



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
Instituto de Psicologia – IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



YCARO DA SILVA FALCÃO DE SOUSA

**O BRINCAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Salvador, Bahia
2024

YCARO DA SILVA FALCÃO DE SOUSA

**O BRINCAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais.

Orientado pelo Prof. Dr. Fabricio de Souza.

Salvador, Bahia
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI)
Biblioteca Universitária Isaias Alves (BUIA/FFCH)

S725 Sousa, Ycaro da Silva Falcão de
O brincar em crianças com transtorno do espectro autista / Ycaro da Silva
Falcão de Sousa. – Salvador, 2024.
117 f.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício de Souza
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2024.

1. Brincadeiras. 2. Transtornos do Espectro Autista em crianças. 3. Crianças
Excepcionais. I. Souza, Fabrício de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de
Psicologia. III. Título.

CDD: 155.4

Responsável técnica: Hozana Maria Oliveira Campos de Azevedo - CRB/5-1213



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

O BRINCAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ycaro da Silva Falcão de Sousa

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fabricio de Souza (Orientador)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Ilka Dias Bichara
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Bruna Colombo dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Salvador, 16 de abril de 2024.

Dou fé

Documento assinado digitalmente
gov.br FABRICIO DE SOUZA
Data: 16/04/2024 16:16:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabricio de Souza

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, minha razão de viver, minha estrutura e alicerce em todos os momentos. Sua graça e orientação foram fundamentais durante toda jornada.

À minha amada esposa, Tailane, expresso minha profunda gratidão por seu amor, paciência infinita e dedicação incansável em cuidar de mim. Sua presença e apoio foram a luz que iluminou os dias mais desafiadores. Além disso, agradeço por suas inúmeras leituras e correções de textos, contribuindo significativamente para a qualidade deste trabalho. Estendo o agradecimento também a Dona Nena, minha sogra.

Aos meus queridos pais, Sr. Paulo e a Sra. Luciene, agradeço por todo cuidado, torcida e orações. A presença de vocês e todo apoio dado foram fontes de força e inspiração.

À minha bisavó Brígida, que sempre foi um exemplo de sabedoria em minha vida, agradeço por sua presença constante em meu coração.

A meu irmão Igor, e às tias Benedita, Maria da Paz, Ivonildes, Joelma, Gerusa, Andreia, Iara, e outros membros da minha família, agradeço por todo carinho.

Agradeço ao meu amigo e Me. Luís Humbert por sua pronta disponibilidade em ajudar, as longas conversas desde a fase inicial do anteprojeto até suas inúmeras contribuições na construção de tabelas, análises, leituras, estímulo e feedbacks valiosos ao longo da pesquisa.

À Rute que merece reconhecimento especial por seu apoio, flexibilidade e recursos necessários para o desenvolvimento do projeto.

À Diretora Adriana Froes, por sua viabilização, abertura e flexibilização na coleta de dados, e às demais professoras envolvidas, em especial também a Coordenadora Analice, expresso minha sincera gratidão a todas vocês.

A todos os amigos e colegas de trabalho que incentivaram, ouviram e compartilharam deste momento, especialmente Juliane, Nathaly, Larissa, Mariana, Renan, Orlan, Marcelo, Yuri, Jamile, Cristiane e Dona Maria Helena, meu muito obrigado.

Aos alunos Flávia, Arthur e Giovany, agradeço por todas trocas, momentos de treinamento, mesmo cansados e com demandas particulares, vocês foram incríveis. O esforço de vocês em participarem de nossos encontros e a colaboração na coleta de dados foram essenciais.

Ao Me. Roberto Calmon, por sua prontidão em ajudar no que fosse preciso na condução da pesquisa, expresso minha gratidão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabricio de Souza, muito obrigado por sua disponibilidade e dedicação na construção da pesquisa, além de todas as pontuações necessárias para concretização do trabalho.

À Profa. Dra. Ilka Bichara e Profa. Dra. Bruna Colombo agradeço por todas as considerações no estudo da brincadeira e orientações que enriqueceram este trabalho.

Ao meu grupo de Pesquisa em Análise do Comportamento e Práticas Culturais (ACPC), expresso minha gratidão por fazerem parte desta jornada de aprendizado e contribuições.

A todos que direta ou indiretamente, orou, torceu e incentivou esta pesquisa.

Por fim, a todas as crianças que contribuíram com meu trabalho, meu mais profundo agradecimento. Cada uma foi uma fonte valiosa de inspiração e conhecimento.

A todos, meu muito obrigado por tornarem possível a realização deste sonho acadêmico.

Com sincera gratidão.

RESUMO

O brincar tem sido objeto de estudos no campo da Psicologia e de outras áreas do conhecimento por se qualificar como marcador biológico, psicológico e social da espécie humana, bem como sua expressiva importância para o desenvolvimento infantil. Entretanto, em crianças com desenvolvimento atípico, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar é acompanhado por contextos empobrecidos de interação entre pares, por dificuldade de iniciar e sustentar comunicação, pela falta do jogo social, além de outros déficits associados às habilidades socioemocionais. O objetivo deste trabalho foi investigar o brincar de crianças com TEA com diferentes níveis de suporte. Foram selecionadas 14 crianças com idades de 6 a 9 anos, 7 neurotípicas e 7 com diagnóstico de TEA. O estudo foi realizado em uma clínica especializada e em uma escola privada, situada em Salvador-BA. Para a coleta de dados foi realizada a gravação audiovisual das sessões de observação e o emprego da folha de registro para observação do brincar livre. Foram registrados 1.680 intervalos de observação sistemática. Os dados foram analisados a partir do Microsoft Office Excel 2019 e SPSS versão 25 (Software Estatísticas Package For Social Science) para emprego de teste estatísticos, a saber: Mann-Whitney, Correlação de Spearman e ponto-bisserial. Os resultados mostraram que o brincar funcional foi o mais prevalente entre os diferentes níveis de suporte no TEA; a maior ocorrência do comportamento de brincar foi de criança nível 1 de suporte, sendo que elas brincaram mais com brinquedos sensório-motor, e crianças nível 2 e 3 escolheram mais brinquedos mundo-técnico. As crianças com TEA tenderam a apresentar uma interação solitária em detrimento da interação de grupo, apresentando frequência elevada de respostas de observação e de exploração quando comparadas a crianças neurotípicas. Por fim, concluímos que todas as crianças com TEA apresentaram o comportamento de brincar, mas de forma variada dentre os níveis de suporte em termos de frequência, na interação com pares, no uso de brinquedos, nos

tipos de brincar e em outros comportamentos associados, como observação, exploração e conversação.

Palavras-chave: Brincar; Transtorno do Espectro Autista e brincadeiras; Brincar e crianças atípicas; Interação lúdica e Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Play has been the subject of study in the field of Psychology and other areas of knowledge due to its qualification as a biological, psychological, and social marker of the human species, as well as its significant importance for child development. However, in children with atypical development, especially those with Autism Spectrum Disorder (ASD), play is often accompanied by impoverished contexts of peer interaction, difficulty in initiating and sustaining communication, a lack of social play, and other deficits associated with socioemotional skills. The aim of this study was to investigate the play of children with ASD at different levels of support. Fourteen children aged 6 to 9 years, 7 neurotypical and 7 diagnosed with ASD, were selected. The study was conducted in a specialized clinic and a private school located in Salvador-BA. Data collection involved audiovisual recording of observation sessions and the use of a recording sheet to observe free play. A total of 1,680 intervals of systematic observation were recorded. The data were analyzed using Microsoft Office Excel 2019 and version 25.0 of SPSS (Statistical Package for Social Science) for the application of statistical tests: Mann-Whitney, Spearman's Correlation, and Point Biserial. The results showed that functional play was the most prevalent among the different support levels in ASD; the highest occurrence of play behavior was in children at level 1 of support, with them playing more with sensorimotor toys, while children at levels 2 and 3 chose more technical-world toys. Children with ASD tended to present solitary interaction at the expense of group interaction, showing a high frequency of observation and exploration responses compared to neurotypical children. In conclusion, we found that all children with ASD demonstrated play behavior, but in varied ways among support levels in terms of frequency, peer interaction, toy use, types of play, and other associated behaviors such as observation, exploration, and conversation.

Keywords: Play; Autism Spectrum Disorder and play; Play and atypical children; Play interaction and Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Mapeamento das pesquisas realizadas entre 2018-2022 sobre o tema brincar e crianças com TEA	103
Tabela 2	Síntese dos estudos de revisão de literatura e sistemática	105
Tabela 3	Organização geral dos participantes.	43
Tabela 4	Intervalos de observação por grupos e subgrupos	58
Tabela 5	Tipos de brincadeiras	62
Tabela 6	Ocorrências do brincar em geral por participante e média do grupo.	64
Tabela 7	Escolha de brinquedos	70
Tabela 8	Tipos de interação	74
Tabela 9	Outros comportamentos inseridos no contexto de brincadeira	77
Tabela 10	Tipos de brincadeiras entre os grupos de crianças com TEA e Neurotípicas	80
Tabela 11	O brincar do faz de conta na interação social nos grupos de crianças com TEA e neurotípicas.	81
Tabela 12	Tipos de brinquedos entre os grupos de crianças com TEA e neurotípicas.	82
Tabela 13	Escolha de brinquedos entre os grupos de crianças com TEA e Neurotípicas.	82
Tabela 14	Análises de Correlação de Spearman entre os comportamentos de brincar, observação e exploração.	89
Tabela 15	Análises de Correlação ponto-bisserial considerando o grupo de crianças com TEA e neurotípicas no brincar, observação e exploração.	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA - Transtorno do Espectro Autista

DSM-V-TR - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais 5ª edição: Texto

Revisado

PDE - Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista

TCC - Trabalhos de conclusão de curso

CARS - Childhood Autism Rating Scale

COPM - Medida Canadense de Desempenho Ocupacional

ABA - Análise Aplicada do Comportamento

PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

ICCP - International Council for Children Play

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

IPS - Instituto de Psicologia

ACPC - Grupo de Pesquisa de Análises Comportamentais e Práticas Culturais

SPSS - Software Statistical Package For Social Science

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	18
O BRINCAR.....	21
I. MARCO TEÓRICO.....	24
O BRINCAR À LUZ DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO EVOLUCIONISTA.....	24
II. REVISÃO BREVE DE LITERATURA.....	31
III. DELINEAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	40
IV. OBJETIVO GERAL.....	41
V. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	41
VI. MÉTODO.....	41
PARTICIPANTES.....	41
Descrição do perfil dos participantes com TEA.....	43
Descrição do perfil dos participantes neurotípicos.....	46
LOCAL.....	48
TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	48
INTERAÇÃO.....	49
BRINQUEDOS.....	50
ATIVIDADES.....	51
Brincadeiras.....	52
Outros comportamentos.....	55
PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	57
TESTE DE CONFIABILIDADE.....	59
PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	60
ASPECTOS ÉTICOS.....	61
VII. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	61
CARACTERIZAÇÃO DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM TEA COM DIFERENTES NÍVEIS DE SUPORTE.....	61
COMPARAÇÃO DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM TEA DE CRIANÇAS NEUROTÍPICAS.....	79
VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90

LIMITAÇÕES.....	94
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	103
ANEXO.....	118

INTRODUÇÃO

O brincar tem sido objeto de estudos no campo da Psicologia e de outras áreas do conhecimento (Iltchenco & Ribas, 2022) por se qualificar como marcador biológico, psicológico e social da espécie humana, bem como sua expressiva importância para o desenvolvimento não apenas de crianças, mas também em outros filhotes de mamíferos (Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018; Hansen et al., 2007).

Com sua diversidade e universalidade, o brincar, revela sua importância para o desenvolvimento infantil (Marques & Bichara, 2011), além de influenciar significativamente nos aspectos físico, social, cognitivo e emocional das crianças (Lillard et al., 2013; e Pellegrini, 2009).

Em crianças com desenvolvimento atípico, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar é acompanhado por contextos empobrecidos de interação entre pares, por dificuldade de iniciar e sustentar comunicação, pela falta do jogo social, além de outros déficits associados às habilidades socioemocionais (APA, 2022).

Com base nas características do TEA, o brincar enquanto habilidade de potencial vulnerabilidade, sinaliza desde um padrão que causa estranheza ao brincar socialmente típico, com impactos no brincar de faz de conta, invariabilidade na exploração de aspectos funcionais do jogo e ambiente, assim como também o uso incompatível de brinquedos para comportamentos ritualísticos e/ou ligados à auto estimulação (Klin, 2006).

No que tange à interação social e às habilidades necessárias para o desempenho no brincar, os déficits associados ao TEA podem variar da falta do planejamento motor para o engajamento no ato de brincar até a ausência de repertórios importantes ligados às habilidades sociais (Del Prette, 2013).

É comum também o uso não convencional do brinquedo, descrito na literatura como estereotipado, recursos limítrofes de imitação, baixa variabilidade comportamental e limitada permanência na brincadeira (Cipriano & Almeida, 2016).

Doody e Mertz (2013) concluíram que crianças com TEA são menos propensas a se envolverem em atividades de faz de conta, preferindo atividades que tenham forte propensão sensorial, pois brincadeiras sensoriais não necessitam de recursos cognitivos superiores, como a correlação da Teoria da Mente¹ referenciado em brincadeiras dramáticas, o faz de conta ou as imaginativas, corroborando para o pressuposto teórico de que as crianças com TEA podem apresentar déficits em inferir intencionalidades nas ações e pensamentos do outro.

Vale salientar que pesquisas que compararam bebês com e sem risco ao TEA, relataram que crianças com risco ao TEA apresentaram menor atenção compartilhada, imitação e contingência social (Zwaigenbaum et al., 2005); baixo engajamento em situações sociais com adultos (Nadig et al., 2007); e diminuição expressiva da atenção espontânea a imagens de rostos humanos (Chawarska et al., 2013).

Orr (2021) investigou a relação entre o brincar simbólico e os marcos da linguagem com 14 bebês (8 meninas e 6 meninos). Orr concluiu que comportamentos pré-linguísticos como a vocalização e o balbucio, ainda na fase inicial de desenvolvimento, desempenharam mudanças na escala de imitação e responsividade do cuidador, aumentando as taxas do comportamento de brincar, apoiando a estreita ligação entre o desenvolvimento da brincadeira e a linguagem.

Dito isso, é importante considerar a possibilidade de que há habilidades essenciais para ocorrência ou não do comportamento de brincar, por exemplo, atenção compartilhada, imitação, linguagem e outros. Além de que a ausência ou déficits desses marcos desenvolvimentais são indicativos também de um contexto em que já se pode observar outras

¹ Ver Lam & Yeung (2012).

vulnerabilidades, com prejuízos na comunicação, pensamento abstrato e interação social (Papoudi & Kossyvak, 2019).

Sobre os fatores protetivos associados ao brincar, Ala'i-Rosales et al.,(2018) descrevendo estratégias de prevenção para crianças com risco a problemas de comportamento, como é o caso de crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento, relataram que o engajamento de crianças em episódios lúdicos com ou sem a participação de outros parceiros na brincadeira está no bojo de intervenções preventivas e pró-sociais, pois uma vez a criança inserida em contextos de lazer e de alta preferência, menor a probabilidade para ocorrências de problemas comportamentais.

Propondo o brincar a partir de um contexto alta preferência para crianças, foi observado em Lemos et al., (2024), o tratamento baseado em habilidades de uma criança com TEA que apresentava comportamento agressivo. Os autores promoveram atividades lúdicas como operação motivadora para manter o engajamento da criança à adesão de comportamento de transição, cooperação e de conclusão de demandas escolares, sem apresentação de comportamento-problema.

Analisando também problemas de comportamento, a partir de um panorama funcional, Bolsoni-Silva e Del Prette (2003) discorreram que diversos fatores podem ser variáveis de potenciais riscos a problemas de comportamento. Estes autores apontaram para a necessidade de intervir no aumento de fatores de proteção, ao invés de medidas exclusivas às intervenções para manejo de problemas comportamentais. Portanto, a adoção do comportamento de brincar como habilidade social é fator protetivo para interação que pode favorecer um ambiente de cooperação entre pais e filhos, além de apoiar um cenário socialmente habilidoso e de interação positiva (Ala'i-Rosales et al., 2018; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003).

Citadas informações que destacaram a relevância do brincar, algumas pesquisas também reportaram características do brincar encontradas nos diferentes níveis de suporte² no TEA.

Vieira (2018) com objetivo de caracterizar brincadeiras de criança com TEA e comparação de pares com desenvolvimento típico, considerou que as atividades interacionais podem estar associadas ao nível de suporte, pois as crianças com TEA nível 3 de suporte, mostraram menos tempo na brincadeira se comparadas às crianças com desenvolvimento típico e TEA nível 1 de suporte. Verificou-se também diferenças nas brincadeiras dramáticas. O grupo com desenvolvimento típico apresentou maior frequência do que o grupo de crianças com TEA, apesar da seleção de brinquedos que pertenciam ao brincar simbólico no emprego de outros tipos de brincadeiras (funcionais, exploratórios e construtivos). Alertando também que as brincadeiras podem se desenvolver de modo repetitivo e com baixa diversificação.

Thiemann-Bourque et al., (2019) observaram 38 crianças, sendo 19 com autismo e 19 com desenvolvimento típico, e verificaram que crianças com TEA apresentaram significativamente mais ações exploratórias sobre os brinquedos e habilidades funcionais do jogo, porém mostraram déficits nas brincadeiras simbólicas. Eles relataram também que a observação da exploração atípica de brinquedos apresentados por crianças pequenas estava relacionada com nível mais elevado de suporte no autismo. Sendo encontrado o dado de que crianças mais velhas demonstram taxas elevadas do brincar não funcional.

As crianças com TEA nível 1 de suporte apresentaram o brincar com enredo quando em situação de grupo, apesar de brincarem sozinhas e de forma repetitiva. O brincar simbólico (ex.: a caixa de leite funciona como um carro, somado ao comportamento vocal de imitação do som do carro em movimento) também foi observado em situações não estruturadas, todavia,

² Níveis de suporte referem-se a especificadores (nível 1, 2 e 3) que descrevem o suporte empregado na comunicação social e comportamentos restritos ou repetitivos (APA, 2022).

essa configuração de brincadeira parecia requerer das crianças habilidades de linguagem e maior nível cognitivo (Kangas et al, 2012).

Eisele e Howard (2012) observaram a presença de brincadeiras de crianças com TEA, com idade entre 6 a 12 anos, em 36 episódios de comportamentos repetitivos e/ou ritualísticos. Desta forma, elas consideraram que o brincar de crianças com TEA pode incluir comportamentos ritualísticos, estereotípias e repetições, sendo esses aspectos “aparentemente” conflitantes às formas típicas ou socialmente “esperada” para as brincadeiras. Foi afirmado também que a maior parte das atividades lúdicas observadas no estudo atendia aos critérios de disposição lúdica avaliados através dos instrumentos de Avaliação do Comportamento Lúdico e Escala de Leuven, embora elas não fossem alocadas harmoniosamente nas classificações típicas do brincar.

Portanto, considerando a relevância do brincar como marco importante para o desenvolvimento infantil, sua ausência ou déficit indica prejuízos significativos nas crianças com TEA (Cordazzo & Vieira, 2007). No que pese a comunidade TEA e a importância da pesquisa para a sociedade, a busca na produção de conhecimento no campo do brincar pode corroborar com elementos que venham a ser úteis na tomada de decisão para pais e profissionais que deliberam sobre o valor do brincar não apenas como estratégia de ensino naturalístico, intervenção precoce, inclusão social, mas também como ludicidade, diversão e espontaneidade.

Considerando as informações expostas, este trabalho contribuiu com dados que trouxeram informações relevantes à comunidade científica, de forma quantitativa a partir da pesquisa exploratória acerca de como brincam as crianças com TEA com diferentes níveis de suporte, levando em consideração que essas crianças são tipicamente colocadas às margens da interação social e com recursos limítrofes para o brincar, assim como a comparação do brincar de crianças TEA e seus pares de desenvolvimento neurotípico.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Em 1911, Eugene Bleuler empregou o termo autismo para descrever a perda da realidade e o afastamento social junto à dificuldade para comunicação, observado em pacientes com esquizofrenia. Porém, foi em 1943 que Leo Kanner descreveu o Transtorno do Espectro Autista como “distúrbios autísticos do contato afetivo” em um estudo feito com 11 crianças, onde ele relatou alguns sintomas como isolamento social, a inclinação para repetições, estereotipias e ecolalias (Assumpcao Junior & Kuczynski, 2018).

Hans Asperger, no ano seguinte, em 1944, também conduzia uma pesquisa sobre um grupo de quatro crianças com traços similares às descritas por Kanner, de modo a apresentar déficits sociais expressivos, comportamentos incomuns e habilidades cognitivas variável, (Lyons & Fitzgerald, 2007). Apesar da proximidade temporal das primeiras publicações sobre autismo, Asperger e Kanner não conheciam os estudos conduzidos por cada um.

As resoluções sobre as possíveis causas deste quadro descreviam a relação materna e seus filhos, como também uma forma precoce do transtorno esquizofrênico (Fernandes et al., 2020). Atualmente, já se sabe que o TEA não é causado pela falta de afetividade materna, teoria que ficou conhecido como “mãe geladeira”, sendo este identificado como um transtorno do neurodesenvolvimento complexo, separado e distinto de outras condições psiquiátricas, como a Esquizofrenia (APA, 2022).

Lorna Wing também teve um papel fundamental na promoção de conhecimento sobre o TEA, sendo conhecida principalmente por seu pioneirismo nas classificações clínicas do TEA enfatizando o padrão comportamental e o fator comunicação no diagnóstico, com raízes biológicas e genéticas. Na década de 80, ela também contribuiu na síntese e disseminação dos

trabalhos de Asperger, o que por sua vez ajudou no reconhecimento da Síndrome de Asperger como um quadro³ clínico no TEA (Wing, 1981; Wing 1993).

Ao longo dos anos, outros estudos foram refinando o conceito do que hoje conhecemos como Autismo. Nas diferentes versões do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais podemos ver como tais mudanças suscitaram descrição apurada da sintomatologia, graus de comprometimento, dados estatísticos, prevalência e até mesmo critérios diferenciais para o diagnóstico (APA, 2022).

Cabe ressaltar que, da mesma forma que os critérios nosológicos para o diagnóstico do TEA foram alvos de alteração, a leitura do quadro clínico sob a perspectiva psicanalítica, onde conceitos ligados à personalidade, estrutura psicodinâmica e eventos traumáticos, passaram a dar espaço ao modelo clínico biomédico, considerando a influência de fatores genéticos, ambientais e sociais que podem afetar o diagnóstico e prognóstico (Fernandes et al., 2020).

