamente dita junto a crianças que se encontram dentro do Espectro do Autismo. Segue quadro de sugestões de atividades lúdicas específicas na intervenção junto a crianças com TEA:

Quadro 1 - Atividades lúdicas específicas na intervenção junto a crianças com TEA

<b>Jogos, brinquedos e materiais lúdicos como sugestão de intervenção em grupos de crianças com TEA</b>	
<b>Atividades lúdicas</b>	<b>Desenvolvimento</b>
<i>Atividades lúdicas com recursos de Integração Sensorial</i>	Faz-se importante possibilitar às crianças vivências e experiências sensoriais de acordo com suas demandas específicas, sempre explorando o sistema que encontra-se mais afetado. Porém, em geral, atividades com malhas e tecidos, texturas diferenciadas (areia, argila, massinha, espuma de barbear, geleia, etc.), alguns alimentos crus ou cozidos, discos de propriocepção, balanço e estimulação sensorial (com creme hidratante), dentro de um universo lúdico e permeado pelo brincar, se configuram como atividades com ótimo impacto em relação à modulação sensorial de crianças com TEA em todos os sistemas: tátil, vestibular, proprioceptivo, audição, visão e olfação. A utilização de músicas nesses momentos é bastante apropriada para favorecer o ambiente lúdico e acolhedor para essas propostas.

<i>Jogo simbólico</i>	Partindo de brincadeira proposta ou iniciada pela criança, ou a partir de brinquedos estruturados que disponibilizamos para ela, propor ações representativas ou que se utilizem do faz de conta despertam a atenção e interesse dela, envolvendo-a em um jogo de imitação, no qual a linguagem é bastante estimulada. Materiais como cestas de alimentos de plástico, pratinhos, garfinhos e colheres, copos, utensílios de casa em miniatura, podem ser bastante utilizados nos jogos de representação. Brinquedos não estruturados podem entrar facilmente na cena lúdica do jogo simbólico, bastando apenas dar vazão à imaginação, criatividade e envolvimento. Jogos teatrais e de dramatização.
<i>Jogos e brinquedos de construção</i>	Blocos de encaixe: blocos ou peças que servem para serem empilhados de forma a possibilitar construções. Favorecem o desenvolvimento da concentração e da atenção; de movimentos amplos e finos; da coordenação viso motriz; de paciência e de perseverança; da independência; do sentimento de realização que reforça a autoimagem; do pensamento abstrato; reconhecimento de semelhanças e diferenças; encorajamento a soluções de problemas e a formulação de projetos; satisfação de inventar, construir, destruir e transformar, entre tantos outros (ALMEIDA, 2010, p. 30).
<i>Músicas, som, linguagem e movimento.</i>	Explorar os instrumentos musicais é um canal muito bom para se trabalhar a atenção, interesse e potencial exploratório desses objetos através dos sons que cada instrumento faz (como tambor, teclado, maracas, pandeiro/pandeirola, xilofone, entre outros). Uma sugestão para trabalharmos com crianças que resistem ao início e ao final do atendimento é cantar uma música que marque bem esses momentos. “A música é uma linguagem muito importante na comunicação e expressão humanas” (FRIEDMANN, 2011, p. 131). Brincadeiras que envolvem canto e movimento são oportunidades para explorar o corpo e experimentar diferentes sensações. Brincadeiras de mãos, em que o adulto está olho no olho com a criança, chamam muito a atenção dos pequenos, que tenderão, naturalmente, a repetir os sons e imitar os movimentos. O mais importante, porém, é que nesse tipo de brincadeiras formam-se vínculos e comunicação entre as duas partes (FRIEDMANN, 2011, p. 129).

Fonte: Esquema desenvolvido pelos autores (2016).

Concluimos, assim, com Almeida (2014, p. 193) citando Vasconcelos (2005), que “todas as maneiras de brincar podem ser transformadas na forma e conteúdo no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam”.

## 5 CONCLUSÃO

O artigo em questão apresentou observações e estudos acerca do brincar como intervenção no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, o brincar foi evidenciado sob a ótica de critérios diagnósticos, sobre sua importância no neurodesenvolvimento infantil e especificidades do brincar no TEA.