Segundo o DSM-V-TR, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um diagnóstico complexo ligado aos transtornos do neurodesenvolvimento por ter expressão sintomática precoce ainda no processo de desenvolvimento infantil, apresentando atrasos significativos da linguagem e da comunicação social (déficits na linguagem verbal, não-verbal, socioemocional e outros), somado à adesão de quadros comportamentais clinicamente relevantes por critérios de comportamentos repetitivos e interesses restritos (estereotipias motoras, padrões ritualizados, ecolalias e outros) (APA, 2022; Assumpcao Junior & Kuczynski, 2018). Seguem abaixo os critérios adotados no diagnóstico do TEA, segundo o DSM-V-TR:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos.

³ Atualmente, descrevemos o TEA com base no DSM-V-TR. Anteriormente, este diagnóstico estava inserido no grupo denominado como Transtornos Globais do Desenvolvimento, no DSM-IV. De modo que havia o Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e outras condições.

- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.
- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento.
- D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
- E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento.

Com o objetivo de fornecer mais informações sobre o TEA, o DSM-V-TR também aponta indicadores descritos como níveis de suporte, que podem variar com a idade, nível de desenvolvimento, habilidades e funcionamento da pessoa com TEA.

De maneira que os níveis de suporte são usados para avaliar o conjunto de sintomas e com isso auxiliar na tomada de decisão de profissionais, curso de tratamento e planejamento de intervenções, levando em consideração as necessidades individuais do paciente e a complexidade do caso. Deste modo, os níveis de suporte são especificadores de apoio descritos por nível 1 (exige apoio), nível 2 (exige apoio substancial) e nível 3 (exige apoio muito substancial) (p.52, 2014) listados a partir dos prejuízos no funcionamento da comunicação social e comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA, 2022).

A adoção dos critérios de nível de suporte adotadas pelo DSM-V-TR para este trabalho, partiu como escolha alternativa ao CID-11 que descreve o diagnóstico do TEA considerando a preservação da linguagem funcional, deficiência intelectual e outras condições para os casos de TEA que são melhor explicadas por condições genéticas. Enquanto o DSM-V-TR, considerando os níveis de suporte nos fornece melhor amparo para analisar o comportamento

do brincar para além de comorbidades associadas ao quadro, mas considerando o nível de independência, embora o manual não adote uma descrição explícita dos níveis de suporte e sua implicação para o brincar.

O BRINCAR

Sutton-Smith (1997) em *The Ambiguity of Play* discorreu que a causa-problema da falta de uma definição para o brincar surge primeiramente da própria imprecisão do termo brincar, e segundo, das abordagens adotadas pelas disciplinas acadêmicas no estudo da brincadeira.

Eberle (2014) identificou os atributos do brincar diferenciando-o de uma atividade que seja excessivamente proposital, compulsória, comum, desagradável ou aleatória, de modo que o brincar se qualificaria como: o brincar existe em si mesmo; os jogadores brincam por vontade própria; o brincar é especial e ocorre separadamente; brincar é divertido; e os jogadores brincam por regras, que não apenas organiza, como também promove o jogo interessante e em funcionamento.

Henricks (2015) forneceu outras formas de pensar o brincar: (1) o brincar como um padrão de comportamento individual, pois é um comportamento que os organismos realizam e é geralmente por escolha; (2) o brincar é um padrão de interação entre os indivíduos e os elementos do mundo com os quais eles brincam; (3) o brincar como uma atividade; (4) o brincar como uma disposição, forma auto motivada e direcionada a orientar o mundo; e (5) o brincar como o contexto, uma vez que surge dentro de circunstâncias que o ocasionam, ao passo que cria e fornece energia.

Acerca de algumas teorias clássicas do brincar, Henricks (2015) também descreveu as implicações experienciais e do caráter do jogo, a saber: o brincar como gasto de energia excedente; o brincar como um caminho fisicamente estabelecido; brincar como sobrevivência

emocional; o brincar como terapia; o brincar como envolvimento situacional; o brincar como envolvimento espiralado; e o brincar como um caminho de experiência.

Visto tudo isso, responder primeiramente o que é o brincar torna-se uma questão primordial quando pensamos na necessidade de sistematizar e com isso conceituar um fenômeno para que tenhamos, em fins práticos, o critério do que estamos nos referindo como brincar, e não de outros comportamentos como: exploração, comportamento lúdico (*hobbies*) e qualquer outro comportamento associado.

Na tentativa de trazer alguns marcadores que poderiam nos dar objetivamente esse conceito, alguns pesquisadores como Cordazzo e Vieira (2007) e Bichara e Gomes (2020) ressaltam que não estamos próximos de saber a definição exata do que é o brincar, de modo a não ter um conceito que atenda a todas as nuances do que seja a brincadeira, que, inclusive, para diferentes idiomas, existem múltiplas palavras que representam o brincar (brinquedo, brincadeira, lúdico, jogo e outros), o que também não esclarecem em si uma consigna particular já demonstrando, com isso, a necessidade de mais estudos sobre o tema.

De todo modo, nós estamos falando de um conjunto de comportamentos que apresentam inúmeras topografias, dado que são muitas respostas que fazem parte de um mesmo fenômeno. Todavia, isso não acarretaria problemas de enviesamento, quando na realidade podemos articular um recorte, ou melhor, uma perspectiva diferente do simples conceituar, mas que, a rigor, poderíamos entender a função dessa tal atividade ou diferenciar de outros comportamentos através de pistas faciais e corporais (Yamamoto & Carvalho, 2002), verbalizações e comportamento motor (Bichara, 1994); visto que o comportamento de brincar apresentado com típica ocorrência de repetição, mostra-se diferente de estereotípias ou qualquer outro comportamento ritualístico (Bichara et al, 2009).

Contudo, temos algumas considerações levantadas a partir do referencial teórico posto neste trabalho que nos permite atribuir algumas características do brincar: (1) o brincar é

universal e culturalmente variável (Bichara & Gomes, 2020; Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018; Cipriano & Almeida (2016); Cordazzo & Vieira, 2007; Brougère, 1998; Gosso, Bichara & Carvalho, 2014; Hansen et al., 2007); (2) atividade marcadamente vista na infância (Gosso, Bichara & Carvalho, 2014, Cipriano & Almeida, 2016; Pellegrini & Bjorklund, 2004); (3) é um comportamento operante (De Rose & Gil, 2003; Skinner, 2003); (4) pode apresentar topografias diferentes, mas ainda assim é tratado e nomeado de forma única pela comunidade verbal (De Rose & Gil, 2003) ; (5) apresenta benefícios imediatos e a longo prazo para quem brinca (Hansen et al., 2007; Papalia et al, 2013; Cipriano & Almeida, 2016, Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018; Pellegrini & Bjorklund, 2004); (6) no brincar há perdas de energia, mas seus benefícios superam as perdas (Hansen et al., 2007; Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018); e (7) tem influências da seleção filogenética e ontogenética (De Rose & Gil, 2003; Hansen et al., 2007; Papalia et al., 2013; Bichara et al, 2018).

Considerando todas as questões em torno da imprecisão do termo brincar, dada a ausência de um conceito claro e objetivo, adotamos a seguinte consideração para servir aos objetivos deste trabalho. Este conceito foi importante para os resultados e mensuração do fenômeno com base nos referenciais teóricos infracitados na pesquisa, ressaltando que esta definição não pretende ser universal e resolver a questão da “imprecisão” das definições do brincar: *o brincar poderá ser representado por um conjunto de comportamentos observáveis (sorriso, comportamento motor, expressão facial, produção de falas), mantido por reforçamento automático e/ou social, com ou sem uso de brinquedos, que podem ser tipicamente representadas por diferentes topografias (ex.: funcional, faz de conta, construtiva, jogo de regras e turbulenta), e que não podem ser configuradas como comportamento repetitivo (ex.: ritualização e estereotípias) ou de outros comportamentos (ex.: exploração, conversação e etc).*

I. MARCO TEÓRICO

O BRINCAR À LUZ DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO EVOLUCIONISTA

A Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE) surge no final da década de 80, nos Estados Unidos, juntamente com outras e novas áreas de conhecimento, como a neurociência e a biotecnologia (Yamamoto & Valentova, 2018), a fim de atender a uma mudança no paradigma de se fazer pesquisa, explicar o comportamento e a mente humana, considerando o processo complexo de evolução do comportamento engendrando aos aspectos biológicos e socioculturais (Oliva, Vieira, Mendes & Martins, 2017).

Muitas críticas acerca das análises realizadas pela PDE apontaram equivocadamente a visão de que ela colabora com o determinismo biológico para explicar as interações e comportamentos, e o reducionismo em propor uma abordagem teórica que não considera outras instâncias do sujeito. Evidentemente, é importante reiterar que as análises realizadas do papel da biologia não reduzem ou determinam o comportamento humano, ao passo que para avaliar essas interações, a PDE dispõe de níveis de análises para responder às questões básicas do que se pretende estudar: (1) análises proximais que correspondem à história de vida individual (causa imediata e ontogênese), e (2) análises distais caracterizadas pela história ancestral (filogênese e o valor adaptativo) (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Izar, 2018; Souza, 2006; e Varella et al., 2017). Vale ressaltar que essas unidades de análises não são hierárquicas, de maneira que elas podem ser analisadas de maneira independente (Varella et al., 2017).

No nível das análises proximais, para a “explicação da causa imediata” são verificados estudos que abrangem mecanismos que podem influenciar padrões de comportamento, processos psicológicos, cognitivos e neurofisiológicos, justamente para se observar as causas imediatas de determinada variável. Já no “ontogenético” se aplica como as condições

imediatas, ecológicas e psicossociais desenvolvidas ao longo da vida do indivíduo (Varella et al., 2017).

Sobre o nível distal, o “filogenético” dedica-se a investigar não só a origem, mas também o percurso histórico ao longo da evolução, realizando estudos comparativos das muitas espécies e coleta de registros e informações ancestrais como fósseis, artefatos e outros. E, por fim, o “valor adaptativo” trata das competências que demonstraram dados adaptativos ou vantajosos associados às formas comportamentais, elementos anatômicos e fisiológicos adotados pela espécie para reprodução e aumento das chances de sobrevivência (Varella et al., 2017).

No Brasil, a Psicologia tem se dedicado aos estudos do brincar do ponto de vista cognitivo, social e emocional, deixando de lado os aspectos biológicos, apesar deste último aspecto não ser sinônimo ou se restringir aos aspectos físicos e orgânicos. Dito isso, a brincadeira é um fenômeno multidimensional e a sua compreensão estará incompleta se não considerar a predisposição biológica no que tange a origem dos comportamentos em termos da filogênese, ontogênese e cultura (Oliva, Vieira, Mendes & Martins, 2017).

Embora o brincar não seja exclusivo da espécie humana, sua funcionalidade aponta para necessidades que são particulares de cada grupo. Nos mamíferos, em especial, os primatas, o brincar pode ser observado como instrumentalização de habilidades ligadas à sobrevivência e manutenção de habilidades físicas, como a luta e a caça, com pontos também de convergência a neutralização do medo dentro de um sistema hierárquico e de dominância grupal, o que dessa forma difere, a exemplo, da função do brincar como ação deliberada para coesão de grupo, pois sua sofisticação estruturava o meio de manter a existência social dos caçadores-coletores (Gray, 2009).

Tipicamente as brincadeiras são analisadas a partir de suas dimensões locomotoras, sociais e uso de objetos, de maneira que os tipos de brincadeiras serão detentores de

características próprias, por exemplo: na brincadeira de luta, aplicam-se comportamentos de uso vigoroso da força, justamente por sua demonstração física, costumeiramente associados a interações lúdicas de meninos, ao mesmo tempo que inversamente, a brincadeira de fantasia é mais comum em meninas, com uso de símbolos e metarrepresentações, podendo ser na modalidade social ou solitária (Bjorklund & Pellegrini, 2000; e Pellegrini & Smith, 1998).

De modo geral, os trabalhos clássicos e contemporâneos propõem também o brincar como uma atividade e expressão vivaz da expressão infantil e Gray (2009) também relata que o brincar não pode ser definido de uma única forma, pois ele é formado por um conjunto de características: (1) auto-escolhida e autodirigida, (2) intrinsecamente motivado, (3) estruturado por regras mentais, (4) imaginativo e (5) produtor de um estado ativo, alerta, mas sem estresse.

Burghardt (2005) também vem propor o “*big five*”. Cinco critérios identificadores do brincar compatíveis com a visão da Psicologia Evolucionista, eles são: (1) função imediata limitada; (2) componente endógeno, critério que demarca o brincar enquanto comportamento auto reforçador, espontâneo, prazeroso e voluntário; (3) diferença temporal e estrutural; (4) ocorrência repetida, apesar de não ser um comportamento estereotipado; (5) ambiente relaxado, livre de situações ameaçadoras ou eventual estado de tensão.

Acerca desse estado de alerta, observa-se que a ocorrência da brincadeira em ambientes familiares também é outra particularidade da brincadeira, pois há condições que podem afetar a incidência do brincar, como o estresse, escassez de alimentos e temperatura extrema do ambiente, que são variáveis importantes que influenciam episódios de brincadeira. Essa premissa se baseia nas condições para as quais é poupado o gasto energético, já que isso tem implicação direta na seleção natural do comportamento, portanto, brincar em detrimento de preservar energia é proporcionalmente um alto custo em termos de gastos calóricos (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007; e Pellegrini & Smith, 1998).

De maneira que a presença ou ausência do comportamento do brincar podem também sinalizar condições predominantes no ambiente, bem-estar físico e psicológico. Por exemplo, o brincar é uma das primeiras atividades a serem retiradas do padrão comportamental por não serem essenciais à sobrevivência imediata, visto que a adoção desse comportamento envolve mais visibilidade (expansão comportamental) e menos estado de vigilância, ou seja, estado de alerta a possíveis perigos (Bateson, 2005).

Culturalmente, diversos episódios de brincadeiras demonstram como as crianças incorporam atividades observadas nos adultos, ao passo que gradualmente essas demonstrações tornam-se mais ricas e sofisticadas, pois essas crianças crescem, exibem e produzem cultura mesmo ainda na infância (Bichara & Gomes, 2020; Bichara et al., 2009; Hansen et al., 2007; Cordazzo et al., 2007; e Gray, 2009).

A brincadeira é observada com mais incidência em crianças do que em adultos, o que não significa dizer que os adultos não brinquem. Ao classificarmos o comportamento de brincar temos o viés de quem brinca, o que por sua vez denota em qual fase do desenvolvimento o sujeito se encontra, pois quando a criança está emitindo algum comportamento que pertence ao que chamamos de lúdico, ela está brincando, e aos adultos, eles estão em atividade lúdica ou com espírito lúdico (Gray, 2009).

Bateson (2005) aponta que se o brincar está para as crianças, o trabalho está para o adulto, sendo que esta última atividade tem um propósito claro, com prazo e período específico. Ainda sobre o tema de motivação, descreve que diferentemente de outras atividades, o brincar conta com uma motivação intrínseca à própria tarefa, já outras atividades, a exemplo, esportes e *hobbies*, as pessoas podem apresentar prontidão para desenvolvê-las, mas essas atividades deliberaram recompensas externas, demonstrando a relação paradoxal entre o brincar e qualquer outra tarefa que não seja o brincar.

Graficamente, a incidência e prevalência do brincar no que tange ao período desenvolvimental, se assemelha ao U invertido⁴, correspondendo ao pico dessas interações lúdicas no período infantil (Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018; Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007). E, neste sentido, o lugar do brincar no campo filogenético se enquadraria no modelo evolucionista da teoria do excesso de recursos, que descreve as condições básicas para o desenvolvimento do brincar em diferentes espécies, predominantemente em mamíferos e aves. De modo geral, são espécies com longo período infantil, caracterizando-as como espécies neotênicas e com córtex cerebral um tanto desenvolvido (Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018; Burghardt, 2005). Essas características são necessárias para o processo de inovação às mudanças do ambiente e melhor plasticidade comportamental, sendo estas características: as práticas de cuidados parentais; longo processo de imaturidade; capacidade de metabolizar e com isso termorregular; praticar e se recuperar de atividades vigorosas (Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018; Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007).

Antes de falar ontogeneticamente sobre a brincadeira, as formas típicas do brincar apresentam o comportamento classificado como exploratório. O comportamento de explorar é um comportamento diferente do brincar, embora se observe que ambos podem se misturar nos episódios de brincadeira, pois para que o brincar se desenvolva num ambiente seguro, o ato de explorar responsabiliza-se de investigar o ambiente no qual o sujeito está inserido, com o intuito de se identificar possíveis perigos no ambiente e, com isso, evitá-los. O comportamento de explorar é anterior ao do brincar, entendendo que este comportamento aumenta a probabilidade da criança estar em ambientes considerados seguros (Pellegrini & Smith, 1998).

Como já citado anteriormente, o nível ontogenético trata da unidade de análise situada no nível proximal, e neste sentido, seus estudos são relativos às condições que vão influenciar

⁴ Trata-se da inspeção gráfica para observação do brincar em diferentes espécies, com tendência ascendente no início da infância e declínio no final da infância ao início da adolescência.

no desenvolvimento individual do sujeito, ou seja, sua história de vida (Varella et al., 2017). De modo que a relação estabelecida entre o brincar e as crianças se enquadraria como repertório comportamental que aperfeiçoaria a adaptação das crianças no estágio caracterizado pela imaturidade (Pellegrini & Bjorklund, 2004). Ademais, é neste mesmo período desenvolvimental que a criança é ensinada e munida de habilidades importantes para outros ciclos vitais, notando também o declínio da incidência do brincar ao longo do ciclo vital (Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018).

Todavia, pensando na ontogenia, uma questão é problematizada: porque as crianças deveriam aprender a desenvolver novos comportamentos ou estratégias de inovação por intermédio da brincadeira, já que elas poderiam aprender tudo isso por ensino sistematizado ou pela observação de tais comportamentos ditos importantes?

Para esta pergunta é lançada a consideração de que o nível de produção de linguagem, criatividade, cognição e outros são fatores que demarcam o status para inovação comportamental. Portanto, os benefícios diretamente associados à brincadeira, são observados na emergência de comportamentos que não foram diretamente ensinados, recombinação de elementos e novas performances. Sendo que o brincar é classificado como uma atividade de baixo risco e custo durante o período infantil (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007).

À medida que a criança brinca inúmeras habilidades sociais importantes para interação social são desenvolvidas e desempenhadas, tais como: automonitoramento, imitações, trocas entre participantes, cooperação, consciência temporoespacial, seguimento de instruções/regras, manipulação apropriada e comunicação entre pares (Del Prette, 2013; Silva et al., 2006).

Apesar das dificuldades na definição do brincar, Pellegrini, Dupuis e Smith (2007) apontam para algumas atribuições, diferenciando o brincar de outros comportamentos: o brincar aparentemente é uma variante “não séria” do comportamento funcional, de maneira que os participantes não estão preocupados com a finalidade do comportamento, mas com os meios

nos quais o comportamento pode se apresentar. Normalmente retratados de forma exagerada, mas flexíveis à medida que, com frequência, os padrões adotados são reorganizados.

Tomamos como exemplo o brincar de luta, apesar de sua similaridade, não tem a intenção real de ferir ou machucar (Bjorklund & Pellegrini, 2000). O que, por sua vez, também corrobora com o que ressalta Burghardt (2005) onde para as espécies que apresentam o comportamento de brincar, estas evidenciaram níveis elevados dessa atividade com adoção comportamental de padrões usados em contextos funcionais reais, porém desassociadas da motivação original.

Vale ressaltar também a importância dos indicadores fisiológicos associados aos episódios de brincadeira, tais como o riso e as verbalizações são sinais primitivos para diferenciar uma situação real (séria) de uma situação de brincadeira; os primatas, por exemplo, não apenas sorriem como também exibem relaxada musculatura da boca para demonstrar a seus pares que o comportamento em vigor não se trata de um ataque real, sendo elas brincadeiras de luta e perseguição (brincadeira turbulentas) (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007). Ou como em cachorros, quando se abaixam sobre as patas dianteiras ou no balançar do rabo (Bateson, 2005).

Do ponto de vista onto e filogenético, os benefícios associados ao brincar teriam efeitos a longo prazo, ou seja, a influência do brincar na perspectiva tardia dos seus efeitos, com expressão na vida adulta ou posterior à fase infantil, mas uma visão alternativa apresentada recentemente, e que implica a visão da Psicologia Evolucionista é que não só a brincadeira pode apresentar efeitos a longo prazo, mas que a brincadeira tem também efeitos imediatos (Pellegrini & Bjorklund, 2004), a exemplo do comportamento inovador, citado anteriormente, durante a infância, por estar baseado em duas premissas básicas: (1) o processo de seleção natural ocorre ao longo de todo o processo de desenvolvimento, então a fase infantil não é somente um nível preparatório de habilidades para a vida adulta; (2) o comportamento, para

ser selecionado, precisa abarcar efeitos benéficos maiores do que os custos de apresentação do comportamento, exatamente porque os custos calóricos, de tempo e sobrevivência não podem superar os benefícios. (Bateson, 2005; Bjorklund & Pellegrini, 2000, Fiaes & Bichara, 2009; Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007).

Dito tudo isso, a seleção natural do comportamento de brincar ao longo do tempo revela seu valor e contribuição para ser a curto prazo (efeitos imediatos ainda no próprio estágio infantil) ou a longo prazo (no desenvolvimento de atividades que são necessárias à vida adulta) e vem ganhando ascensão do ponto de vista ontogenético. Demonstrando que a seleção tornou a espécie humana a mais lúdica dentre os primatas, constatando a presença universal desse comportamento tal qual sua relevância cultural, e no nível filogenético, o amadurecimento de funções e estruturas ligadas ao desenvolvimento humano (Bichara et al., 2009; e Fiaes & Bichara, 2009).

II. REVISÃO BREVE DE LITERATURA

Para o levantamento de dados acerca da temática principal deste trabalho (Lemos & Ferreira, 2023; e Quivy & Campenhoudt, 2005), mas sem a pretensão de esgotar os achados empíricos e bibliográficos sobre o brincar em criança com TEA, foi realizado uma revisão breve das produções científicas nacionais, tendo como critérios de inclusão, (1) ter sido publicado entre os anos de 2018 a 2022, (2) em Português e (3) ter como comportamento-alvo o brincar em crianças com TEA. Foram usados os descritores “brincar and autismo or autista”, nas principais plataformas e indexadores de pesquisa (Periódicos CAPES, Google Scholar, Scielo, Lilacs, BVS-PSI, Periódicos Eletrônicos de Psicologia (Pepsic)), com objetivo de trazer respostas à pergunta de “como o brincar em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista foi descrita no cenário nacional entre os anos de 2018 a 2022?”

Foram recuperados o total de 50 artigos, sendo apenas 15 usados para compor a revisão de literatura por apresentar critérios de inclusão e serem relevantes à discussão tratada no trabalho em vigor. A Tabela 1⁵ mostra a síntese dos trabalhos, organizados por ano, com seus respectivos autores, tema geral e revista publicada.

Com os critérios de exclusão, 35 artigos foram excluídos, pois eram estudos que apresentavam as seguintes características: (1) não ter como comportamento-alvo o brincar; (2) textos de trabalhos de conclusão de curso (TCC), apresentação de congresso ou relato de experiência; (3) possuir teoria de base psicodinâmica; (4) ter apenas um único participante na pesquisa; e (5) não pertencer a uma revista científica.

Foram encontradas quatro pesquisas de revisão narrativa que teve por objetivo analisar o brincar no TEA e uma pesquisa de revisão sistemática. Apesar de ter objetivos diferentes sobre quais aspectos do brincar estavam sendo analisados, por unanimidade, os achados empíricos corroboram que é possível a sua verificação em crianças com atrasos do desenvolvimento dadas as condições necessárias de ensino (Albuquerque & Benitez, 2020); o brincar como fator de enriquecimento da estrutura psicológica das crianças (Moura, Santos & Marchesini, 2021); a brincadeira no lugar essencial para o desenvolvimento de criança com TEA (Queiroz, et al., 2021); e sua importância para o desenvolvimento infantil e na promoção de aquisição de conhecimento (Silva, et al., 2019). Na Tabela 2, segue uma síntese das pesquisas recuperadas com a proposta de revisão de literatura e sistemática; e nos próximos parágrafos, algumas considerações trazidas por estes e outros estudos que fizeram parte do mapeamento de maneira qualitativa.

Algumas considerações demarcaram o estudo de Albuquerque e Benitez, (2020), dentre elas a dificuldade de se encontrar um conceito claro sobre o brincar. O que independente da população-alvo analisada, torna-se um entrave na busca por descritores necessários para uma

⁵ Ver tabela 1 no apêndice.

revisão sistemática. Tendo como ponto de partida os estudos brasileiros, as autoras sugerem a busca por estudos internacionais, por ter um número incipiente de publicações brasileiras sobre a temática, bem como, uma verificação sobre técnicas ou procedimentos em uso para o brincar de crianças com TEA (Albuquerque & Benitez, 2020).

Na revisão sistemática conduzida pelas pesquisadoras Perez et al. (2022) demonstraram evidências que fundamentam o uso de vídeo modelação como estratégia de ensino de brincadeiras em crianças com autismo, sendo apontadas habilidades como: compartilhamento, oportunidade para aprendizado de cadeias comportamentais, acréscimo de verbalizações, permanência e aumento de atividade lúdica e redução de comportamento repetitivo.

O estudo de Moura, Santos e Marchesini (2021) suscita pontos importantes sobre possíveis comprometimentos nos marcos do desenvolvimento das crianças e o próprio enlace da brincadeira, estrutura, organização e/ou intenção, propondo a necessidade de se verificar formas e estratégias que visem a inclusão e intervenção a esse grupo, descrevendo como o brincar pode contribuir para o desenvolvimento, a acessibilidade e a oportunização das crianças com TEA (Moura et al., 2021).

Diferentes dos outros estudos, Queiroz, et al., (2021) se propuseram a diferenciar os termos, brincar, brincadeira, jogo e brinquedo para discorrer teoricamente sobre o brincar ao passo que esta caracterização junto ao processo de desenvolvimento infantil não só auxiliaria os profissionais e familiares que lidam ou estimulam o contexto para esta atividade, como também uma forma de fomentar a cognição e aspectos socioemocionais.

Articulando o brincar e o processo de inclusão escolar, o estudo de Silva et al., (2019) relatou que o lúdico é usado como recurso de sala de aula e tem sido acessado pelos professores por meio de estratégias de aprendizagem e inclusão de crianças com TEA, uma vez que o brincar é visto como atividade livre de pressões, descontraída e eficiente como método avaliativo. Diferentemente do ensino formal, constituído de provas e testes de mensuração

quantitativa. Propõe também que a ludicidade é ferramenta de dinamismo por estimular o protagonismo, resgatar a sensibilidade e a criatividade, sendo estes efetivos parâmetros para o desenvolvimento cognitivo, social e humano dos alunos (Silva, et al., 2019).

Além dos estudos com base em revisão de literatura supracitados, foi possível constatar que uma parte significativa dos outros achados pauta-se na pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, usando o método observacional, por meio de filmagens, entrevistas e/ou diário de campo como vemos em: Chicon et al., (2018), Chicon et al., (2019), Deliberato, Adurens e Rocha (2021), Jurdi e Silva, (2021), Lima et al., (2021), Silva et al., (2021) e Silva e Buffone (2021).

Chicon et al., (2018) trouxe um estudo de caso com participação de 17 participantes, e destes, 6 eram autistas. Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise microgenética⁶, que consiste na avaliação dos recortes de episódios de brincadeira em uma brinquedoteca universitária (os participantes recebiam a prestação de serviços ligados ao brincar direcionado). Sendo apenas usado os dados de uma criança de 4 anos, recebido diagnóstico do TEA aos 2 anos, para análise da brincadeira do faz de conta.

A pesquisa descreveu o perfil comportamental da criança analisada, em agosto de 2015 (quando chegou à brinquedoteca) como: “falava pouco; não tomava a iniciativa de se aproximar do outro a não ser quando queria algo; resistia em sentar na roda [...]; era muito apegado a rotinas [...]” (Chicon et al., 2018 p.585). Já em outubro de 2016, ela apresentava avanços no seu desenvolvimento: “ampliação nas interações com os outros colegas e professores; maior compreensão do que era solicitado; iniciativa para propor brincadeiras; expressão de vontades e desejos” (Chicon et al., 2018 p.586). O estudo considerou que os avanços mencionados foram

⁶ Trata-se de um método de análise que visa estudar dados empíricos amparados na observação de episódios sistemáticos de interação, fazendo a leitura de acontecimentos considerados como microeventos (Silva et al., 2021).

relacionados às oportunidades de interação, levantando que as interações com outras crianças, o uso de brinquedos e brincadeiras, somado ao planejamento de atividades por um mediador foram cruciais para o incentivo e a permanência do jogo imaginário (simbólico).

Vale ressaltar que houve um 2º (segundo) estudo de Chicon et al., (2019), no mesmo período e local de coleta do estudo realizado em 2018 (Chicon et al., 2018). Eles apresentaram dados que na conclusão da intervenção, em novembro de 2016, foi possível verificar linguagem verbal na criança alvo do estudo: “Dizia palavras como “bola”, o seu próprio nome e outras palavras, por repetição principalmente, na relação com seu irmão Joaquim (seis anos), que também participava das atividades” (Chicon et al., 2019 p.172). Os autores consideraram que é possível que crianças com TEA brinquem, desde que se tenha uma intervenção sistemática. Apesar do estudo não discorrer sobre estas intervenções ou critérios associados a essas intervenções, como por exemplo: considerar a avaliação individual dos marcos do desenvolvimento da criança, habilidades preservadas e ausentes ou histórico de intervenções precoces.

Com o objetivo de “descrever a mediação do adulto e as habilidades comunicativas de crianças com TEA em situações lúdicas, por meio da narração de histórias” a pesquisa de Deliberato, Adurens e Rocha (2021 p. 75) realizada com duas crianças de 2 e 3 anos, com TEA, do gênero masculino, identificaram duas categorias: (1) a mediação do adulto; e (2) habilidades de expressão. Sendo ambas divididas em subcategorias, a primeira contendo (1.1) modelação; (1.2) questionamento; e (1.3) uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação. E a segunda com (2.1) expressão verbal e vocal; (2.2) expressão não verbal e vocal; (2.3) expressão não verbal e não vocal; e (2.4) expressões combinadas. Elas apontam que embora seja escassa a literatura sobre a aquisição de narrativas em crianças com TEA, a intervenção por meio de narração de histórias, envolvendo profissionais, família e escola foi uma estratégia

relevante para a participação das crianças durante as atividades e habilidades ligadas à comunicação e interação.

O PROTEA-R⁷ é um instrumento que observa padrões comportamentais que servem como indicadores de risco ao TEA, sendo o brincar livre e semiestruturado um critério adotado na avaliação. Esta foi a discussão trazida por Ilchenco e Ribas (2022) no estudo que teve como participantes 3 pacientes do gênero masculino, de 3 a 4 anos de idade, provenientes de demanda espontânea de serviço fonoaudiológico. Com os resultados da interação com o avaliador por meio do brincar e outros comportamentos como iniciativa e resposta de atenção compartilhada, imitação, engajamento social e outros, dois dos três participantes com risco a TEA, segundo o protocolo vigente, apresentaram prejuízos na linguagem e falta da atenção compartilhada, enquanto o participante que não apresentou indicadores de risco ao TEA, tinha a linguagem preservada e demonstra adequada atenção compartilhada, de modo que as pesquisadoras concluíram que a brincadeira funcional e simbólica são fontes para investigação do TEA.

Trazendo à tona a percepção sobre o brincar e sua influência para o desenvolvimento infantil, Reis (2019) apresentou, a partir da coleta de dados de 13 participantes pertencentes à rede familiar, escolar e instituição terapêutica de três crianças com TEA. O brincar foi relatado como vinculado à aquisição de conhecimento, ao mesmo tempo que deliberou sobre o papel do brincar como agente socializador. A pesquisa propõe também, a partir da análise qualitativa do discurso dos participantes, por meio do método “Discurso do Sujeito Coletivo”⁸ algumas concepções sobre o brincar, divididas em: (1) a brincadeira promove a socialização; (2) a

⁷ O Sistema de Avaliação da Suspeita de Transtorno do Espectro Autista (PROTEA-R) trata de um instrumento de avaliação interdisciplinar que tem por objetivo rastrear comportamentos congruentes à sintomatologia do Transtorno do Espectro Autista, apontando riscos para o desenvolvimento infantil.

⁸ Método de análise que visa analisar o conjunto de dados na perspectiva de representações sociais, de modo a fazer uma articulação entre o discurso individual e a coletiva, agrupando-as numa classificação semântica, ou seja, ideais centrais acerca de um fenômeno comum aos participantes, descrito na primeira pessoa do singular, mas que é representativo de um coletivo (Reis (2019)).

brincadeira propicia aprendizagem; (3) a brincadeira está relacionada ao prazer e à diversão; e (4) a brincadeira pertence à infância.

A pesquisa de Silva et al., (2021) teve por objetivo responder à pergunta-problema de “como brincam as crianças com TEA?” Eles conduziram um estudo sob a perspectiva Histórico-Cultural, onde analisaram os episódios de interação por meio da microgenética, aporte metodológico também usado na pesquisa de Chicon et al., (2018) e Chicon et al., (2019). Apesar de seis crianças terem participado da pesquisa, todos do gênero masculino, entre 4 e 6 anos, destacaram-se para análise de dados apenas episódios de dois dos seis participantes. Observou-se que os pesquisados relataram brevemente o perfil sintomatológico desses participantes, tendo o primeiro, “atraso na fala (falava frases curtas com omissão de artigos e/ou preposições), hiperatividade, transtorno do sono”; e o segundo, apresentando “atrasos na linguagem, movimentos estereotipados, dificuldade de interação, isolamento e pouco contato visual” (Silva et al., 2021 p.8). Nas suas conclusões relataram a atribuição de significado dado a um objeto em episódios do brincar, quando ocorrem a transposição do objeto percebido de forma imediata para sua atuação no universo imaginário, além de evidenciarem a relevância do mediador para reiterar a intencionalidade do brincar.

Sintetizados em núcleos temáticos, similar à organização adotada nas pesquisas de Deliberato, Adurens e Rocha (2021), Queiroz et al., (2021) e Reis (2019), as pesquisadoras Jurdi e Silva (2021) analisaram qualitativamente quatro famílias de crianças com TEA, de 3 a 5 anos, onde observaram, a partir das entrevistas, a convergência dos seguintes temas: (1) diagnóstico; (2) organização familiar; e (3) momentos de brincadeira. Sobre o diagnóstico, observou a organização das atividades cotidianas em torno do filho com TEA, bem como sua rotina de tratamento e educação. Impactando explicitamente no contexto social e nas demandas emergentes de se ter um filho com TEA. Na organização familiar, as práticas de cuidado são de responsabilidade materna, contrapostas à posição paterna, considerada mais flexível,

assumindo a promoção do brincar. Ter um irmão apareceu como fator de apoio, pois eles auxiliam no planejamento e parceria da rotina lúdica. No momento da brincadeira é colocada a percepção de que falta interação social no brincar; não reconhecimento como sendo capazes de brincar com seus filhos; e a fragmentação da experiência lúdica ao considerar esta interação sobre a óptica da patologização.

Com o objetivo de compreender se o brincar favorece a inclusão de alunos com TEA, 28 profissionais de uma escola estadual responderam a um questionário que atendiam o perfil do funcionário, sua formação acadêmica, inclusão social e a análise do brincar no ambiente escolar como estratégia de inclusão de alunos com TEA. Dentre os achados, a falta de informações dos responsáveis sobre o autismo, a inexistência de uma equipe multidisciplinar no acompanhamento pedagógico desses alunos e a omissão da família foram informações relatadas quando perguntados sobre as barreiras encontradas na inclusão de crianças com TEA. Acerca da importância do brincar para o desenvolvimento, 96% responderam contribuir para o desenvolvimento e 4% não perceberam esta contribuição. E no que pese o brincar como estratégia de inclusão, 79% salientaram a sua importância, mas 21% não consideraram o brincar neste ponto de vista (Fam, Reis & Barbosa, 2021).

Lima et al., (2021) observaram que embora os profissionais de saúde de um Centro de Atendimento Psicossocial Infantil soubessem da importância da brincadeira para fins de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, os profissionais apresentaram respostas superficiais sobre o uso de instrumentos que pudessem identificar quais habilidades estavam envolvidas no brincar, desconhecimento quando questionados sobre os requisitos básicos para o brincar, com pouco ou nenhum conhecimento sobre a seleção de brinquedos e brincadeiras.

Com a proposta de se investigar como o brincar podia contribuir para o desenvolvimento interacional de uma criança com TEA de 6 anos, do sexo masculino, as pesquisadoras Silva e Buffone (2021), numa proposta de estudo de caso observacional,

adotaram como parâmetro o delineamento composto por fases, de modo que na 1ª fase foram aplicados os protocolos: Childhood Autism Rating Scale (CARS) e Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM); na 2ª fase, a Intervenção e o Roteiro de Observação; e na 3ª fase, a reavaliação dos protocolos citados anteriormente. Dito isso, na 3ª fase foi observado que através das intervenções com o brincar houve uma redução de 2,5 pontos no escore indicados na CARS na 1ª fase (nível leve a moderado, com 34 pontos no escore), somado à mudança de 2 e 3 pontos na COPM das atividades de participação social em 5 sessões não contínuas, o que elas consideraram evidência dos efeitos do brincar para o desenvolvimento da criança e o uso dos protocolos para atestar essas informações.

Portanto, diante desse mapeamento é possível verificar pontos marcantes neste campo de estudos dos últimos 5 anos:

- A importância do brincar para o desenvolvimento infantil.
- O brincar é dirigido como estratégia de ensino de habilidades e interação social.
- O brincar como forma de inclusão de pares com e sem deficiência.
- A ausência ou deficiência do brincar como indicador de risco no desenvolvimento.
- Crianças com TEA brincam desde que sejam oportunizadas condições ambientais e de ensino de habilidades.
- O método de análise foi no geral qualitativo com procedimento observacional participante ou não participante.
- Números incipientes de estudos brasileiros sobre o brincar no público TEA.
- Não houve pesquisas expressivas com gênero feminino.
- Os estudos não apresentam conceitos operacionais sobre o brincar ou minimamente uma classe de comportamentos ligados ao tipo de brincar alvo do estudo, com exemplos e contraexemplos.
- Os estudos não trouxeram o perfil ou avaliação inicial dos participantes.

- A maior parte dos estudos não adotou um instrumento padronizado ou avaliativo do desenvolvimento infantil como parte do processo de trabalho.
- As pesquisas apontam para uma visão utilitarista e adultocêntrica da brincadeira.

III. DELINEAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando os dados supracitados na revisão de literatura, no marco teórico e as lacunas identificadas como: (1) poucos estudos sistematizados com a população brasileira, (2) ausência de uma análise quantitativa sobre o brincar e TEA, (3) caracterização do brincar e os níveis de suporte, (4) Comparação dos dados com a população neurotípica e (5) apresentação de definição explícita de brincar, considerando pesquisas dos anos de 2018 a 2022, além relevância social para este grupo de crianças que apresentam particularidades tão diversas, e que por unanimidade os estudos relataram a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, este estudo se propõe a pesquisar: *“Como brincam crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista com diferentes níveis de suporte?”*.

Este trabalho utilizou os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista ressaltando sua contribuição e tradição de pesquisa no estudo do brincar, mas o método utilizado para obter e analisar os dados foram de base comportamental e estatístico. De modo que subdividimos repertório do comportamento de brincadeira em unidades de análise pormenorizadas para melhor operacionalização, ramificadas nas (1) classificações de brincadeira, (2) tipos de brinquedos, (3) interação social ao longo do contexto lúdico e outros comportamentos que estavam associados ao repertório do brincar, respondendo respectivamente às perguntas: (1) do que eles brincam?; (2) com que eles brincam?; e (3) como eles brincam?.

IV. OBJETIVO GERAL

Analisar o brincar em crianças com transtorno do espectro autista (TEA) com diferentes níveis de suporte.

V. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Observar a ocorrência das brincadeiras, verificar o uso de brinquedos e a interação social no brincar livre.
2. Caracterizar o brincar da criança com TEA com diferentes níveis de suporte.
3. Comparar os dados do brincar de crianças com TEA com os do brincar de crianças neurotípicas.

VI. MÉTODO

Trata de uma pesquisa exploratória, com abordagem quantitativa. Os dados foram coletados por observação sistemática e não-participante. Sistemática porque houve comportamentos específicos para a análise do brincar, dentro dos aspectos: brincadeira desempenhada, tipos de brinquedos, interação, e outros comportamentos. Não-participante, pois o pesquisador não realizou qualquer tipo de intervenção no setting de coleta de dados.

PARTICIPANTES

Foram selecionadas crianças de 6 a 9 anos com diagnóstico de TEA e neurotípicas, formando um total de 14 participantes (7 crianças com TEA e 7 crianças neurotípicas).

O convite para a participação na pesquisa se deu de várias maneiras: convite público, pessoalmente, por telefone ou por e-mail, em escolas e nos centros que destinavam serviços de ensino e/ou tratamento a crianças com TEA e neurotípicas. As famílias entraram em contato através de e-mail, telefone ou deixando seus números ou e-mails nas instituições para serem contactadas.

Sobre os critérios de inclusão, para participar da pesquisa foi preciso ter idade de 6 a 9 anos e possuir baixo nível geral de problemas de comportamento, conforme dados clínicos fornecidos pelos supervisores e coordenadores; para os participantes com TEA também foi necessário o diagnóstico atestado por um neurologista ou psiquiatra infantil apontando o nível de suporte devido ao interesse da pesquisa e ter também como variável os níveis de suporte.

Não foram selecionadas crianças com comorbidades relacionadas a baixa visão, audição ou crianças que apresentassem comportamentos de autolesão, heterolesão e destruição de propriedades. Esses dados foram verificados também através de relato de familiares e profissionais de referência das instituições participantes. Abaixo segue a organização geral dos participantes em seus respectivos grupos e uma breve descrição de cada participante.

Tabela 3 - Organização Geral dos Participantes

GRUPO	PARTICIPANTE	IDADE	NÍVEL DE SUPORTE
Crianças com TEA (neuroatípicas) N= 7	Participante 4	8	Nível 1 de suporte
	Participante 6	7	
	Participante 7	8	
	Participante 3	9	Nível 2 de suporte
	Participante 5	6	
	Participante 1	9	Nível 3 de suporte
	Participante 2	9	
Crianças neurotípicas N=7	Participante 8	6	Não se aplica
	Participante 9	6	
	Participante 10	6	
	Participante 11	7	
	Participante 12	6	
	Participante 13	6	
	Participante 14	6	

FONTE: Elaborada pelo autor

Descrição do perfil dos participantes com TEA

Participante 1 (P1), masculino, com 9 anos de idade, gêmeo bivitelino, TEA nível 3 de suporte, não verbal, não estava inserido no contexto escolar formal. Ele estava inserido numa carga horária de intervenção ABA (Análise Aplicada do Comportamento do inglês *Applied Behavior Analysis*) de 30 horas semanais. Com habilidades de comunicação alternativa a partir

do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras⁹ (PECS), até a fase 3 B¹⁰ e a adaptação de um sistema de uso de gestos para comunicação, porém sem apresentar componentes importantes de comunicação, como: solicitação de ajuda, rompimento de interações e outros. O participante possuía autonomia para algumas habilidades básicas de autocuidado, desenvolvia com qualidade o repertório motor grosso imitativo e percepção visual. Preservado seguimento de instruções simples do dia a dia, demonstrava manipulação de brinquedos sob mediação de adultos e não apresentava pré-requisito de linguagem complexa.

Participante 2 (P2), feminino, com 9 anos de idade, gêmea bivitelina, TEA nível 3 de suporte, não verbal, não estava inserido no contexto escolar formal, mas com carga horária de intervenção ABA de 30 horas semanais. Com habilidades de comunicação alternativa a partir do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), na fase 4¹¹. Possuía algumas habilidades básicas de autocuidado, mostrava amplo repertório no marco de percepção visual e de imitação motora grossa e fina, com objetos e por vídeos. Apesar de demonstrar o seguimento de instruções simples, a participante possuía barreiras comportamentais expressivas no repertório de seguimento instrucional, nomeação, habilidades sociais e sensibilidade sensorial.

Participante 3 (P3), masculino, tinha 9 anos de idade, não verbal, TEA nível de suporte 2. Não estava inserido no contexto escolar formal, mas apresentava carga horária de intervenção ABA de 30 horas semanais. Com baixa frequência e ineficiência de habilidades

⁹ Trata-se de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa mediada por troca de figuras, desenvolvido por Andy Bond e Lori Frost, em 1985. Sua abordagem é com base nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada, com protocolo subdividido em seis fases, com procedimentos de ensino e correção de erros. O PECS tem objetivo geral de promover a comunicação efetiva e funcional de pessoas que apresentam dificuldade cognitivas, motoras e de comunicação. Ver Bondy e Frost (2009).

¹⁰ Fase 3 B – Tem o objetivo de discriminação de figuras entre múltiplas preferências. Ver Bondy e Frost (2009).

¹¹ Fase 4 – Tem o objetivo para estrutura de sentença mais o uso da tira de comunicação, usando o iniciador “eu quero” e o item solicitado que pode estar presente ou ausente. Ver Bondy e Frost (2009).

vocais, fez uso do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), na fase 5¹², onde com fluência realizava saudações, solicitação para itens ausentes, pedidos estendidos e interrupção de atividades indesejadas. Apresentava barreiras comportamentais nas áreas de nomeação, pronúncia e repetição ponto-a-ponto de palavras, conversação e habilidades sociais.