A participação dos circuitos neuronais, desde a formação do Sistema Nervoso Central até processos neurológicos mais complexos, como a neuroplasticidade, pode ter o brincar como contribuição e valiosa participação, visto que é considerado como a mediação entre a criança e o meio. Habilidades como a linguagem, as praxias, o raciocínio lógico, a socialização, entre tantas outras, são aspectos que podemos identificar facilmente na criança ao brincar. Esta

atividade concentra em si muitas ações e exige da criança, naturalmente motivada para isso, a participação de vários processos neurológicos que possibilitam que a criança se desenvolva de forma integral.

Além do prazer que o universo lúdico traz para as crianças, poder utilizar o jogo, a brincadeira e o brinquedo nas intervenções terapêuticas com crianças com TEA, bem como em suas vivências familiares e sociais, traz como proposta garantir um atendimento humanizado, dentro de um processo leve, que respeita os processos e desejos das crianças, favorecendo a formação de vínculos, o estabelecimento e aprofundamento das relações, sua comunicação e compreensão, expressão de sentimentos e insatisfações, dentro de seu processo de desenvolvimento, visando maior qualidade de vida e que refletirá em várias áreas e aspectos de sua vida.

O estudo pôde apresentar como o brincar atende as necessidades terapêuticas das crianças com TEA a partir de suas principais demandas comportamentais, mais especificamente apresentadas por critérios diagnósticos, configurando-se como intervenção chave dentro dos investimentos realizados junto a essas crianças. Reiteramos a importância da relação existente entre o brincar e o Transtorno do Espectro do Autismo ressaltando a necessidade de estudos com esse objetivo, a fim de investigar mais profundamente esta relação, possibilitando um maior conhecimento sobre essa atividade essencial para o desenvolvimento e seus impactos em vários aspectos das vidas dessas crianças.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. Brincar: uma aprendizagem para a vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Brincar, amar e viver**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014, p.21-72.

\_\_\_\_\_. O jogo simbólico e sua importância no brincar infantil. In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014, p.193-238.

\_\_\_\_\_. **Guia de classificação de jogos, brinquedos e materiais lúdicos**. Laboratórios de Brinquedos e Jogos (LABRINJO). Universidade do Ceará – UFC. Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES, 2011.

ARAÚJO, C. A. de. Psicologia e o transtorno do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S., ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011, p.173-201.

BERNET, D. R. A importância do brincar no desenvolvimento da criança com o TEA. In: OMAIRI, C. et al. **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013, p. 165-172.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: n.1, pp. 89-101, 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

FRIEDMANN, A. A criança do 1º ao 12º mês: expressões e estímulos. In: CYPEL, S. (Org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011, p.119-132.

GUERRA, L. B. Neurobiologia aplicada à Neuropsicologia. In: FUENTES, D. et al. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.20-59.

HANSEN, J. et al. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.17, n. 2, 133-143, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n2/14.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOMO, A.; SILVESTRE, C. Integração sensorial nos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S., ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011, p. 297-313.

OLIVEIRA, V. B., EDUARDO, C. M. O lúdico na reabilitação psicomotora de praxias construtivas: um estudo de caso. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo: v. 26, n.1, pp. 68-82, jan./abril, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/946/94626111.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SAVIANI, I; PINHEIRO, R. **Formação em espaços lúdicos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Coleção Primeiríssima Infância; v. 5, 2014.

VILANOVA, L. C. P. Aspectos neurológicos do desenvolvimento do comportamento da criança. **Revista Neurociências**, São Paulo: v.6, n.3, 106-110. 1998. Disponível em: <<http://revistaneurociencias.com.br/edicoes/1998/RN%2006%2003/Pages%20from%20RN%2006%2003-2.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

WEHMUTH, Mariane; ANTONIUK, Sergio A. Transtorno do Espectro do Autismo: aspectos gerais e critérios diagnósticos. In: OMAIRI, C. et al. **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013, p. 25-33.