Participante 4 (P4), masculino, com 8 anos de idade, TEA nível 1 de suporte verbal, estava no 2º ano do Ensino Fundamental 1 e com carga horária de intervenção ABA de 15 horas semanais. Com repertório preservado para diferentes marcos do desenvolvimento incluindo solicitações e pedidos, nomeação, comportamento de ouvinte, desempenho visual, conversação, imitação e outros. Quando estava em situações de dinâmica de grupo, o participante também exibia baixa flexibilidade e intolerância nas mudanças na rotina, como também não aceitava interposição de pares, necessitando de suporte e apoio para aumentar autonomia de habilidades associadas a atividades da vida diária e tempo no engajamento para interações.

Participante 5 (P5), masculino, com 6 anos de idade, TEA nível 2 de suporte, verbal, estava no 1º ano do Ensino Fundamental 1 e com carga horária de intervenção ABA de 15 horas semanais. Com importante repertório de comunicação e seguimento de instruções, o participante desempenhava avançados marcos de linguagem como nomeação, ouvinte, leitura, escrita, conversação e habilidades sociais básicas (permanecer e compartilhar atividades em situações de grupo). Contudo, necessitava de suporte em transições do cotidiano, habilidades sociais avançadas e independência pessoal.

Participante 6 (P6), masculino, com 7 anos de idade, TEA nível 1 de suporte, verbal, estava no 2º ano do Ensino Fundamental 1, inserido no contexto terapêutico de carga horária de intervenção ABA de 13 horas semanais. Demonstrava repertório avançado de linguagem, e de

¹² Fase 5 – Fase para responsividade à pergunta: “o que você quer?” e solicitação a diversos itens espontaneamente. Ver Bondy e Frost (2009).

interação sociais, fazia uso de frases compostas e extensas, apresentava vocabulário amplo, atenção compartilhada, brincar social, habilidades socioemocionais, linguagem social não verbal e comportamento de grupo. Necessitava suporte na realização de atividades da vida cotidiana, ampliação de habilidades sociais complexas e tolerância a situações que considerava desafiadoras ou de baixa adesão.

Participante 7 (P7), masculino, com 8 anos de idade, TEA nível 1 de suporte, verbal, estava no 2º ano do Ensino Fundamental 1, inserido no contexto terapêutico com carga horária de intervenção ABA de 15 horas semanais. Preservadas habilidades de comunicação, linguagem, imitação, comportamento de ouvinte, desempenho visual e outros, porém ainda necessitava de substancial suporte para interações sociais de grupo e com pares, principalmente quando em situações que havia ocorrência de tolerância a perdas, quebra de regras e com custo e tempo de resposta significativo e não imediato para acesso a reforçadores.

Descrição do perfil dos participantes neurotípicos

O participante 8 (P8), masculino, com 6 anos, estava no grupo 5 da educação infantil. Frequentemente assumia comportamento de liderança durante as brincadeiras, entretanto, raramente atendia às solicitações do grupo e demonstrava dificuldades em atender comandos simples para a realização de atividades que eram propostas, também tinha baixa frequência de comportamentos para tomada de perspectiva e controle social de regras.

A participante 9 (P9), feminino, no grupo 5 da educação infantil e tinha 6 anos. Apresentava articulação para comunicação e interação social com seus pares, frequentemente em situações de grupo exercia tomada de decisão e o uso de recursos avançados para interposição de ideias e com linguagem avançada para o uso de analogia e comparação, troca de turno, conversação, tomada de perspectiva e automonitoramento.

O participante 10 (P10), masculino, estava no grupo 5 da educação infantil e tinha 6 anos. O aluno apresentava dificuldades no processo de alfabetização, um fator que podia estar associado é a baixa frequência para resposta atencionais às orientações em sala e atividades que envolviam cooperação de grupo, somada a uma baixa habilidade motora. Durante as brincadeiras, ele demonstrava compatibilidade com os interesses do grupo, entretanto, exibia dificuldades para atender solicitações.

A participante 11 (P11), feminino, com 7 anos, estava no 1 ano do Ensino Fundamental 1. Possuía habilidades de seguimento de instrução, comunicação entre os parceiros de sala, socialização, compartilhamento de itens, comportamento de sustentação à resposta atencional e autocorreção para realização de tarefas do cotidiano escolar.

O participante 12 (P12), masculino, com 6 anos, estava no 1 ano do Ensino Fundamental 1. O aluno apresentava habilidades de socialização entre pares, resolução de problemas e atenção compartilhada. Demonstrava assertividade e comunicação de seus interesses e dos acordos estabelecidos pelo grupo.

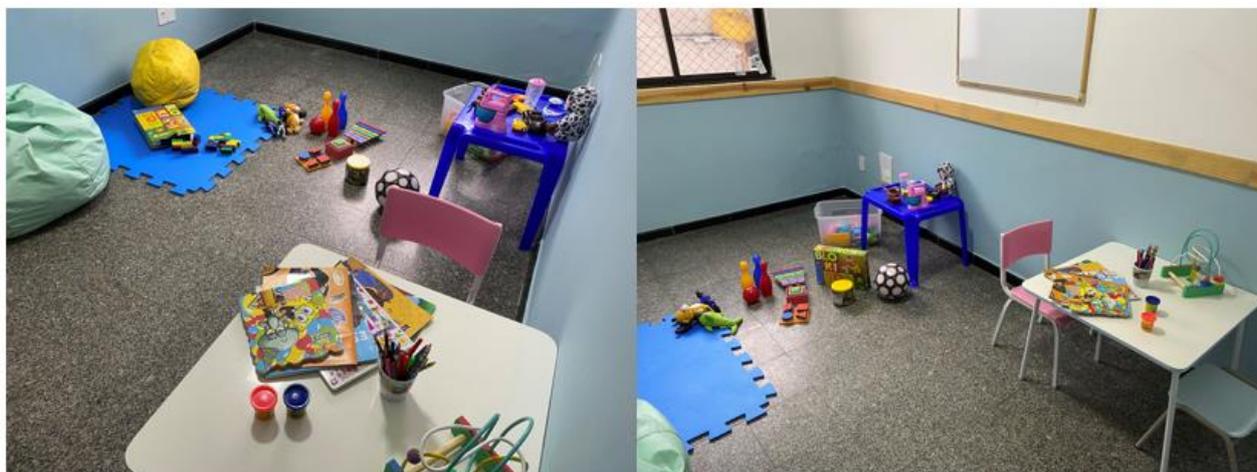
O participante 13 (P13), masculino, com 6 anos, estava no grupo 5 da educação infantil. Apresentava repertórios de linguagem complexa, comportamento social no brincar, atenção compartilhada, conversação e tomada de perspectiva, mas, com frequência, exercia função de liderança impositiva para brincadeiras de grupo.

A participante 14 (P14), feminino, estava no grupo 5 da educação infantil e tinha 6 anos. A participante demonstrava habilidades para comunicação e interação de grupo, com fluência no comportamento de ouvinte e socialização com seus pares.

LOCAL

O estudo foi realizado em uma clínica destinada a serviços psicológicos, de abordagem analítico-comportamental aplicado ao público com TEA e outros atrasos do desenvolvimento, e em uma escola privada de educação infantil e ensino fundamental, ambos situados em Salvador.

Figura 1 - Local onde o estudo foi realizado



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

As sessões de observação ocorreram em sala de terapia de grupo ou sala de aula de aproximadamente 3,90m x 2,50m, composta por mesas, cadeiras infantis, caixas com brinquedos, tatame e puffs.

TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu através de gravação audiovisual usando os dispositivos iPhone 11, Xiaomi Redmi Note 11 e Samsung Galaxy S9 para filmagem das sessões de

observação, e utilizando a folha de registro para observação do brincar livre¹³, desenvolvido por Cordazzo et al., (2008) na pesquisa “Metodologia Observacional para o Estudo do Brincar na Escola”, de modo que adicionamos algumas adaptações para viabilidade do uso da folha. O preenchimento da folha de registro se dava posteriormente à gravação. Por meio das filmagens, a equipe da pesquisa podia rever as sessões com os episódios de brincadeira e com isso, preencher a folha de registro que foi dividida em 3 partes: a interação, brinquedos e atividades (brincadeiras e outros comportamentos).

INTERAÇÃO:

A interação foi dividida em duas partes, (1) brincar sem interação social, representado pelos grupos de (1.1) brincar solitário e (1.2) paralelo; e o (2) brincar com interação social denominado como (2.1) brincar de grupo (Rubin, 2001). Enquanto estratégia de codificação 2 medidas foram tomadas: (1) proximidade, de qual posição e distanciamento a criança alvo de observação estava em relação a outras crianças; (2) atenção, tratava-se do foco ou direcionamento que a criança alvo apresentava, seja para seus pares ou qualquer outro estímulo de observação (Duan et al.; 2017).

- Brincar solitário: Trata-se do comportamento de brincar independente, onde a criança brinca separada das outras crianças, de maneira que não há interação e sua atenção é direcionada à atividade vigente (Duan et al.; 2017 & Rubin, 2001).
- Brincar paralelo: Aproxima-se contextualmente do brincar solitário por se qualificar como o brincar sem ocorrência de interação direta, porém,

¹³ Ver em anexo a folha de registro para observação do brincar livre. Adaptação livre do instrumento elaborado por Cordazzo et al. (2008).

nesta performance, a criança-alvo de observação se localiza paralela e/ou próxima a outras crianças, com no máximo de 1 metro de distância. Com atenção voltada à sua atividade, não apresenta intervenções na atividade de outra criança, apesar de que é possível que a criança observe outros episódios da brincadeira (Duan et al.; 2017 & Rubin, 2001).

- Brincar de grupo: É caracterizado pelo brincar com interação de outras crianças, expressando um propósito partilhado à atividade em vigor para o par ou grupo (Duan et al.; 2017 & Rubin, 2001).

BRINQUEDOS:

Os brinquedos estavam dentro de cestos ou distribuídos pela sala, sempre contando com os mesmos estímulos ou similares (ex.: quebra-cabeça de animais da fazenda e/ou quebra-cabeças de animais silvestres) para todos os locais de coleta de dados. Os brinquedos obedeceram aos critérios adotados pela *International Council for Children's Play - ICCP*, descrita por Michelet (1998), e foram agrupados de acordo com as suas famílias (ver quadro 1)¹⁴. Abaixo segue alguns exemplares de brinquedos utilizados:

¹⁴ Ver em apêndice o quadro 1 sobre a família de brinquedos.



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

ATIVIDADES

Este núcleo foi dividido em brincadeiras e outros comportamentos. As brincadeiras foram classificadas como: funcional, construtiva, faz de conta, turbulenta e jogo de regras. E para outros comportamentos, as seguintes atividades: observação, exploração e conversação.

Além disso, foram adotados mais 3 (três) critérios que descreveram a “atividade proposta” (se a criança está brincando de acordo com as especificidades do brinquedo,

seguindo então as regras declaradas no manual ou implicitamente sugestivas) (Cordazzo, et al.; 2008), “transição” (qualquer ação ou organização de transição de uma atividade para outra) (Rubin, 2001) e o “contato com adultos” (quando a criança se direcionava ao adulto para qualquer interação aplicada ao contexto de atividades dentro do setting de observação).

Foi previsto que num mesmo episódio da brincadeira poderia haver elementos de mais de uma forma de brincar, exemplo: o pega-pega (comportamento mantido por regras, em que um integrante da brincadeira, o pegador, correrá em direção aos outros integrantes da brincadeira (quem poderá ser pegado), com o objetivo de alcançá-los e com isso, inverter o papel de quem será o novo pegador e quem poderá ser pegado) deveria ser classificado como jogo de regra, pois apesar da brincadeira conter ações mais vigorosas (correr e esquivar-se), a classificação de jogo de regras melhor se adequaria nesta brincadeira, porque a participação neste jogo envolve a deliberação comum de regras entre os participantes e a intenção original não é a “lutinha” entre os participantes (característico do jogo turbulento e que por sua vez é diferente da agressão).

BRINCADEIRAS

- **Funcional:** É o tipo de brincadeira em que a criança usa o objeto de forma concreta (atividade motora simples) e de acordo com a funcionalidade do jogo, porém não há indicativos de criações simbólicas (narrativas, fantasia ou expressões verbais com enredo) (Rubin, 2001).

Exemplo: Girar a manivela de um brinquedo para fazer uma música tocar.

Contra-exemplo 1: Colocar a mamadeira na boca da boneca e dizer: come, come para ficar fortinha. (faz de conta).

Contra-exemplo 2: Segurando dois animais (leão e o porco), a criança faz o movimento do leão e do porco andando e emitindo sons alternados de barulho produzido pelo leão (rugido) e do porco (ronco). (faz de conta).

Contra-exemplo 3: Sentada junto a objetos, leva diferentes objetos próximos dos olhos e os balança rapidamente. (comportamento repetitivo).

- **Construtiva:** Ocorre a exploração e manipulação do brinquedo para fins claros de construção de algo. Não deriva exclusivamente de objetos propostos para a construção, ou seja, o uso de qualquer brinquedo para a finalidade de criar algo (Cordazzo, et al.; 2008 e Rubin, 2001).

Exemplo: O garoto usa as peças de montar e constrói elementos como: ponte, casas e torres.

Contra-exemplo 1: O garoto retira e coloca peças de montar de cor vermelha do balde de forma repetida (comportamento repetitivo).

Contra-exemplo 2: A criança está montando um castelo usando cartas de formas geométricas e periodicamente apresenta relatos verbais que aquele é o castelo das princesas. (faz de conta).

- **Faz de conta:** Trata de um conjunto comportamental complexo de brincadeiras que se atrelam às habilidades de fingir ser, representação de papéis e fantasia. O episódio de brincadeira se caracteriza por uma construção imaginária que envolve uma retratação de significados atribuídos a ações, objetos e verbalizações não literais (Cordazzo, et al.; 2008, Fiaes & Bichara, 2009 e Smith, 2010).

Exemplo: A menina pega o urso e a boneca, coloca os brinquedos sentados próximos da mesa, põe também pratos e copos. Constrói um diálogo usando um

tipo de voz para cada brinquedo (voz mais grave para o urso e uma voz mais aguda para a boneca).

Contra-exemplo 1: A menina estava do lado oposto da sala, próximo de outros brinquedos que estavam no chão, ela passou a mão no cabelo da boneca, mas em seguida se afastou e foi até o urso, ela passou a mão no corpo do urso e voltou a andar na sala. (exploração).

Contra-exemplo 2: O grupo está brincando de adivinha, uma das crianças usa elementos da sala para teatralizar e com isso ajudar os colegas na adivinhação. (jogo de regras).

Contra-exemplo 3: Penteia o cabelo da boneca usando uma escova de cabelo. (funcional)

- Turbulenta: representa a classe de brincadeiras que por definição contempla a forma “menos” temática do brincar, são brincadeiras significativamente vigorosas e por movimentos bruscos, como correr, pegar, pular, saltar, lutar e outros. Todavia, este tipo de brincadeira diferencia-se do comportamento de agressão, pois apesar da adoção de comportamentos mais “rudes ou impelidos” os participantes apresentam expressão facial de alegria (Cordazzo, et al.; 2008 e Moraes, 2001).

Exemplo: Meninos sorrindo e apostando quem é o mais forte, similar a uma luta usando os braços e pernas.

Contra-exemplo 1: O menino vem correndo e tomba no colega, o seu colega o empurra com nítida expressão de raiva. (agressão)

Contra-exemplo 2: As meninas brincando de cabo-de-guerra, um dos lados não suportou e deixou a corda escapar. (jogo de regras)

- Jogo de regras: trata de qualquer brincadeira que se resume, entre os participantes, de regras pré-estabelecidas e acordadas pelo grupo. Essas regras ditam o controle de ações e propõem os limites do jogo, de maneira que os participantes aprovam essas regras e quando há o descumprimento sanções são aplicadas (Cordazzo, et al.; 2008 e Rubin, 2001).

Exemplo: Meninos brincando de pega-pega.

Contra-exemplo1: Meninos montam um boneco de lego. (construção)

Contra-exemplo2: Um menino olhando para as meninas começa a bater palmas assíncrono à melodia, mesmo depois das meninas pararem de brincar, o menino continua a bater palmas sem nenhum contexto aparente. (comportamento repetitivo).

OUTROS COMPORTAMENTOS

- Observação – Quando a criança assume uma posição de espectador, mas não participa da atividade (Rubin, 2001).

Exemplo: Criança olha em direção aos brinquedos da mesa, anda até a mesa e retorna à posição inicial da sala.

Contra-exemplo 1: Criança vai em direção aos brinquedos sobre a mesa e pega um dos brinquedos com a mão, coloca no chão, e se afasta do brinquedo e da mesa (exploração).

Contra-exemplo 2: Criança está com um carrinho de brinquedo na mão e o morde repetidamente. (comportamento repetitivo)

- Exploração – Trata-se de uma ação de coleta de informações e experimentação do ambiente e dos estímulos contidos nele, sendo retratado anteriormente ao comportamento de brincar. A criança manipula o brinquedo a fim de descobrir suas funcionalidades, mas não há uma interação expressiva a ponto de classificarmos como uma brincadeira ativa (Rubin, 2001).

Exemplo 1: Menina senta-se e abre o livro de adesivo e o folheia.

Contra-exemplo1: Menino deita-se próximo de bonecos, coloca um na altura dos olhos e movimenta um de seus braços para cima e para baixo. (brincar funcional)

Contra-exemplo2: Criança coloca uma série de canetas coloridas na boca e o repete com vários objetos. (comportamento repetitivo).

- Conversação – Troca de informação verbal entre pares, representando uma comunicação clara entre o falante e o ouvinte (Rubin, 2001), podendo ocorrer sem ou com uma interação lúdica.

Exemplo: Criança se aproxima de uma outra criança e diz: você quer brincar comigo?

Contra-exemplo1: Criança se aproxima da outra criança e faz um som inaudível depois repetidamente diz: eles estavam, eles estavam, eles estavam... (ecolalia)

Contra-exemplo2: Criança coloca um serrote de brinquedo na mão do boneco e comenta sozinha: “vamos vencer a guerra com a espada de samurai...” (faz de conta).

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No primeiro contato com as famílias, elas foram informadas do objetivo da pesquisa e foi avaliado se cumpriam os critérios de inclusão do estudo. Às famílias que cumpriram os critérios de inclusão foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁵ e as crianças foram acessadas posteriormente para apresentação e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), finalizando a 1ª etapa da pesquisa com os procedimentos preliminares.

Na 2ª etapa da pesquisa, apesar de programada, não foi necessária sessões pré-observação, a fim de diminuir possíveis efeitos aversivos de um novo ambiente. As sessões de observação (etapa para coleta de dados) foram em salas frequentadas semanalmente pelas crianças.

Na condição de observação, as crianças eram recebidas pelo pesquisador e/ou por três discentes do curso de Psicologia do IPS/UFBA, todos membros do Grupo de Pesquisa de Análises Comportamentais e Práticas Culturais (ACPC). A sala contava sempre com a presença dos pesquisadores que forneciam a instrução “crianças, aqui estão os brinquedos, divirtam-se, estaremos aqui no fundo da sala se precisarem de ajuda”.

Os pesquisadores estavam posicionados lateralizados na sala e não interagiram ou forneceram feedback durante a observação, exceto para cuidados básicos (ex.: solicitação para ir ao banheiro, problemas comportamentais ou dor).

Considerando que não haveria possibilidade de ter todos os participantes numa mesma instituição, os dados foram coletados em lugares diferentes. Deste modo, as crianças com TEA tiveram as observações coletadas na clínica e as crianças neurotípicas na escola.

¹⁵ Segue os termos TCLE e TALE em apêndices.

O registro do comportamento foi por Amostragem de Tempo Momentâneo (Momentary Time Sampling), que consiste na observação de comportamentos alvos em momentos específicos de tempo, no decorrer de um período pré-estabelecido (Johnston, Pennypacker & Green, 2020; Fagundes, 2015).

Foram realizadas 6 sessões com duração de 10 minutos. Cada sessão era dividida em 20 intervalos, com o tamanho do intervalo de 30s, de modo que cada criança fosse observada ao final das 6 sessões o total de 120 intervalos. Foram 14 horas de filmagens, o que corresponde 1 hora de observação do brincar livre dos 14 participantes da pesquisa, correspondendo ao total de 1.680 intervalos de observação direta, divididas em 840 intervalos para o grupo de crianças com TEA e o grupo de crianças neurotípicas, conforme consta na tabela abaixo:

Tabela 4 - Intervalos de observação por grupos e subgrupos

Local	Grupo	Subgrupo	Participante	Nível de Suporte	Total de Intervalos de Observação por subgrupo
Clínica (Sala de terapia de grupo)	Crianças com TEA	1	Participante 1 e 2	3	240
		2	Participante 3, 4 e 5	1 e 2*	360
		3	Participante 6 e 7	1	240
Total de intervalos de observação por grupo:					840
Escola (Sala de aula)	Crianças neurotípicas	4	Participante 8, 9, 10 e 11	Sem suporte	480
		5	Participante 12, 13 e 14	Sem suporte	360
Total de intervalos de observação por grupo:					840

Nota: * É importante relatar que foi possível observar crianças com diferentes níveis de suporte no mesmo subgrupo. O subgrupo 2 o participante 4 era nível 1 de suporte e os participantes 3 e 5 nível 2 de suporte. Nos demais grupos, os participantes estavam no mesmo nível de suporte.

O registro conduzido pelos membros da pesquisa era realizado ao final dos 25 segundos, onde o observador direcionava seu rosto para criança alvo por 5 segundos, registrava os dados, e em seguida, iniciava o *timer* novamente, fazendo assim até que se completassem os 20 intervalos de observação. Os dados foram coletados no período de 15 de maio de 2023 a 06 de julho de 2023.

TESTE DE CONFIABILIDADE

Representando 35,7% da amostra total de observações, cinco participantes foram escolhidos por sorteio e estes tiveram suas sessões submetidas ao teste de confiabilidade entre observadores.

Os juízes foram dois estudantes de Psicologia, membros da pesquisa, sem histórico anterior de observação do brincar. Para isso, foi realizado antes da análise individual dos dados, pelo pesquisador principal, um treinamento teórico e demonstrações por vídeos situacionais, exemplificando as categorias inseridas na folha de registro do brincar livre com exemplos e contraexemplos.

A concordância entre os observadores foi realizada seguindo os parâmetros do Cooper et al., (2014), onde se é analisada a concordância entre os juízes intervalo por intervalo, considerando a concordância da ocorrência ou não-ocorrência de um determinado comportamento. Foi adotada também a recomendação de Fagundes (2015) de concordância confiável igual ou superior a 70% entre os juízes. Os resultados indicaram média de 87,5% de concordância (menor índice de 75% e maior índice de 100%). Abaixo segue a fórmula conduzida para o cálculo intervalo por intervalo:

Figura 2 – Fórmula para calcular os dados intervalo por intervalo¹⁶

$$\frac{\text{Número de intervalos concordados}}{\text{Número de intervalos concordados} + \text{Número de intervalos discordados}} \times 100$$

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Com base nos dados obtidos por meio da observação sistemática (recurso da folha de registro do comportamento do brincar livre), os dados foram agrupados e inseridos no Microsoft Office Excel 2019 e SPSS versão 25 (Software Statistical Package For Social Science), a fim de responder alguns propósitos da pesquisa como: análises descritivas e inferenciais por meio de testes não-paramétricos.

Com o objetivo de caracterizar o brincar das crianças com TEA, foram usadas análises descritivas, descrição de episódios de brincadeiras, tabelas com frequência e porcentagens, e gráfico de linhas considerando as tendências dos dados ao longo do tempo.

Para investigar se existia diferença estatisticamente significativa na forma de brincar de crianças com TEA, o teste de Mann-Whitney foi utilizado na comparação de 2 grupos independentes (crianças neurotípicas e crianças com TEA). O teste de Correlação de Spearman e ponto-bisserial também foi utilizado a fim de compreender como algumas variáveis se associaram.

As transcrições de alguns episódios de brincadeiras gravadas em vídeo ao longo da coleta de dados foram descritas com o objetivo de atender a exemplos das ocorrências de

¹⁶ Ver Cooper et al., (2014, p 137).

brincadeiras, a utilização de brinquedos e a interação social das crianças, que posteriormente foram caracterizadas e agrupadas qualitativamente nos resultados.

ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com as Resoluções nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 512 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que visam a regulamentação e propõe diretrizes com base nos princípios éticos e de respeito à dignidade humana em pesquisas que envolvem seres humanos. A pesquisa foi aprovada no dia 07 de março de 2023, com registro de CAAE nº 66119422.4.0000.5686. No apêndice seguem o termo de consentimento informado livre e esclarecido e o termo de assentimento com as devidas considerações para a previsão de benefícios, riscos, guarda dos dados e materiais coletados na pesquisa.

VII. RESULTADOS E DISCUSSÕES

CARACTERIZAÇÃO DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM TEA COM DIFERENTES NÍVEIS DE SUPORTE

BRINCADEIRAS:

Com dados relativos aos intervalos com brincadeiras, a tabela 5 apresentou as proporções dos diferentes tipos de brincadeiras nos três níveis de suporte no TEA, com a sumarização de que brincadeiras funcionais, caracterizado pelo brincar de acordo com as funcionalidades esperadas para o uso dos objetos (Rubin, 2001), foi o brincar com maior prevalência dos dados nos três níveis de suporte, além de que as brincadeiras de construção,

faz de conta e turbulenta apresentou frequência limitada e/ou ausente, variando de acordo com o nível de suporte.

Tabela 5 - Tipos de brincadeiras

	Nível 1 de Suporte (N=3; F= 360)		Nível 2 de Suporte (N=2; F= 240)		Nível 3 de Suporte (N=2; F= 240)	
	F	%	F	%	F	%
Funcional	192	53,3%	106	44,2%	41	17,1%
Construtiva	21	5,8%	0	0%	0	0%
Jogo de Regra	51	14,2%	3	1,2%	0	0%
Turbulenta	0	0%	0	0%	0	0%
Faz de Conta	12	3,3%	4	1,7%	0	0%

Nota: “F” corresponde a frequência absoluta, e “%” é o valor da frequência relativa pelo total de observações. Cada criança passou por 120 intervalos de observação. O valor de F= 360 e F=240 refere-se ao N de cada grupo multiplicado pelo total de observações conduzidas para cada criança.

Analisando as porcentagens de brincadeiras, o brincar turbulento foi a única ausente em todos os níveis. Cabe ressaltar que as observações do brincar foram realizadas em sala de aula ou sala para atendimento de grupo, o que pode ser uma variável ambiental importante para aumentar ou não a probabilidade das crianças desempenharem o brincar turbulento, caso a pesquisa fosse conduzida em espaços abertos ou de finalidade recreativa como parques infantis e sala de jogos.

O brincar funcional, embora presente em todos os grupos, demonstrou uma queda das porcentagens conforme aumento do nível de suporte. De forma similar aconteceu com as brincadeiras de jogo de regra e de faz de conta. O dado sobressalente é que apenas o nível 1 de suporte apresentou brincar construtivo correspondente a 5,8%, e que o nível 3 de suporte

somente apresentou dados para o brincar funcional, com ausência de todos os outros tipos de brincadeiras.

Em suma, outras pesquisas também apontaram o engajamento de crianças com TEA em brincadeiras funcionais e com baixos índices para brincadeiras de faz de conta (Holmes & Willoughby, 2005; Kasari e Chang, 2014; Thiemann-Bourque et al., 2019; Vieira, 2018; Wong & Kasari, 2012).

Logo, a variável linguagem pode ter influência nos dados, pois segundo Pellegrini & Bjorklund (2004) a complexidade no brincar de faz de conta envolve transformação de objetos e papéis de suas identidades originais, por isso a capacidade de comunicar o emprego dessas ações é altamente dependente desse tipo de brincadeira.

Segundo Orr (2021), a linguagem e o jogo simbólico estão altamente inter relacionados, pois a transição desenvolvimental da linguagem requer a capacidade de substituição de um elemento por outro, comumente observado no jogo simbólico.

Um ponto importante na consideração dos dados, junto às brincadeiras de faz de conta, com extensão também para o jogo de regras, é que dos sete participantes da pesquisa, três são não-verbais. Os participantes 1 e 2 não apresentaram pré-requisitos de linguagem complexa, efetuando sua comunicação por intermédio de Sistema por Troca de Figuras (PECS) e/ou gestos. O participante 3 também usava o PECS, embora desempenhasse repertório de comunicação mais avançado do que os participantes 1 e 2.

Desta forma, analisando os dados de literatura sobre a influência da linguagem sobre os jogos, é possível considerar que prejuízos na linguagem podem denotar impactos significativos no desempenho do sujeito em inúmeras instâncias que podem servir de pistas para classificação das formas de brincar no faz de conta (ex.: nomeação de objetos e ações, cenários imaginativos, criação de histórias, trocas, turnos e negociações de papéis) e jogo de regras (ex.: dificuldade

na compreensão das regras e conceitos explícitos ou implícitos dos jogos, comunicar intenções, estratégias e decisões durante o jogo de regras) (Kangas et al, 2012; Lam & Yeung; 2012).

Na tabela 6, podemos observar individualmente as porcentagens de cada participante, considerando a ocorrência do brincar geral, ou seja, considerando a ocorrência de todos os tipos de brincadeiras.

Tabela 6 - Ocorrências do brincar em geral por participante e média do grupo.

		F	%	Média do grupo
Nível 1 de Suporte (N=3; F= 360)	Participante 4	95	79,1%	76,6%
	Participante 6	95	79,1%	
	Participante 7	86	71,6%	
Nível 2 de Suporte (N=2; F= 240)	Participante 3	8	6,7%	47,1%
	Participante 5	105	87,5%	
Nível 3 de Suporte (N=2; F= 240)	Participante 1	5	4,2%	17,1%
	Participante 2	36	30%	

Nota: “F” corresponde a frequência absoluta, e “%” é o valor da frequência relativa pelo total de observações. Cada criança passou por 120 intervalos de observação. O valor de F= 360 e F=240 refere-se ao N de cada grupo multiplicado pelo total de observações conduzidas para cada criança.

Observa-se que os grupos de nível 2 e 3 de suporte tiveram as menores médias, um outro dado é que o participante 5, nível 2 de suporte, teve a maior porcentagem de ocorrência de brincadeiras, enquanto o grupo com maior conjunto de dados foram crianças do nível 1 de suporte.

Os gráficos dos participantes acerca dos tipos de brincadeiras estão inseridos no apêndice B, organizado segundo os níveis de suporte.

Abaixo seguem os dados individuais das crianças com TEA nível 1 de suporte, para os tipos de brincadeiras.

Observou-se no gráfico do participante 4 a ausência das brincadeiras de jogo de regras e turbulenta, com pequenos picos para o brincar de faz de conta na 2ª sessão com 10% e 5ª sessão com 15%. O mesmo ocorre no brincar de construção com melhor representação da 5ª sessão com 25%. O brincar funcional apresentou variações notáveis com tendência de baixa e em seguida crescimento para 95%. Abaixo segue descrito um episódio de brincadeira de faz de conta com uso de brinquedos afetivos, com interação solitária:

O participante 4 pegou dois bonecos no chão e emitiu sons inaudíveis. Ficou de pé com ambos os bonecos, apoiando-os verticalmente em sua barriga, com os rostos dos bonecos voltados para si. Andava levantando e trazendo os bonecos na barriga. Em dado momento, ele se aproximou da janela, posicionou os bonecos de pé na janela e emitiu sons. O participante intercalava com batidas no assoalho da janela, como se os bonecos estivessem andando sobre o assoalho, colocando-os próximos um do outro, como se estivessem em uma luta. Ele aproximou os bonecos rosto com rosto, depois os afastou e ficou olhando para ambos, mexendo os braços. Em seguida, posicionou os bonecos em seu corpo como se eles estivessem andando sobre ele. Quando se sentou no puff, colocou um dos bonecos em um nível acima do outro, então levantou o boneco que estava em cima e disse: “-Oh, espera um pouquinho...”. Voltou a fazer sons inaudíveis com interjeições que indicavam uma luta, colocando os bonecos como se eles estivessem brigando e voando.

O participante 6 apresentou maior ênfase para brincadeiras com jogo de regras, com tendência de alta chegando a 100% das ocorrências na 6ª sessão. Outro dado é o brincar funcional que apresentou pico na 3ª sessão com 100%, mas seguida de declínio acentuado chegando a 0 na 6ª sessão. O brincar turbulento não foi apresentado e os dados para o brincar de construção e de faz de conta apresentam variabilidade com mais escores de moda igual a 0 ao longo das sessões. Exemplo de brincadeira de jogo de regras com uso de brinquedo físico, com interação de grupo:

Depois de mais uma tentativa brincando de boliche, o participante 6 disse ao participante 7: “- Oh, deixa eu falar! Quer jogar boliche?” (com o braço esquerdo estendido e com a bola vermelha na mão). O outro participante recebeu a bola fornecida, porém projetou sua mão em direção aos pinos, de onde estava sentado, derrubando-os. O participante 6 que convidou disse: “- Não, não, daqui não... Daqui!” (ele sinalizou apontando o local apropriado para jogar a bola). Ele informou: “- Vai, agora tenta derrubar os pinos, assim...” (fez a demonstração). “E você tem que ficar de pé” (ele forneceu o modelo e ajudou fisicamente o parceiro a ficar de pé). E completou dizendo: “- Eu sei o que você está querendo fazer. Eu vou te mostrar, posso te mostrar, posso te mostrar como é... Assim, ó!”

Apesar dos maiores percentuais para o brincar funcional, o participante 7 exibiu uma tendência de baixa desse tipo de brincadeira, notou-se também uma ascendência do brincar de construção na última sessão equivalente a 50% e as outras brincadeiras apresentaram dados com moda igual a 0, com um único sobressalto de 20% na 5ª sessão para o brincar de faz de contas. Exemplo de brincadeira funcional com uso de brinquedos sensório-motor e outro de brincadeira de construção usando brinquedo intelectual, com interação paralela:

Sentado em frente ao xilofone, o participante tocou usando as baquetas do brinquedo por mais de 5 minutos. Ao longo da brincadeira, falou apenas uma única frase: “- Uma música!” Depois, permaneceu em silêncio, ora olhando para seu brinquedo, ora para as laterais da sala e parceiros.

Posicionado paralelamente ao participante 6, o participante 7 abriu a caixa do brinquedo, torre de blocos, com coloração diversa. Ele derrubou as peças no chão, pegou o manual, observou por alguns momentos e arremessou-o para um adulto, falando: “- Tira isso daqui!”. Observou o participante 6 por alguns segundos e falou coisas inaudíveis. Em seguida, começou a montar a torre seguindo um padrão de cor, mantendo-se fazendo isso até mais ou menos 12 níveis verticais de sequência de blocos, construindo uma torre. Ao final, olhou para o participante 6 e disse: “- Terminei, olha. Isso aqui! Venha cá, bora jogar?”.

Os dados das crianças com TEA nível 2 de suporte estão apresentados abaixo.

O participante 3 apresentou dados inferiores de brincar funcional até a 3 sessão com 5% das ocorrências, com permanência igual a 0 nas sessões 4 e 5 e posterior ascendência para 25% das ocorrências. Todas as outras formas de brincar estiveram ausentes. Exemplo de um episódio de brincadeira funcional com uso de brinquedo sensório-motor, com interação solitária.

De pé e segurando massinha de modelar de cor laranja, o participante 3 amassou a massinha com as duas mãos, ora dividindo-a ao meio, ora juntando-a. Andou na sala repetindo os movimentos. Em determinado momento, alternou a direção dos seus olhos para a massinha e também para outros estímulos da sala, manipulando a massa de modelar por mais de 3 minutos. Posteriormente, o participante colocou parte da massinha na boca e, por motivos de segurança, o brinquedo foi retirado da criança.

Sem ocorrência de brincar turbulento e de construção, o participante 5 obteve também dados com variabilidade entre 0 a 10% para jogo de regras e de faz de conta. A maior representação foi para o brincar funcional com a média dos dados igual a 81,7%, apesar do declínio na 4ª sessão com 65% das ocorrências, observou-se o retorno do crescimento e estabilização dos dados para 80% das sessões consecutivas. Exemplo de brincadeira de faz de conta com uso de brinquedo sensório-motor, com interação paralela:

Brincando de massinha de modelar das cores vermelha e amarela, sentado à mesa, o participante 5 fez uma base circular usando a massa amarela e colocou um dos três pedaços menores da massa de cor vermelha sobre a massa amarela (similar a uma pizza). Depois, ele usou a baqueta do xilofone e tocou sobre o objeto que estava na mesa e disse: “- O pedaço de pizza, quanto vai valer?” Ele se levantou com a massinha “pizza” e sentou-se atrás do participante 4, onde falou algumas coisas inaudíveis e

depois aproximou a massinha “pizza” até a boca e fez sons como se estivesse comendo (nham nham nham). Ele também usou a baqueta do xilofone como se fosse um talher.

Abaixo os dados das crianças com TEA nível 3 de suporte.

O participante 1 apresentou a estabilidade da ocorrência para o brincar funcional, mantendo-se com 5% das 3 sessões iniciais e com o aumento na 5ª sessão para 10%. As outras brincadeiras não apresentaram ocorrência ao longo das sessões. Exemplo de um episódio de brincadeira funcional com uso de brinquedo mundo-técnico, com interação solitária:

Participante 1 andava na sala com o helicóptero na mão. Depois, segurou a base do brinquedo com a mão direita e, com a esquerda, girou a hélice do helicóptero. Em seguida, levou o brinquedo até a boca, intercalando o comportamento de morder com o de andar saltitando e segurando o helicóptero na sala.

Os dados de brincadeira funcional da participante 2 apresenta variabilidade, com queda progressiva, mas com a demarcação de um pico na 4ª sessão de 65%. Com ausência dos outros tipos de brincadeiras ao longo das sessões. Exemplo de um episódio de brincadeira funcional com uso de brinquedo físico, com interação solitária:

O participante 2 pegou a bola de boliche, sentou-se no tatame no centro da sala, tocou na bola com uma das mãos, levou-a à boca, em seguida colocou-a no chão e girou a bola. Depois, interrompeu o movimento giratório da bola, inseriu seus dedos na fenda da bola de boliche e voltou a rodá-la.

BRINQUEDOS:

Segundo Vygotsky (1991) e Brougère (1998), o brinquedo é um objeto histórico-cultural que permite o sujeito entrar em contato e aprender com sua cultura. Dessa maneira, a

utilização desses artefatos constitui a interdependência diante das contingências ontológicas e culturais, pois se observa o aprendizado individual na sua manipulação e a mediação social imbricada em códigos, formas de uso, regras, linguagem e classificações.

Os brinquedos alocados na pesquisa foram agrupados no total de 7 grupos que correspondiam a *International Council for Children's Play - ICCP*, descrita por Michelet (1998), e também periodicamente adotado por outras pesquisas que objetivaram observação a escolha e uso de brinquedos em situações equivalentes ao contexto típico de utilização. Esses grupos de brinquedos foram: sensorio-motor, físico, intelectual, mundo-técnico, afetivo, criativo e relações sociais.

Por observação geral, alguns brinquedos não foram utilizados, a exemplo, jogo da memória, livros e alguns exemplares de álbuns de colagem de figurinhas, porém ao menos um brinquedo de todos os grupos foi usado ao longo das 6 sessões de observação. Foi considerada também a possibilidade do uso de mais do que um brinquedo, pertencentes ou não a mesma classe de brinquedos, exemplo: “criança está brincando com o boneco e o carrinho simultaneamente”.

Sobre as habilidades implícitas aos brinquedos que não foram selecionados para uso, vale ressaltar que esses jogos recrutavam um conjunto de habilidades específicas como: desempenho visual para rastreamento, seleção de itens, comportamentos para seguimento de instrução, leitura com compreensão e movimento motor fino. Portanto, considerando as habilidades dos sete participantes com TEA e o conjunto de habilidades necessárias para manipulação dos jogos citados acima, os participantes 4, 5, 6 e 7, apresentariam compatibilidade para uso dos jogos, segundo sua proposta.

Com base nos resultados da escolha de brinquedos a partir da diferenciação dos grupos, descritos na tabela 3, observamos:

Tabela 7 - Escolha de Brinquedos

	Nível 1 de Suporte (N=3; F= 360)		Nível 2 de Suporte (N=2; F= 240)		Nível 3 de Suporte (N=2; F= 240)	
	F	%	F	%	F	%
Sensório-motor	124	34,4%	84	35%	35	14,6%
Físico	17	4,7%	14	5,8%	30	12,5%
Intelectual	42	11,7%	12	5%	4	1,7%
Mundo-Técnico	68	18,9%	122	50,8%	98	40,8%
Afetivo	78	21,7%	11	4,6%	0	0%
Criativo	12	3,3%	11	4,6%	7	2,9%
Relações Sociais	35	9,7%	0	0%	0	0%

Nota: “F” corresponde a frequência absoluta, e “%” é o valor da frequência relativa pelo total de observações. Cada criança passou por 120 intervalos de observação. O valor de F= 360 e F=240 refere-se ao N de cada grupo multiplicado pelo total de observações conduzidas para cada criança.

O grupo de crianças no nível 1 de suporte foi o único a fazer escolhas para todas as categorias de brinquedos, como maior frequência para a classe sensório-motor, e menor frequência para a classe criativa. Se comparado às diferenças na escolha de brinquedos afetivos e de relações sociais dentre os grupos, as crianças com TEA nível 1 tiveram melhores pontuações. Sobre as crianças de nível 2 e 3 o mundo-técnico foi a classe de brinquedo com maior representatividade, porém os brinquedos intelectuais, afetivos, criativos e de relações sociais foram as classes de menor escolha.

Considerando as especificidades das classes de brinquedos, os dados também apresentaram similaridade com os dados encontrados por Doody e Mertz (2013) e Kasari & Chang (2014) pois os brinquedos que apresentaram maior responsividade para causa-efeito, com feedback direto para seu uso, com componentes de uso motor grosso e movimentos com repetições foram as classes de maior uso se comparados a outras classes de brinquedos que exigiam comportamentos de imaginação, criatividade e emprego de habilidades sociais.

Talvez, um ponto de reflexão esteja também no fato de que as habilidades individuais são variáveis intervenientes na escolha de brinquedos. Assim como, a variável brinquedo também é um fator a ser considerado na expressão interacional do brincar social. Pois Martin, Brady, & Williams (1991) concluíram que o uso de brinquedo seria uma estratégia de intervenção viável e não invasivo para promover interação social, pois a manipulação de brinquedos sociais permitiu que crianças com diferentes deficiências se envolvessem com maior frequência em comportamentos sociais agrupados em: comportamento verbal, motor/gestual. E em Elmore & Vail (2011) a ratificação de que a manipulação de brinquedos é uma ferramenta de enriquecimento ambiental para aumentar o número de interações verbais.

Outra análise por inspeção gráfica foi observada considerando a medida individual por medidas repetidas, na ocorrência de escolha de uso de brinquedos ao longo das sessões, os gráficos de todos os participantes estão organizados pelo nível de suporte e inseridos no apêndice A.

Abaixo seguem os dados das crianças com TEA nível 1 de suporte.

O participante 4 apresentou destaque para brinquedos afetivos com tendência cíclica e sem estabilidade dos dados, com declínio acentuado entre as sessões 2 (80%) e 3 (20%) e aumento entre as sessões 5 (20%) e 6 (60%). Há ocorrência de declínio progressivo para os brinquedos do mundo técnico e o aumento para o sensorio-motor. Sobre o brinquedo criativo, os dados permaneceram baixos ao longo da sessão, com ascendência isolada igual a 40% na última sessão. Para os brinquedos físico, intelectual e de relações sociais os dados apresentaram variabilidade igual e/ou próximo de 0.

O participante 6 não fez uso de brinquedo criativo. Apesar do uso na 1ª sessão de brinquedo físico igual a 50%, os dados das sessões seguintes foram iguais a 0. Há ocorrência de variabilidade dos dados de até 35% para brinquedos intelectuais e 20% para brinquedos afetivos, mas na maior parte das sessões os dados são nulos. A curva com crescimento

acentuado ocorre com brinquedos de relações sociais, com a 1ª sessão igual a 40%, as próximas sessões 2, 3 e 4 iguais a 0 e a 5ª e 6ª sessão equivalente a 20% e 100% respectivamente. Um pico de 100% com tendência descendente e progressivo ocorre no uso do brinquedo sensório-motor.

O participante 7 apresentou um padrão estável de uso de brinquedos sensório-motor equivalente a 90% e 80% das ocorrências das 3 primeiras sessões, porém com queda sem variabilidade nas últimas 3 sessões. Os brinquedos físicos, mundo técnico, criativo e de relações sociais apresentou baixa frequência de uso. Os classificados como afetivos apresentaram um pico seguido de queda na 5ª sessão equivalente a 65% e intelectual com ascendência de 95% da última sessão.

A seguir estão os registros dos dados das crianças com TEA nível 2 de suporte.

Os dados do participante 3 indicaram maior prevalência no uso de brinquedos classificados como de mundo técnico. Não houve uso de brinquedos de relações sociais, afetivos e intelectuais. Ocorreu o uso de brinquedo criativo apenas na 1ª sessão com 30%. Para os demais, os dados variaram sobre as porcentagens, exceto para o sensório-motor que ao final apresentou crescimento para 40%.

Os dados retratados no gráfico do participante 5 demonstram o uso variado de brinquedo das famílias sensório-motor e de mundo técnico, sendo o sensório-motor, com depressão acentuada na 2ª sessão, mas com ascendência progressiva nas sessões seguintes, tendo uma queda na última sessão para 70% e o de mundo técnico com as 3 primeiras sessões de alta dos dados e nas 3 últimas com a estabilização baixa dos dados. Para brinquedos físico, intelectual, afetivo, há ocorrência de tendência cíclica onde ocorre oscilação de padrões de ascensão e declínio ao longo do tempo. E não houve uso de brinquedos de relações sociais.

Abaixo seguem os dados das crianças com TEA nível 3 de suporte.

O participante 1 apresentou percentuais iguais a 0 para brinquedos afetivos e de relações sociais, assim como também há prevalência do não uso dos brinquedos intelectuais e criativos, exceto por ter um único dado de 5% na 2ª sessão de ambas as famílias de brinquedo. Apesar do pico observado no uso de brinquedo sensório-motor, apenas os brinquedos de mundo técnico e físico apresentaram uma tendência crescente, sendo respectivamente observada direção ascendente do mundo técnico com porcentagem igual a 35% e a diminuição da frequência para 5% do físico, ambas na 6ª sessão.

Os dados da participante 2 retrataram a tendência de alta em brinquedos de mundo técnico, mas com declínio na 6ª sessão. A tendência descendente foi também observada nos brinquedos sensório-motor e físico. Brinquedos afetivos e de relações sociais não foram usados, e os brinquedos intelectuais e criativos tiveram baixa frequência.

INTERAÇÃO:

Para preservação dos dados de interação, todos os participantes da pesquisa estavam em situação de grupo, com pelo menos um parceiro(a) com o limite máximo de quatro crianças por sala, portanto, proporcionando condições para que pudessem ocorrer as três formas de interação.

Terminologicamente, a dinâmica solitária e paralela, são classificadas como interações em que a criança no contexto de brincadeira não apresenta participação de outro parceiro na atividade desempenhada. Na paralela as crianças podem estar próximas fisicamente, mas não há propósito comum no brincar. Já na solitária a criança está integralmente sozinha na brincadeira. Enquanto na interação de grupo as crianças estão engajadas no propósito coletivo (Rubin, 2001).

Ao considerarmos os tipos de interação ao longo das sessões de observação, conforme identificado na diferenciação entre os grupos (média) e os participantes, apresentados na tabela 8, pudemos constatar que as interações solitária e de grupo, proporcionalmente apresentaram crescimento ou declínio de porcentagem conforme o nível de suporte da criança.

Tabela 8 - Tipos de Interação

		Solitário			Paralelo			Grupo		
		F	%	Média do grupo	F	%	Média do grupo	F	%	Média do grupo
Nível 1 de Suporte (N=3; F= 360)	Part. 4	52	43,3%		64	53,4%		4	3,3%	
	Part. 6	33	27,5%	36,4%	65	54,2%	50,3%	22	18,3%	13,3%
	Part. 7	46	38,4%		52	43,3%		22	18,3%	
Nível 2 de Suporte (N=2; F= 240)	Part. 3	39	32,5%	44,2%	80	66,7%	53,7%	1	0,8%	2,1%
	Part. 5	67	55,8%		49	40,8%		4	3,4%	
Nível 3 de Suporte (N=2; F= 240)	Part. 1	84	70%	68,3%	36	30%	31,7%	0	0%	0%
	Part. 2	80	66,7%		40	33,3%		0	0%	

Nota: “F” corresponde a frequência absoluta, e “%” é o valor da frequência relativa pelo total de observações. Cada criança passou por 120 intervalos de observação. O valor de F= 360 e F=240 refere-se ao N de cada grupo multiplicado pelo total de observações conduzidas para cada criança.

Observou-se que crianças com nível 1 de suporte, apresentaram a menor porcentagem de interação solitária (36,4%) e a maior porcentagem para interação de grupo (13,3%). Inversamente, crianças com nível 3 de suporte apresentaram maior dado para interação solitária (68,3%) e sem ocorrência para interação de grupo. A interação paralela foi a interação de maior

ocorrência para os níveis 1 e 2 de suporte (50,3% e 53,7% respectivamente), sendo que a menor porcentagem (31,7%) foi para o nível 3 de suporte, demonstrando que além de não apresentaram interação de grupo, ainda tendem a não ficar próximos de outros pares. Estes resultados apresentaram convergência no estudo de Vieira (2018), pois crianças descritas como TEA leve (nível 1 de suporte) obtiveram maior frequência para o brincar no nível paralelo, enquanto o TEA grave (nível 3 de suporte) apresentavam predominância para o brincar solitário.

Sobre os dados individuais, observa-se a diferença encontrada no participante 4 na interação grupal, que embora esteja no grupo de crianças com nível 1 de suporte, apresentou dados próximos aos de crianças do nível 2 de suporte. A primeira consideração é o perfil comportamental do participante 4 que descreve a necessidade de intermediação feita por adultos para o favorecimento de atividades realizadas em pares (grupo) e que porventura recrutam habilidades sociais para interação. Outro ponto é que as sessões de observação do participante em vigor foram conduzidas por parceiros de nível 2 de suporte, sendo uma variável importante na emergência de habilidades para contingência social sob um contexto que demandaria da criança a responsividade, sendo talvez diferente se estivesse com o grupo de crianças com nível 1 de suporte.

Vale frisar que apesar das diferenças encontradas nos dados considerando os níveis de suporte no TEA, a interação de grupo foi a interação com menor conjunto de dados para todos os grupos. Ratificando os achados de que embora possa haver a ocorrência do brincar com interação de grupo, a prevalência está nas dinâmicas sem a participação de outros parceiros, sem a troca de objetos e atenção conjunta (Holmes & Willoughby, 2005; Kangas et al, 2012; Wong & Kasari, 2012).

OUTROS COMPORTAMENTOS:

Os comportamentos de observação, exploração e conversação foram alvos de coleta de dados, pois essas habilidades exercem papel importante no repertório geral do brincar. De modo que são habilidades independentes da brincadeira, mas que podem estar associadas aos episódios do brincar. A observação permite atentar-se ao ambiente e seus estímulos; na exploração é possível a captura e experimentações com o objeto a partir de interações físicas, manipulação e toque, e que segundo Smith (2010) a exploração precede a brincadeira, uma vez que as crianças exploram e testam suas propriedades antes de brincar. E a conversação foi coletada individualmente, pois havia participantes que não possuíam habilidade de comunicação verbal preservada.

A partir dos percentis da tabela 9, que informa sobre os comportamentos de observação e exploração nos diferentes níveis de suporte, temos a evidência de crescimento progressivo dos dados à medida com que se avança nos níveis de suporte, sinalizando que as crianças com nível 3 de suporte apresentaram mais comportamentos de atentar-se a estímulos do ambiente, somado a manipulação e exploração de brinquedos do que propriamente brincando, se compararmos os dados de brincadeira que ratificam a presença do brincar funcional com 17,1% para essas crianças (conforme mostrado na tabela 2) e ausência de outras forma de brincadeira.

Tabela 9 - Outros comportamentos inseridos no contexto de brincadeira

	Nível 1 de Suporte (N=3; F= 360)		Nível 2 de Suporte (N=2; F= 240)		Nível 3 de Suporte (N=2; F= 240)	
	F	%	F	%	F	%
Observação	69	19,2%	59	24,6%	108	45%
Exploração	49	13,6%	42	17,5%	79	32,9%

Nota: “F” corresponde a frequência absoluta, e “%” é o valor da frequência relativa pelo total de observações. Cada criança passou por 120 intervalos de observação. O valor de F= 360 e F=240 refere-se ao N de cada grupo multiplicado pelo total de observações conduzidas para cada criança.

Sobre a verificação de outros comportamentos, considerados como não-brincadeiras, em contextos destinados ao brincar, Eisele e Howard (2012) pontuam a presença de comportamentos repetitivos e ritualísticos em situações de brincar, bem como Kangas et al (2012), relataram que crianças apresentavam comportamentos de expectador, na ideia de que a criança observava a dinâmica de outras crianças; o termo “estado de desengajamento” foi outra nomeação usado para designar a interação passiva, com baixa iniciativa à exploração e à propensão de se envolver em outras atividades, seja com pessoas, objetos e outras ações (Wong & Kasari, 2012); outro dado também foi notado por Fallon e MacCobb (2013) que crianças com atraso global do desenvolvimento apresentavam o comportamento de observação em detrimento de brincar com os recursos disponíveis no tempo livre e com uso limitado de brinquedos.

No apêndice C estão os gráficos dos participantes e abaixo estão os dados referentes aos comportamentos de observação, exploração e conversação das crianças com TEA nível 1 de suporte:

O participante 4 apresentou tendência lateral e com estabilização dos dados nas últimas 3 sessões para o comportamento de observação. Para exploração ocorreu variação das

percentagens, com maior escore entre as ocorrências de 35% na 4ª sessão, seguido de queda progressiva dos dados. A conversação apresentou a estabilização dos dados até a 4ª sessão, porém os dados tiveram o menor conjunto de ocorrências com variações de 5% a 10%.

As tendências de direcionamento dos dados de conversação e exploração no participante 6 obedeceram a uma curva descendente entre a 3ª e 6ª sessão, sendo que os maiores escores foram para conversação. O comportamento de observação apresentou um leve crescimento na última sessão.

O participante 7 apresentou tendência de alta até a 4ª sessão como 50%, mas seguiu para queda progressiva. Os dados para exploração e conversação seguiram progressivamente com ascendência ao longo das sessões, finalizando com maior percentagem na 6ª sessão igual a 20%.

Seguem os dados das crianças com TEA nível 2 de suporte.

Os dados do participante 3 sobre os comportamentos de observação e exploração apresentam oscilação considerável, alternando entre valores mais altos e baixos, porém ambos os comportamentos com porcentagem próximas, exceto pelo pico significativo de observação na 3ª sessão igual a 100% das ocorrências que o participante engajou-se em observar o ambiente, chamando atenção que na mesma sessão o participante não apresentou comportamento de exploração.

Apesar do participante 5 apresentar comportamento verbal preservado, observou-se que todos os comportamentos de observação, exploração e conversação, variaram ao longo das sessões com percentagens baixas e iguais a 0, exceto para pela ascendência na última sessão para 30% das ocorrências de exploração.

Abaixo seguem os dados das crianças com TEA nível 3 de suporte.

Os dados indicaram tendência ascendente com aumento gradual ao longo das sessões para ambos os comportamentos, mesmo com a ocorrência de quedas nas sessões 2 e 5

respectivamente as porcentagens de 35% e 25%, no comportamento de observação. Cabe ressaltar os altos percentis para observação em detrimento do comportamento de exploração.

A participante 2 apresentou percentagem que apontaram para tendência ascendente com crescimento gradual ao longo das sessões de exploração, exceto para a 6ª sessão onde se registrou 65%. E para o comportamento de observação, apesar da queda do dado na 4ª sessão, a tendência se manteve crescente. Um ponto de observação é que as linhas se mantiveram em oposição, para as sessões que se apresentavam maiores escores de exploração a observação foi menor e vice-versa.

COMPARAÇÃO DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM TEA DE CRIANÇAS NEUROTÍPICAS

Os dados foram analisados a partir do total de 14 participantes, subdivididos em dois grupos, a saber, (1) o grupo de crianças neuroatípicas (N=7), crianças com TEA com diferentes níveis de suporte, com idade entre 6 a 9 anos; e (2) o grupo de crianças neurotípicas (N=7), com idade entre 6 a 7 anos.

Foi realizado o teste de Mann-Whitney, medida não-paramétrica, com objetivo de verificar se havia diferenças estatisticamente significativas nos grupos de criança neuroatípicas e crianças neurotípicas, a partir das seguintes variáveis: (a) ocorrência geral do brincar e tipos de brincadeiras; (b) tipos de brinquedos; (c) interações; (d) outros comportamentos (observação e exploração).

BRINCADEIRAS

Considerando a ocorrência geral do brincar, foi possível analisar que o grupo de crianças com TEA apresentou menor escore para o brincar se comparado às crianças neurotípicas, apresentando respectivamente os rankings de 4,71 (crianças com TEA) e 10,29 (crianças neurotípicas) ($U=5,000$, $z = -2,494$, $p < 0,05$). Com tamanho de efeito médio ($r= 0,67$) (Field, 2018). Dito isso, é possível aceitar a hipótese de que as crianças com TEA desta pesquisa tendem a estar menos engajadas em comportamento de brincar quando comparadas às crianças neurotípicas.

Para além da observação geral da ocorrência do brincar, considerando as oportunidades observadas, a classificação tipológica do brincar foi uma variável considerada, a saber, funcional, construção, jogo de regras e faz de conta. De modo que, apesar dos dados apontarem para uma diferenciação estatística para a ocorrência do brincar, com base na tabela 6, foi possível observar que a brincadeira de faz de conta foi a única que teve frequência estatisticamente significativa. O grupo de crianças neurotípicas apresentou posto médio igual a 9,93 e o grupo de crianças com TEA apresentou 5,07 ($U= 7,500$, $z= -2,187$, $p < 0,05$). Com tamanho de efeito médio ($r= 0,58$) (Field, 2018).

Tabela 10 - Tipos de brincadeiras entre os grupos de crianças com TEA e Neurotípicas

	U	z
Funcional	14,000	-1,342
Construtiva	12,000	-1,637
Jogo de Regra	17,000	-1,001
Faz de Conta	7,500*	-2,187

Nota: * $p < 0,05$

Ainda sobre o brincar de faz de conta, outro dado importante foram as diferenças encontradas entre os grupos de crianças, considerando a variável interação. De acordo com Pellegrini e Bjorklund (2004) o brincar de faz de conta apresenta-se com maior ocorrência no contexto de interação social do que sob uma interação solitária. Essa observação aplicou-se de forma congruente aos dados de crianças neurotípicas, com ocorrência total de 53 episódios de faz de conta, sendo que 49 das ocorrências foram por interação de grupo (social), conforme consta na tabela 7. Entretanto o grupo de crianças com TEA demonstrou um arranjo diferente, apresentou o total de 16 ocorrência para o brincar de faz de conta, porém as interações que tiveram maior ocorrência para esse tipo de brincadeira foram as interações solitária e paralela.

Tabela 11 - O brincar do faz de conta na interação social nos grupos de crianças com TEA e neurotípicas.

	Crianças com TEA (N=7; F= 16)		Crianças neurotípicas (N=7; F= 53)	
	F	%	F	%
Interação Solitária	6	37,5%	1	1,8%
Interação Paralela	8	50%	3	5,7%
Interação de Grupo	2	12,5%	49	92,5%

Nota: “F” corresponde a frequência absoluta, e “%” é o valor da frequência relativa pelo total de observações. O valor de referência de F= 16 e 53 é o número de ocorrências do brincar de faz de conta nos grupos ao longo das observações.

BRINQUEDOS

Sobre os sete tipos de brinquedos alvos de mensuração (sensório-motor, físico, intelectual, mundo-técnico, afetivo, criativo e de relações sociais), apenas a classe de brinquedos físicos apresentou resultado estatisticamente significativo, conforme se observa na tabela 8. O grupo de crianças com TEA apresentou ranking igual a 10,43 e o grupo de crianças neurotípicas igual a 4,57, portanto, a escolha de brinquedos do tipo físico foi maior para o

grupo de crianças com TEA, do que para o grupo de crianças neurotípicas ($U= 45,000$, $z = 2,682$, $p < 0,05$). Com tamanho de efeito médio ($r= 0,72$) (Field, 2009).

Tabela 12

Tipos de brinquedos entre os grupos de crianças com TEA e neurotípicas.

	U	z
Sensório-motor	19,000	-0,704
Físico	45,000*	2,682
Intelectual	12,000	-1,602
Mundo-Técnico	15,000	-1,214
Afetivo	27,000	0,327
Criativo	27,500	0,389
Relações Sociais	18,500	-0,849

Nota: * $p < 0,05$

Apesar das outras variáveis para os tipos de brinquedos não terem sido estatisticamente significativo, segue os dados da tabela 13, com a frequência e porcentagens para os grupos:

Tabela 13 - Escolha de brinquedos entre os grupos de crianças com TEA e Neurotípicas

	Crianças com TEA (N=7; F= 840)		Crianças neurotípicas (N=7; F= 840)	
	F	%	F	%
Sensório-motor	243	28,9%	267	31,8%
Físico	61	7,3%	18	2,1%
Intelectual	58	6,9%	110	13,1%
Mundo-Técnico	288	34,3%	381	45,4%
Afetivo	89	10,6%	42	5,0%
Criativo	30	3,6%	47	5,6%
Relações Sociais	35	4,2%	66	7,9%

Nota: “F” corresponde a frequência absoluta, e “%” é o valor da frequência relativa pelo total de observações. Cada criança passou por 120 intervalos de observação. O valor de F= 840 refere-se ao N de cada grupo multiplicado pelo total de observações conduzidas para cada criança.

Nesta tabela, observa-se que as crianças típicas apresentaram maiores percentis para a maior parte dos tipos de brinquedos, com exceção para os brinquedos físicos (que foi estatisticamente significativo) e brinquedos afetivos. Um ponto a ser ressaltado é sobre os brinquedos do tipo afetivo que teve sua maior representatividade para o grupo de crianças com TEA nível 1 de suporte. Sendo que, as outras crianças de nível 2 e 3 apresentaram respectivamente dados menores (comparado aos outros tipos de brinquedo no mesmo grupo de crianças) e ausente para o de nível 3 de suporte (ver seção de brinquedos - caracterização do brincar livre de crianças com TEA com diferentes níveis de suporte).

Outra questão considerada também está na associação do uso dos brinquedos afetivos com o dado estatístico para o brincar de faz de conta, pois apesar do grupo de crianças com TEA ter maior porcentagem de uso do brinquedo afetivo se comparado a crianças neurotípicas, o brincar de faz de conta foi estatisticamente mais significativo para crianças neurotípicas, já relatadas na seção anterior deste manuscrito.

Entretanto, cabe ponderar que a emergência do faz de conta não depende exclusivamente de uma classe de brinquedos, de maneira que é possível notar episódios de faz de conta com uso de brinquedos diferentes do afetivo.

Seguem alguns episódios de faz de conta, o primeiro com uso de brinquedos de mundo técnico, e o segundo com brinquedos de mundo técnico e sensório-motor de crianças neurotípicas em interação de grupo:

A participante 11 deu o brinquedo estetoscópio para a participante 9 e disse: “Aqui ó, veja aqui meu coração.” No mesmo momento, o participante 10, vendo a situação, disse: “Oxe, participante 9, tá pensando que é doutora, é?” Ela respondeu: “Sim! Eu vou crescer e vou ser uma doutora.” E ele respondeu: “E quando eu crescer, eu vou ser polícia.” Ele voltou a brincar e conversar com o participante 8 (que estava brincando com a viatura policial). A participante 9 olhou e em seguida se aproximou da caixa onde a participante 11 estava pegando os

brinquedos de kit médico e cozinha, dizendo: “Olha, uma Sukita de melancia.” A participante 11 também encontrou uma seringa do kit médico e mostrou à participante 9, que imediatamente respondeu: “Deus me livre, já tomei vacina... Eu não quero mais não!” (ela saiu correndo para longe da participante 11). Depois, ela retornou e ficou entre a participante 11 e os outros meninos (participantes 8 e 10), onde fingiu vender uma melancia (ela estava com a balança e uma melancia desmontável nas mãos): “Aqui ó!” Ela mostrou para os meninos (participantes 8 e 10). Ela se virou para a participante 11 e disse: “Mil reais (R\$ 1.000,00) a melancia!” O participante 10 respondeu: “Não vale isso não, viu participante 9...” Ela, contundente, respondeu: “Vale sim! É mil reais! Mil reais... Mil reais...”

O episódio inicia com temática de profissões, categoria temática descrita por Morais e Carvalho (1994), com organização verbal que orientam os papéis (Bichara, 1994) “Sim! Eu vou crescer e vou ser uma doutora.” Sendo que, a primeira pista que ilustra a confirmação da organização verbal da participante 9 foi a ação da participante 11 em dar o brinquedo estetoscópio para fazer ausculta do batimento cardíaco. Outra ação que chama atenção é a atribuição de valor empregado pela participante 9 que apesar de contestada, mantém o valor da “melancia”. Para ambos os contextos se observam o fator cultural demarcando o enredo da brincadeira, somada a capacidade atencional alternada dos participantes 8 e 10, pois embora estivessem em episódio com temática de transporte, ambos participavam também como observadores do episódio das participantes 9 e 11.

Os participantes 10 e 8 brincavam com os carrinhos, motos e bonecos de polícia. O participante 10 se virou para o participante 8 e disse: “Parado aí! A polícia veio aqui para...” (falas inaudíveis somadas a sons de onomatopeias como “vrum”, “pow” e ruídos similares a sirene policial “uiuiui”...). Eles levantaram simultaneamente os carros e motos, com bonecos em cima dos veículos, e fizeram como se estivesse uma pista imaginária no ar, onde correram como se estivessem numa perseguição policial. Ambos apresentaram diálogos como: “Cuidado... Você vai cair... Toma, ahhh...” – “Agora eu vou fugir...” – “Não mesmo!” Em dado momento, o participante 10

colocou um pote de massinha de modelar na “pista imaginária” e disse ao participante 8: “Tome este balde...”. O participante 8 tombou sobre o “balde” com a moto e em seguida virou com a moto sobre a “pista”, e o participante 10 com o carro de polícia disse, colocando o carro sob a moto que estava na mão do participante 8: “Parado aí!”.

Com enredo de aventura (Morais e Carvalho, 1994), o episódio conta com figura de linguagem que dimensiona o estado vívido das ações e expressividade das verbalizações. A perspectiva pronominal (eu e você) e temporal (agora e depois) também são fatores que refletem a complexidade deste episódio de brincadeira. Na perseguição policial, observou-se que a resposta do participante 8 no tombo com a moto na pista, foi influenciada pela visualização prévia da ação produzida pelo participante 10 ao colocar o “balde na pista – massinha de modelar”. A tomada de perspectiva ressaltou as ações do personagem, pois neste enredo a interdependência ponderou as intenções “por trás” da ação de colocar um balde no meio da pista e como consequência a captura subsequente do personagem.

Logo abaixo seguem descritos alguns episódios de faz de conta de crianças com TEA, o primeiro e o segundo com uso de brinquedos afetivos e de mundo técnico, porém o primeiro episódio ocorre em interação de grupo e o segundo com interação solitária.

Participante 7 estava sentado ao lado do participante 6, quando pegou um golfinho de pelúcia. Ele fez movimentos sinuosos, colocando o golfinho para cima e para baixo no ar, como se estivesse nadando. Ele disse ao participante 6: “O golfinho está com fome!” O participante 6 perguntou: “Ele está com fome? Mas o que ele come?” O participante 7 respondeu: “Peixe, ele come peixe...” E o participante 6 disse: “Eu apresento a você o peixe-fruta!” (O participante 6 mostrou ao participante 7 uma banana e um kiwi desmontável do kit cozinha – brinquedo no mundo técnico). Neste momento, o participante 6 aproximou a banana da boca do golfinho e logo em seguida colocou o kiwi, para que o participante 7, com o golfinho nadando no ar, pudesse comer o “peixe-fruta”. O participante 7 continuou fazendo movimentos como se estivesse nadando atrás dos peixes-fruta.

Caracterizado como enredo de fantasia (Morais e Carvalho, 1994) este episódio tem como pivô o uso de um animal (peixe) de pelúcia, com adição de uma criação representacional do “peixe-fruta” como recurso criativo para resolução de um problema posto pelo participante 7. Estando o golfinho com fome, uma questão é levantada pelo participante 6: “*Mas o que ele come?*”. A partir de um diálogo que tem como ponto de partida a descrição da necessidade física de fome do golfinho, às frutas de brinquedo (banana e kiwi) encontradas no cenário de brincadeira são atribuídas novas roupagens “os peixes-fruta”, uma vez que estes estímulos não apresentavam características formais do que seria considerado peixe, resposta fornecida pelo participante 7: “[...] *peixe, ele come peixe...*”.

Participante 5 estava sentado de costas para os participantes 3 e 4, segurando uma moto e um boneco, que pegou abruptamente da mão do participante 4, mesmo com a resistência deste em ficar com o brinquedo. Ele colocou o boneco sobre a moto e fez a maior parte das frases inaudíveis... Alguns fragmentos audíveis foram: “Ah, não pode cair... Você é um super-herói!” Ele retirou o boneco da moto, arrumou os braços para ficarem virados para o guidão da moto (como se o boneco estivesse dirigindo) e, em seguida, colocou o boneco em cima da moto e brincou andando no chão com ambos os brinquedos, emitindo sons de onomatopeias como “ops” e “rummm...”.

Apesar dos curtos e poucos relatos verbais audíveis neste episódio, a brincadeira apresentou onomatopeia, vocalizações e uma temática de aventura. Observou-se também a forma funcional que a brincadeira se desenvolveu, onde para conduzir a moto é culturalmente necessário um motorista, representando uma resposta convencional de como se dirige a moto (com as mãos no guidão). Além disso, a atribuição do significado direcionado para o boneco, pois sendo um super-herói, ele não poderia cair.

INTERAÇÃO

Ao analisar os dados dos grupos, observou-se que as crianças com desenvolvimento neuroatípico, grupo composto por crianças com TEA, apresentou maior escore para interação solitária, com posto médio igual a 11,00, quando comparado a crianças neurotípicas, com posto médio igual a 4,00 ($U= 49,000$, $z = 3,144$, $p < 0,001$). Com tamanho de efeito alto ($r= 0,84$) (Field, 2009). Este mesmo grupo apresentou dados proporcionalmente menores para interação de grupo se comparados com os das crianças neurotípicas, ou seja, as crianças com desenvolvimento neurotípico apresentaram maior ranking para interação de grupo se comparado a crianças neuroatípicas ($U= 0,00$, $z = -3,141$, $p < 0,001$). Com tamanho de efeito alto ($r= 0,84$) (Field, 2009). Entretanto, não houve resultado estatisticamente significativo para interação paralela entre os grupos ($U= 39,000$, $z = 1,853$, $p < 0,073$).

Os dados foram similares aos de Vieira (2018) cujos resultados também mostraram que a frequência de interações sociais foi do grupo de participantes com desenvolvimento típico.

Considerando os dados encontrados é possível reafirmar a hipótese já levantada por outras pesquisas de que crianças com TEA tendem a apresentar uma interação solitária em detrimento da interação de grupo. Sendo este fator, a interação social, um critério preponderante ao próprio diagnóstico de TEA, mas também um marco importante para intervenção, já que é uma medida crucial para o desenvolvimento infantil, uma vez que por meio da classe comportamental da interação social é possível que (1) a criança seja exposta a múltiplos contextos de ensino-aprendizagem; (2) haja o favorecimento de vínculos; (3) que se desenvolvam aspectos sofisticados da comunicação; e (4) sejam construídas outras habilidades que são mutuamente afetadas pela própria operacionalização do comportamento.

OUTROS COMPORTAMENTOS

Para a classe de outros comportamentos, a saber, (1) observação e (2) exploração, foi verificado que existem diferenças entre os grupos quando comparado ambos os comportamentos.

Na observação, o grupo de crianças com TEA, o posto médio foi igual a 10,36, enquanto o resultado das típicas foi igual a 4,64 ($U= 44,500$, $z = 2,564$, $p < 0,01$), com o tamanho de efeito médio ($r= 0,69$) (Field, 2009).

Para o comportamento de exploração, o resultado se manteve com tendência similar ao do comportamento de observação, o posto médio foi igual a 10,57 para crianças neuroatípicas e 4,43 para crianças neurotípicas ($U= 46,000$, $z = 2,756$, $p < 0,01$), com tamanho de efeito médio ($r= 0,74$) (Field, 2009).

Com isso, podemos considerar que o grupo de crianças com TEA apresentou dados superiores de observação e exploração se comparado a crianças neurotípicas. O ponto a ser levantado não é necessariamente a resposta topográfica dos comportamentos de observação e exploração, mas a adoção desses comportamentos em comparação ao comportamento de brincar, onde se pode verificar que o grupo de crianças com TEA apresentou um posto médio inferior se comparado a crianças neurotípicas, já citada anteriormente na sessão de brincadeiras.

Isso significa dizer que, a soma dos dados descritivos e estatísticos confirmaram a hipótese de que as crianças com TEA apresentaram escores menores na média para o comportamento de brincar e escores maiores de outros comportamentos, quando comparados à proporcionalidade dos dados dos mesmos comportamentos no grupo de crianças neurotípicas.

Uma correlação bivariável também foi conduzida para contextualização dos dados a partir do Teste Spearman (ver tabela 14) indicando que o brincar se associou de maneira

negativa com a observação ($\rho = -0,615, p < 0,05$), e a exploração ($\rho = -0,700, p < 0,01$). A associação negativa diz respeito à tendência dos dados, pois quanto menor a ocorrência de brincar, maior será a exploração e observação e vice-versa. Outro ponto observado nos dados é a correlação da observação e exploração associadas positivamente ($\rho = 0,723, p < 0,01$), pois com aumento dos dados de observação haveria também o aumento de exploração.

Tabela 14 - Análises de Correlação de Spearman entre os comportamentos de brincar, observação e exploração.

	Brincar	Observação	Exploração
Brincar	-		
Observação	-0,615*	-	
Exploração	-0,700**	0,723**	-

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Em resumo, esses resultados indicam que o comportamento de brincar, a observação e a exploração podem estar interrelacionados. Quando a ocorrência de um desses comportamentos aumenta, a ocorrência de outros comportamentos tende a variar de acordo com as associações descritas na tabela.

Conforme consta na tabela 15, uma correlação ponto-bisserial avaliando os comportamentos de brincar, de observação e de exploração, a partir da variável desenvolvimento neurotípico (crianças neurotípicas) e neuroatípico (crianças com TEA) foi realizada. Observou-se que dentre as variáveis apenas o brincar apresentou nível de associação negativa, de modo que a observação e exploração tiveram associação positiva.

Tabela 15 - Análises de Correlação ponto-bisserial considerando o grupo de crianças com TEA e neurotípicas no brincar, observação e exploração.

Crianças neurotípicas e com TEA (neuroatípicas)	
Brincar	-0,539*
Observação	0,648*
Exploração	0,671**

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Em suma, a associação negativa entre as variáveis de desenvolvimento de crianças neurotípicas e crianças com TEA no brincar referênciava a correlação de que à medida que o desenvolvimento se torna mais atípico, no caso das crianças com TEA, estatisticamente o brincar tende a diminuir, ou seja, as crianças com TEA podem estar menos engajadas em atividades de brincadeiras, quando comparadas às crianças neurotípicas. Diferentemente, os dados encontrados nas variáveis para o comportamento de observação e exploração indicam tendência de aumento nas crianças com desenvolvimento atípico, ou seja, crianças com TEA apresentaram maior tendência para observar e explorar o seu ambiente, do que crianças neurotípicas.

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados foi possível verificar que as interações solitárias e em grupo apresentaram variações proporcionais de percentual de acordo com o nível de suporte dos participantes com TEA, sendo que a interação de brincadeira em grupo foi a dinâmica com menor porcentagem para todos os grupos de crianças.

As crianças com nível 1 de suporte apresentaram a menor proporção de interações solitárias e a maior proporção de interações em grupo quando comparado aos outros níveis de suporte. Em contrapartida, crianças no nível 3 de suporte mostraram um aumento nas interações

solitárias e ausência de interações em grupo. O que por sua vez, nos leva a considerar tamanha importância e desenvolvimento de intervenções que possam propor a ampliação do engajamento social a partir da implementação do repertório de brincar.

Os brinquedos categorizados como mundo técnico foram os que mais prevaleceram em uso, enquanto os brinquedos de caráter criativo e de relações sociais foram as opções menos selecionadas, com a ausência de uso desses mesmos brinquedos para crianças com maior nível de suporte.

As crianças de nível 1 optaram por brinquedos mais relacionados a aspectos sensoriais e afetivos. As crianças de nível 2 demonstram maior preferência para brinquedos de mundo técnico e sensório-motor; já as crianças do nível 3 apresentaram preferência por brinquedos de mundo técnico e não usaram brinquedos afetivos e de relações sociais.

O brincar funcional, embora presente em todos os participantes e com maior prevalência de porcentagem para todos os grupos, mostrou-se menos frequente à medida que o nível de suporte aumentava. Um padrão de queda na frequência de brincadeiras também foi observado no jogo de regras e no faz de conta, com ressalva da não ocorrência de ambas para crianças nível 3 de suporte.

Kasari e Chang (2014) consideraram duas medidas adicionais para examinar a performance do brincar funcional: a espontaneidade e a imitação. A partir da frequência dessas medidas, o comportamento imitativo na observação de uma resposta anterior (comportamento do parceiro de brincadeira) e, na espontaneidade também associada à emergência de novas relações não programadas, podem ser levadas em consideração para pesquisas futuras sendo variáveis independentes importantes para ensino e verificação de generalização em contextos de brincadeira.

Notavelmente, somente crianças no nível 1 de suporte se engajaram em brincadeiras construtivas e as dos níveis 1 e 2 de suporte apresentaram brincadeiras de faz de conta. As

crianças nível 3 de suporte demonstraram apenas o brincar funcional, com ausência de todos os outros tipos de brincadeiras.

Os padrões de observação e exploração, indicaram um aumento progressivo à medida que se avança para nível de suporte maior. Crianças no nível 3 de suporte exibiram maior propensão a focar nos estímulos do ambiente, juntamente com a manipulação e exploração de brinquedos, em comparação com o ato de brincar.

Como sugestão, pais, responsáveis e profissionais podem atentar-se para os comportamentos de observação e exploração para determinado brinquedo como indicativos de potencial interesse. Pois partindo do pressuposto que criança está naturalmente diante do estímulo, apresentando respostas atencionais para observação, com aproximações sucessivas e manipulações. Talvez, a oportunidade para selecionar e reintroduzir esses brinquedos, apresentando suas funções e formas de uso, seja um possível caminho para estimular o engajamento para o brincar, ao passo que a adição de novo recurso no escopo de itens de interesse da criança promoverá variabilidade e enriquecimento ambiental.

Com evidência de que o brincar é uma comportamento fundamental para o desenvolvimento infantil, o engajamento de criança em contextos lúdicos oportuniza acesso a novas experiências, exposições a situações de aprendizagem natural, melhor performance do aspecto motor, manutenção de habilidades socioemocionais, compartilhamento de representações sociais, aprimoramento de imitação, favorecimento de linguagem, estabelecimento de interações sociais, além de estimular a responsividade positiva com pares e comunidade geral.

Reafirmamos também o brincar enquanto experiências marcadas de prazer, espontaneidade, diversão e criatividade, de modo que é mais do que uma perspectiva utilitarista sobre ganhos e perdas associados à aquisição de habilidades ou propósitos funcionais,

comumente dirigidos por adultos e associados a interesses educacionais. O que também não exclui a relevância de marco na sinalização de bem-estar e fator de proteção singular.

Enquanto estratégia de intervenção, principalmente para crianças com TEA, que frequentemente podem apresentar dificuldades na comunicação, interação social, linguagem e outros atrasos, o conhecimento sobre o brincar e de como este marco pode contribuir para escopo de tratamento e planos de ensino, o brincar pode ser uma ferramenta terapêutica valiosa, com impactos substanciais a outros repertórios tais como: imitação, psicomotricidade, dinâmica de grupo, conversação, redução de problemas de comportamento e outros.

Importante notar a singularidade com que as brincadeiras podem ser desempenhadas. Considerando sua dinâmica, o brincar pode facilmente incorporar as particularidades de cada criança, proporcionando, assim, acesso generalizado e inclusão a contextos reforçadores e socialmente favoráveis à qualidade de vida, independentemente das condições desenvolvimentais e socioeconômicas.

Outra consideração levantada foi o baixo custo que uma intervenção com base em brincadeiras pode ter se comparado a intervenção que demandam de tecnologias específicas, tempo, monitoramento sistemático e formações especializadas.

Por fim, os dados expostos no presente trabalho demonstraram que todas as crianças com TEA, independentemente do nível de suporte, demonstraram comportamentos de brincar. No entanto, a manifestação desse repertório variou dentre os níveis de suporte em termos de frequência, na interação com pares, uso de brinquedos, nos tipos de brincar e em outros comportamentos associados, como observação, exploração e conversação.

LIMITAÇÕES

O estudo apresentou limitações a serem consideradas. Primeiramente, o aumento no número de participantes poderia proporcionar uma base mais sólida para as conclusões. Além disso, uma extensão no tempo de observação permitiria uma análise mais abrangente das interações e preferências de brincadeira e brinquedos das crianças com TEA.

A equiparação no número de participantes também é importante para futuras pesquisas que adotarem a comparação como objetivo principal, pois para efetivação e confiabilidade de dados, a distribuição amostral é um fator preponderante, pois apesar de ter uma amostra de 7 crianças com TEA, o N dentro os subgrupos (níveis de suporte) eram diferentes.

A utilização de softwares com base na análise de visão computacional mais sensíveis para codificação das interações poderia aperfeiçoar a precisão na coleta de dados. Além disso, a inclusão de avaliações psicométricas específicas considerando fatores como maturidade mental, habilidades verbais e inventários de desenvolvimento infantil, enriqueceria a análise comparativa entre os participantes.

Outra consideração importante envolve a observação de brincadeiras turbulentas e faz de conta. Seria benéfico explorar ambientes que podem aumentar a probabilidade para a brincadeira turbulenta, como pátios, quadras ou parques. A variável brincar para comparação em contextos livres (não-estruturados) e estruturados também pode ser alvo de pesquisas futuras. Além disso, a observação mais apurada poderia captar sutis elementos linguísticos e sonoros, alocados no discurso das crianças que indicassem brincadeiras de faz de conta, com uso de recursos de áudio com melhor alcance e captura.

Apesar de não ter sido foco desta pesquisa, uma recomendação para pesquisas que especificamente irão analisar o brincar de faz de conta é descrição desse tipo de brincadeira com dependência do objeto (ex.: usar a vassoura de brinquedo num enredo em que criança está

cuidando da cozinha fictícia e precisa da vassoura para manter o espaço limpo) e/ou transformação simbólica (ex.: a criança utiliza a vassoura como se fosse uma varinha mágica para defender sua cozinha fictícia de invasores).

Outro fator importante foi a escolha de brinquedos tradicionais para pesquisa. Para futuros trabalhos sugere-se o uso adicional de brinquedos tecnológicos, considerando também as especificidades de serem “*low-tech*” (brinquedos de baixo funcionamento tecnológico, como brinquedos carregados a pilhas ou movidos à corda) ou “*high-tech*” (videogames, tablets, dispositivos de realidade virtual e outros).

Caberia também uma avaliação de possíveis itens de preferência a partir de entrevistas ou observações prévias (como operante livre) para a seleção de brinquedos, considerando os participantes dos grupos e seus possíveis arranjos. Talvez, a escolha prévia de itens que as crianças já demonstrassem engajamento para uso, aumentaria a probabilidade de mais episódios de brincar e suas outras implicações, mas essa medida estaria em descompasso com a possibilidade do brincar em contextos não estruturados, mas talvez fosse uma estratégia a ser considerado na hipótese de enriquecimento ambiental e possíveis intervenções em nível individual ou de grupo.

REFERÊNCIAS

- Ala'i-Rosales, S., Cihon, J. H., Currier, T. D. R., Ferguson, J. L., Leaf, J. B., Leaf, R., McEachin, J., & Weinkauff, S. M. (2018). The Big Four: Functional Assessment Research Informs Preventative Behavior Analysis. *Behavior analysis in practice*, 12(1), 222–234. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-00291-9>
- Albuquerque, I., & Benitez, P. (2020). O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15(4), 1939–1953. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12811>
- American Psychiatric Association (APA) (2022). Transtorno do Neurodesenvolvimento. In: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR: Texto Revisado. Porto Alegre: Artmed. pp. 35-99
- Assumpcao Junior, F. B & Kuczynski, E (2018). Autismo: conceito e diagnóstico. In: Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista. (1ª ed. pp. 21-37) Curitiba: Appris.
- Bateson, Patrick. (2005). The Role of Play in the Evolution of Great Apes and Humans. In: The nature of play: Great apes and humans. Guilford Press. pp. 13-24
- Bichara, I. D. (1994). Um estudo etológico da brincadeira de faz de conta em crianças de 3 a 7 anos. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bichara, I.D. & Gomes, S. T. (2020). Brincar só, brincar com outros, brincar em família. In: DEJO, V. B. (Org). Saúde mental infantil: fundamentos, práticas e formação. Curitiba: Appris Editora.
- Bichara, I.D.; Lordelo, E.R. & Magalhães, C.M.C. (2018). Por que brincar? Brincar para que? A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In: Maria Emília Yamamoto; Jaroslava Varella Valentova. (Org.). Manual de Psicologia Evolucionista. (1a ed. v. 1, p. 424-439. Natal: EDUFRN.)
- Bichara, I.D.; Lordelo, E.R.; Carvalho, A.M.A. & Otta, E. (2009) Brincar ou brincar: eis a questão – perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: Yamamoto, M. E. e Otta, E. (Orgs) Psicologia Evolucionista. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 104-113.
- Bjorklund, D. F. & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child development*, 71(6), 1687-1708.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 5(2), 91–103. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i2.74>
- Bondy A, Frost L. (2009) Manual de treinamento do sistema de comunicação por troca de figuras. Newark: Pyramid Educational Consultants Inc.
- Brougère, G. (1998) A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação* [online]. (v. 24, n. 2 pp. 103-116). Recuperado em 26 Setembro 2021 de: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>.

- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: testing the limits*. Cambridge: the mit press.
- Chawarska, K., Macari, S., & Shic, F. (2013). Decreased spontaneous attention to social scenes in 6-month-old infants later diagnosed with autism spectrum disorders. *Biological Psychiatry*, *74*(3), 195-203. doi: 10.1016/j.biopsych.2012.11.022
- Chicon, J. F.; Oliveira, I. M. D.; Garozzi, G. V.; Coelho, M. F. & Sá, M. das G. C. S. de. (2019). Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *41*, 169-175.
- Chicon, J. F.; Oliveira, I. M. de.; Santos, R. da S. & Sá, M. das G. C. S. de. (2018). A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. *Movimento*, *24*(2), 581–592. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76600>
- Cipriano, M. S. & Almeida, M. T. P. (2016). O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. *Extensão em Ação [online]*. (2 (11), pp. 78-91). Recuperado em 15 Julho 2021 de:<<https://doi.org/10.32356/exta.v2.n11.11832>>.
- Cooper, J.O.; Heron, T.E.; & Heward, W.L.; (2014). *Applied behavior analysis*. 2.ed. Pearson: Reino Unido.
- Cordazzo, Scheila Tatiana Duarte & Vieira, Mauro Luís. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *7*(1) Recuperado em 7 de novembro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Cordazzo, S. T. D. et al.; (2007). Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Aletheia*, (26), 122-136. Recuperado em 26 de setembro de 2021, de:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200011&lng=pt&tlng=pt>.
- Cordazzo, S. T. D. et al.; (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, *7*(3), 427-438. Recuperado em 13 de maio de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300014&lng=pt&tlng=pt.
- Cozby, P. C., & Bates, S. (2017). *Methods in behavioral research*. New York, NY: McGraw-Hill.
- De Rose, J. C. C. & GIL, M. S. C. A. (2003). Para uma análise do brincar e de sua função educacional. In.: BRANDÃO, M. Z. S. (org.). *Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação*. Vol. 11. Santo André: ESETec, p. 373-382.
- Del Prette, Z. A. P. ; Del Prette, A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 1. 276p.
- Deliberato, D., Adurens, F. D. L., & Rocha, A. N. D. C.. (2021). Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *27*, e0128. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>

- Doody, K. R. & Mertz, J. (2013). Preferred play activities of children with Autism Spectrum Disorder in Naturalistic Settings. *North American Journal of Medicine and Science*, 6 (3), 128-133.
- Duan, D. et al.; (2017). Computer vision analysis for children's social play classification in peer-play scenarios. China: *Journal of Ambient Intelligence and Smart Environments*. (pp.225-238).
- Eberle, S. G. (2014). The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of Play*, 6(2), 214-233.
- Eisele, G. & Howard, J. (2012). Exploring the presence of characteristics associated with play within the ritual repetitive behaviour of autistic children. *International Journal of Play*, 1 (2), 139–150.
- Elmore, S. R. & Vail, O. C. (2011) Effects of Isolate and Social Toys on the Social Interactions of Preschoolers in an Inclusive Head Start Classroom. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 14 (1) p. 1-15, DOI:10.1080/15240754.2010.541297.
- Fagundes, A. J. D. F. M. (2015). Descrição, definição e registro de comportamento. (17 ed.) São Paulo: Edicon. 240p.
- Fallon, J. & MacCobb, S. (2013). Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: An analysis of play and nonplay behaviours. *British Journal of Learning Disabilities*, 41 (3), 212-219.
- Fam, A. E. de O., Reis, S. P. dos, & Barbosa, R. P. C. e . (2021). Playing in the school space as a strategy for the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). *Research, Society and Development*, 10(6), e49010615912. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15912>
- Fernandes, Conceição Santos, Tomazelli, Jeane & Girianelli, Vania Reis (2020). Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicologia USP* [online]. 2020, v. 31 [Acessado 12 agosto 2022] , e200027. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>>. Epub 28 Out 2020. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>.
- Fiaes, Carla Silva & Bichara, Ilka Dias (2009). Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Natal: Estudos de Psicologia*. (v. 14, n. 3, p. 231-238)
- Field. A (2009). O ambiente do SPSS. IN A. Field. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Gosso, Y.; Bichara, I. D.; Carvalho, A. M. A. (2014). Brazilian Children at play: reviewing relationships between play and culture. In: Roopnarine, J. L; Patte, M. M.
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1(4), 476.
- Hansen, Janete et al. (2007) O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.* [online]. 2007, vol.17, n.2, pp. 133-143. ISSN 0104-1282.

- Henricks, Thomas S. (2015) Play as Experience. *American Journal of Play*, v8 n1 p. 18-49.
- Holmes, E., & Willoughby, T. (2005). Play behavior of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30, 156–164.
- Iltchenco, A. C., & Ribas, L. P. (2022). Características interacionais do brincar em crianças com suspeita do Transtorno do Espectro Autista. *Distúrbios da Comunicação*, 34(1).
- Izar, Patrícia. (2018). Fundamentos da Evolução do Comportamento. In: YAMAMOTO, Maria Emília; VALENTOVA, Jaroslava Varela (Org.). Manual de psicologia evolucionista. Natal: Edufrn, 2018. 844 p
- Johnson, J. E. & Kuschner, D. (Eds.) International Perspectives on Children's Play. (pp23-35). Berkshire (England): Open University Press/McGraw Hill.
- Johnston, J. M., Pennypacker, H.S. & Green, G. (2020). Strategies and tactics of behavioral research and practice (4^a ed). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jurdi, A. P., & Silva, C. C. B. (2021). O brincar no cotidiano familiar de crianças com transtorno do espectro autista. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.*, 4(5), 549-562. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto39761
- Kangas, S., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012) Alone and in a group: Ethnographic research on autistic children's play. *International Journal of Play*, 1 (1), 37-50.
- Kasari, C., & Chang, Y. C. (2014). Play development in children with autism spectrum disorders: Skills, object play, and interventions. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Fourth Edition.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (Supl I), S3-S11. Retirado em 09 de abril de 2022 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002
- Lam, Y. G., & Yeung, S. S. S. (2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 560-564.
- Lemos, Luis & Ferreira, Tiago. (2023). Revisões Integrativas em Psicologia: Modelos, definições e características. *Mudanças-Psicologia da Saúde*. 31(1). 77-86. 10.15603/2176-1019/mud.v31n1p77-86.
- Lemos, L. H. A. de ., Lemos, F. M. ., Sousa, Y. da S. F. de ., Souza, N. G. B. de ., Barbosa, R. dos R. ., & Jessel, J. . (2024). Treatment of aggression behaviors in a child diagnosed with ASD support level 1: Case report. *Research, Society and Development*, 13(4), e8213445601. <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i4.45601>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Lima, M. da S., Carvalho, V. S., Lima, N. D. P., Silva, M. V. da R. S. da, Rocha, G. S. S., Medeiros, T. C., Medeiros, T. C., Silva, M. C. da, & Oliveira, M. M. S. de. (2021). Transtorno do espectro autista e habilidades envolvidas no brincar: concepção de uma equipe multidisciplinar. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(7), e6989. <https://doi.org/10.25248/reas.e6989.2021>

- Lyons, V.; Fitzgerald, M (2007). Asperger (1906-1980) and Kanner (1894-1981), the two pioneers of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, pp. 2022–2023.
- Marques, R. L & Bichara, I. D. (2011) Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2011, v. 28, n. 3 [Acessado 11 Junho 2022], pp. 381-388. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300010>>.
- Martin, S. S., Brady, M. P. & Williams, R. E. (1991). Effects of toys on the social behavior of preschool children in integrated and nonintegrated groups: Investigation of a setting event. *Journal of Early Intervention*, 15, pp. 153–161.
- Michelet, A. (1998). Classificação de jogos e brinquedos: a classificação ICCP. Em: A. Friedmann; C. Aflalo; CMRJ Andrade; & RZ Altaman (Organizações). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Abrinq, 4ª ed.
- Ministério da Saúde (BR), Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília (DF); 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>.
- Moraes, A. S. (2001). Análise estrutural e funcional da brincadeira de crianças em idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- Morais, M.L.S. & Carvalho, A.M.A. (1994). Faz de conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, 44, 21-30.
- Moura, A. M., Santos, B. M. L. D., & Marchesini, A. L. S. (2021). O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 21(1), 24-38.
- Nadig, A. S., Ozonoff, S., Young, G. S., Rozga, A., Sigman, M., & Rogers, S. J. (2007). A prospective study of response to name in infants at risk for autism. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161(4), 378-383. doi: 10.1001/archpedi.161.4.378
- Oliva, A. D. Vieira, M. L. Mendes, D. M. F. & Martins, G D F. (2017) Aspectos biológicos e culturais sobre desenvolvimento infantil e cuidados parentais. In: Vieira, Mauro Luís. Oliva, Angela Donato (Orgs.) *Evolução, cultura e comportamento humano*. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC. p. 159-219.
- Orr, E. (2022). The relationship between play and language milestones in infancy. *Early Child Development and Care*, 192(9), 1422-1429. DOI: 10.1080/03004430.2021.1885394.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). Teoria e Pesquisa. In: *Desenvolvimento humano*. ed.12. Porto Alegre: Artmed, 2009. pp.49-78.
- Papoudi, D., & Kossyvaki, L. (2019). Brincar e crianças com autismo: insights de pesquisas e implicações para a prática. Em PK Smith & JL Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 563-579). Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.

- Pellegrini, A. D. & Bjorklund, D. F. (2004). The Ontogeny and Phylogeny of Children's Object and Fantasy Play. *Human Nature*, 15 (1), 23-43.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. Evolutionary models of human development. *Developmental Review*, 27, 261-276.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Perez, J. P., Fonseca, M. E. G., Oliveira, T. C., & Lima, M. P. (2022). Efeitos da vídeo modelação para ensino de habilidades de brincadeira para crianças com autismo: Uma revisão sistemática. *Espectro - Revista Brasileira de Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo*, 1(1), 16-33.
- Queiroz, F. F. D. S. N., Brasil, C. C. P., Brasileiro, F. N. V., Gabler, F., de Lima, E. T., & de Vasconcelos Filho, J. E. (2021). Reflexões Sobre O Brincar Como Promotor Do Desenvolvimento Integral Da Criança Com Transtorno Do Espectro Autista. *New Trends in Qualitative Research*, 8, 295-303.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). Manual de investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva,(4ª edição).
- Reis, R. D. S. (2019). Brincar, crescer e desenvolver: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Oeste do Pará).
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 30(3), 533-544. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533>
- Rubin, K. H. (2001). Play Observation Scale (POS). Center for Children, Relationships and Culture. University of Maryland: Recuperado em 4 de out 2022 de:<<https://studylib.net/doc/8132486/the-play-observation-scale--pos--by-rubin>>.
- Silva, G. S. da, & Buffone, F. R. R. C. (2021). O brincar para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidade de intervenção da Terapia Ocupacional. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.* 2(5), 188-203. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto36473.
- Silva, M. A., Costa, M. T. M. S. de, de Abreu, F. S. D., & Silva, D. N. H. (2021). O brincar da criança com transtorno do espectro autista: flexibilização do uso do brinquedo em situações imaginárias. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 3(2), 20-20.
- Silva, M. D., Oliveira, M. C da., Campos, C. S. de. & de Oliveira, E. N. A. (2019). O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. *Research, Society and Development*, 8(4), e1084943.
- Skinner, B. F. (2003). Ciência e comportamento humano (Trads. J. C. Todorov & R. Azzi). SãoPaulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Smith, P.K. (2010) Children and Play. New York: J. Wiley.
- Souza, F. (2006). A integração entre a Psicologia e a Biologia: uma maneira diferente de analisar o comportamento. In: Meu querido flog: Um estudo das relações sociais entre

- adolescentes estabelecidas por meio da mídia digital. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFES. p. 17-28.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thiemann-Bourque, K., Johnson, L. K., & Brady, N. C. (2019). Similarities in Functional Play and Differences in Symbolic Play of Children With Autism Spectrum Disorder. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 124*(1), 77–91. doi:10.1352/1944-7558-124.1.77
- Varella, M. A. C. et al. (2017) Mal-entendidos sobre a psicologia evolucionista: somos dominados por genes ou por outros equívocos? In: Vieira, Mauro Luís. Oliva, Angela Donato (Orgs.) *Evolução, cultura e comportamento humano*. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC. p. 159-219.
- Vieira, M. S. (2018). O brincar de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espectro do autismo. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal]. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9529/1/Tese%20MIP%20-%20Melissa%20Vieira.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1991). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: *A formação social da criança*. (4a ed., pp. 61-70). São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1933)
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine, 11*(1), 115-129.
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: a review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 2*(1), 61-74.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders, 42*(10), 2152–2161. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2>
- Yamamoto, M. E., & Carvalho, A. M. A. (2002). Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. [Apresentação]. Estudos de Psicologia. Natal: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Yamamoto, M. E.; & Valentova, J. V. (Org.) (2018). *Manual de psicologia evolucionista*. Natal: Edufrn, 2018. 844 p.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience, 23*(2-3), 143-152. doi: 10.1016/j.ijdevneu.2004.05.001

APÊNDICES

Tabela 1 – Mapeamento das pesquisas realizadas entre 2018-2022 sobre o tema brincar e crianças com TEA

ANO	Nº	AUTORES	TEMA GERAL	REVISTAS / REPOSITÓRIO
2018	1	Chicon, et al., (2018)	A brincadeira de faz de conta.	Movimento - Revista de educação física da UFRGS.
2019	2	Chicon, et al., (2019)	Aspectos relacionais de uma criança com autismo em situações de brincadeiras.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte.
	3	Silva, et al., (2019)	Lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo.	Research, Society and Development.
	4	Reis (2019)	Brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico.	Repositório Institucional da Universidade Federal do Oeste do Pará.
2020	5	Albuquerque e Benitez, (2020)	Revisão de estudos brasileiros.	Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação.
2021	6	Moura, Santos e Marchesini, (2021)	O brincar e sua influência no desenvolvimento.	Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento.
	7	Queiroz, et al., (2021)	Brincar como promotor do desenvolvimento integral.	New Trends in Qualitative Research.
	8	Deliberato, Adurens e Rocha (2021)	Mediação do adulto e as habilidades comunicativas em situações lúdicas.	Revista Brasileira de Educação Especial.

	9	Jurdi e Silva, (2021)	O brincar no cotidiano familiar.	Revista interinstitucional brasileira de terapia ocupacional.
	10	Lima, et al., (2021)	Habilidades envolvidas no brincar.	Revista Eletrônica Acervo Saúde.
	11	Silva e Buffone (2021)	Intervenções da terapia ocupacional.	Revista interinstitucional brasileira de terapia ocupacional.
	12	Silva et al., (2021)	Flexibilização do uso do brinquedo em situações imaginárias.	Revista Brasileira da Pesquisa Sócio- Histórico-Cultural e da Atividade.
	13	Fam, Reis e Barbosa (2021)	O brincar no espaço escolar como estratégia de inclusão.	Research, Society and Development.
2022	14	Iltchenco e Ribas (2022)	Características interacionais do brincar.	Revista Distúrbios da Comunicação.
	15	Perez et al. (2022)	Efeitos da vídeo modelação para ensino de habilidades de brincadeira para crianças com autismo	Espectro: Revista de Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 2 - Síntese dos estudos de revisão de literatura e sistemática

AUTORES	OBJETIVOS	RESULTADOS
Albuquerque & Benitez, (2020)	Identificar na literatura nacional artigos publicados em periódicos com Qualis A1 e A2, tanto na Psicologia como na Educação, que tinham como foco de investigação o brincar especificamente relacionado à criança com transtorno do espectro autista (TEA). Sintetizar as concepções sobre o comportamento de brincar com tal público.	214 artigos foram recuperados, dentre os quais (3) três ¹⁷ abordavam o brincar na criança com TEA. Os três estudos investigaram o brincar em grupo e indicaram que, dadas condições necessárias de ensino, as crianças com TEA são capazes de aprender comportamentos relacionados ao brincar.
Moura, Santos & Marchesini, (2021)	Estabelecer relações entre a prática do brincar e os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil da criança com TEA.	Foram selecionadas para análise 15 artigos e 7 livros; como resultado, entende-se que o estímulo das experiências proporcionadas pelo brincar promove um enriquecimento de estruturas psicológicas, levando à construção de sujeitos cada vez mais autônomos.
Perez et al. (2022)	Realizar uma revisão sistemática a fim de levantar dados sobre os efeitos da vídeo-modelação no ensino do repertório de brincar de crianças com TEA dos últimos 20 anos.	As pesquisadoras analisaram 19 estudos que demonstram evidências desse procedimento ao ensino de habilidades associadas ao brincar (por exemplo: o brincar com a participação de pares, ampliação do tempo, verbalizações e engajamento ao longo do jogo, somado a diminuição do comportamento repetitivo). Elas também consideraram que a vídeo modelação é uma opção estratégica que não precisa de recursos dispendiosos, apresenta viabilidade para diferentes ambientes, além da baixa complexidade de aplicação.

¹⁷ Estudos que abordaram o brincar em crianças dentro do Espectro Autista: (1) Fiaes e Bichara (2009) Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista; (2) Bagarollo et al. (2013) O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. (3) Martins e Goes (2013) Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural.

Queiroz, et al., (2021)	Identificar estudos que propiciem reflexões sobre a relevância do brincar para a promoção do desenvolvimento integral de crianças com TEA.	Foram coletadas 108 produções científicas, das quais 34 foram selecionados para análise, por abordarem o brincar para o desenvolvimento da criança com TEA, que foram articulados em temáticas que trouxeram reflexões sobre a importância do brincar, a partir de diferentes perspectivas teóricas, atestando que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento da criança com TEA.
Silva, et al., (2019)	Investigar o papel dos jogos e das brincadeiras (atividades lúdicas) no processo de aprendizagem de crianças portadoras do “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.	Evidenciaram o papel crucial dos jogos e das brincadeiras no processo de aquisição e construção de conhecimentos para as crianças portadoras do autismo.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 1 – Família de brinquedos

FAMÍLIA DE BRINQUEDOS	EXEMPLOS DE ESTÍMULOS
Brinquedos para atividades sensório-motoras	Chocalhos, mordedores, objetos de borracha, brinquedos para empurrar, puxar, rolar, formas, baldes, pазinhas, caixa de música, caixas de encaixe de formas e cores, anéis, pirâmides, cubos, itens de causa-efeito, animais, brinquedos animados mecânicos (movido à corda e pilha).
Brinquedos para atividades físicas	Patinete, patins, bicicleta, bola, peteca, cordas de pular, iô-iôs, bolhas de sabão, piões, bambolês, futebol de mesa, escorregadores, equipamentos esportivos, veículos elétricos no tamanho da criança, skates, raquetes de praia, minigolfe.
Brinquedos para atividades intelectuais	Quebra-cabeças, brinquedos para girar e parafusar, construções, encaixe, jogos de perguntas e respostas, jogo da memória, jogos lógicos e matemáticos, jogos de alfabetização, tangram e mini-games.
Brinquedos que reproduzem o mundo técnico	Telefones, microfone, aparelhos eletrodomésticos, pista para autos e trens. Veículos, máquinas e ferramentas.
Brinquedos para o desenvolvimento afetivo	Bonecas(os), acessórios para bonecas, fantasias, espadas, fantoches, máscaras, brinquedos de profissões (instrumentos médicos, capacetes, armas), acessórios de beleza (bijuterias, bolsinhas), miniaturas de figuras, casa de bonecas, edifícios e circuitos simples (hospital, casas, posto de gasolina, sinais de trânsito).
Brinquedos para atividades criativas	Carimbos, letras, adesivos, materiais de colagem, caixa de pinturas, massa de modelar, desenhos, brinquedos musicais (pianos, tambores e etc).
Brinquedos para relações sociais	Jogos de cartas e sorte, jogos de habilidade e destreza (pega-varetas, jogo de torre caiu perdeu), jogos de estratégia (dama, trilha, ludo, xadrez), jogos de tabuleiro.

Nota: Quadro construído pelo próprio autor, contendo informações sobre as famílias de brinquedos com exemplos dos estímulos.

Fonte: Michelet (1998).

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado pais e/ou responsáveis,

Seu/Sua filho/filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O brincar de crianças com transtorno do espectro autista”, desenvolvida por mim Ycaro da Silva Falcão de Sousa, discente de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob orientação do Professor Dr. Fabricio de Souza.

Sobre o objetivo central

O objetivo central do estudo é: Investigar o brincar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) com diferentes níveis de suporte.

Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)

O convite a sua participação se deve porque sua criança poderá contribuir com dados que trazem informações relevantes sobre como brincam as crianças com TEA, levando em consideração que essas crianças são tipicamente colocadas às margens da interação social e com recursos limítrofes para o brincar. E no que pese a comunidade TEA e a importância da pesquisa para a sociedade, a busca na produção de conhecimento no campo do brincar pode corroborar com elementos que venham a ser úteis na tomada de decisão para pais e profissionais que deliberam sobre o valor que o comportamento de brincar tem para o desenvolvimento infantil até na sua aplicabilidade em contextos de ensino naturalístico, intervenção precoce e inclusão social. Vale ressaltar que nesta pesquisa haverá também a participação de crianças sem TEA para compor o quadro de observações e futuras análises das diferentes formas de brincar, apontando sua universalidade e diversidade.

A participação do/da seu/sua filho/filha é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se ele/ela pode ou não participar, bem como retirar seu consentimento a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação do/da seu/sua/ filho/filha, ou desistir da mesma.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações a serem obtidas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificar o/a participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro e somente o pesquisador terá acesso a ele.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do/da seu/filho e/ou sobre a pesquisa, através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Identificação do participante ao longo da pesquisa

Os participantes receberão nomes fictícios para preservação da sua identidade ao longo do trabalho, com identificação direta apenas das instituições (locais) envolvidas no trabalho de coleta de dados.

Local de coleta de dados

A coleta de dados acontecerá no Instituto Baiano de Terapia Comportamental (Rua das Esperas, Nº 54 – Pituba, Salvador/BA) e no Centro Educacional Tereza Froes (Rua Comendador Gomes Costa, Nº 79 – Barris, Salvador/BA), a depender da/o participante.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em:

- 1- Responder ao questionário de entrevista semiestruturada, apresentando dados sociodemográficos dos responsáveis e suas crianças, perguntas sobre aspectos ligados ao diagnóstico médico e características sobre o brincar, podendo ocorrer, em reunião online e/ou presencial.
- 2- Autorizar a participação da criança na pesquisa que envolverá momentos de brincar livremente. Essas sessões de coleta de dados (momento de brincar livre) serão gravadas com recursos audiovisuais, somado ao preenchimento cursivo de folhas de observação pelo pesquisador e/ou membros treinados na coleta de dados e condução do trabalho de pesquisa.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

O tempo de duração da entrevista (roteiro semi-estruturado) é de aproximadamente uma hora. A sessão de pré-observação será realizada oportunizando a habituação das crianças à sala de grupo (onde serão também conduzidas as condições de observação), recebidas individualmente pelo pesquisador ou membro treinado para brincarem e conhecerem o espaço. Esse contato terá o objetivo de diminuir possíveis efeitos aversivos de um novo ambiente, situação comum em crianças no espectro autista. Esse processo deverá ter duração aproximada de 20 minutos. As sessões de observação serão realizadas em 10 encontros com tempo de observação total de 15 minutos, podendo ocorrer até 2 sessões no mesmo dia.

Guarda dos dados e materiais coletados na pesquisa

As entrevistas, as sessões de pré-observação e as de coleta de dados, serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12. E reafirmo o art. 16 do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Portanto, mantemos nosso compromisso no sentido de garantir a aplicação e manutenção dos critérios

éticos de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, respeito, igualdade, equidade e zelo pelas informações a nós fornecidas.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de:

- 1- Colaboração e acesso aos resultados e discussão da pesquisa.
- 2- Oportunização das crianças ao acesso de grupo de brincadeira livre.
- 3- Sociabilização da criança com outras crianças.
- 4- Para pais ou responsáveis – palestras sobre assuntos relacionados às crianças com TEA; grupos de discussão; orientações sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança.

Previsão de riscos ou desconfortos

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa. Os riscos inerentes a essa pesquisa:

- 1- Desconforto ao responder questionário semi-estruturado (para pais ou responsáveis).
- 2- Constrangimento ou alteração do comportamento durante a coleta de dados gravadas com recursos audiovisuais e por folhas de registro.
- 3- Risco físico de baixa intensidade na manipulação de brinquedos e interação social (ex1.: Chutou a bola e bateu com o pé na cadeira; ex2.: A criança teve sua boneca retirada abruptamente e ao tomá-la de volta, empurrou seu colega).

Ressalvo que todas as sessões de coleta de dados contarão com a presença do pesquisador ou membros treinados na condução do trabalho de coleta de dados, com experiência na mediação e trabalho com crianças.

Para minimizar a ocorrência desses riscos e benefícios será permitido que a/o participante se retire da sessão de observação no momento que desejar. O espaço onde as observações irão acontecer, bem como os brinquedos a serem utilizados, serão preparados e escolhidos de forma a evitar possíveis ferimentos e diminuir o risco envolvido na sua manipulação.

Caso alguns desses riscos sejam materializados, o participante será retirado da sessão de observação e a ele será prestado todo o atendimento necessário para que o dano seja cessado ou revertido.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público-alvo, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese, bem como em eventos com finalidade científica e acadêmica.

Observações

Este termo será redigido em duas vias uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável com ambas as assinaturas apostas na última página.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado:
Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia,
Telefone (71) 3283-6457 e E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):
Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e E-Mail: conep@saude.gov.br

Caso os(as) senhores tenham alguma dúvida ou deseje fazer alguma pergunta, por favor, fiquem à vontade para entrar em contato diretamente com o pesquisador da pesquisa em vigor pelo telefone (71) 98545-3931 ou por e-mail: ycaro.sfs@gmail.com.

Agradecemos sua colaboração com nossa pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida que venha surgir.

CONSENTIMENTO

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando também a participação de meu(minha) filho(a).

Nome completo da criança: _____

Salvador, _____ de _____ de _____.

(Assinatura de Pais e/ou Responsáveis)
Nome do participante:

(Assinatura do Pesquisador e Psicólogo)
Ycaro da Silva Falcão de Sousa

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO
(Crianças e Adolescentes)

ATENÇÃO: Este termo será lido e/ou explicado em linguagem adequada para todos os participantes, principalmente os que apresentem déficits nas habilidades verbais.

Título do Projeto: O brincar de crianças com transtorno do espectro autista.

Pesquisador: Ycaro da Silva Falcão de Sousa

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças para brincarem livremente, com a presença de outras crianças de sua idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao sujeito da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar o brincar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) com diferentes níveis de suporte.

A pesquisa é um instrumento científico que visa descobrir novos conhecimentos sobre um determinado assunto, neste sentido, a nossa pesquisa nos ajudará a trazer informações importantes de como brincam crianças com TEA. Esta pesquisa contará com brincadeiras de diversas crianças sejam elas típicas (sem TEA) e atípicas (com TEA).

Ao investigar como brincam crianças com TEA, nós poderemos descobrir quais as principais formas de interação, as preferências de brinquedos das crianças e ainda listar as possíveis formas de brincar.

A pesquisa será feita na sua instituição de ensino, com encontros semanais divididos inicialmente com a primeira visita ao espaço que vocês brincarão e mais um total de 10 encontros com duração de 15 min, podendo acontecer inclusive até 2 encontros no mesmo dia.

Você não precisa se preocupar com nada, pois na hora do brincar livre, sempre haverá o pesquisador ou membro treinado para te ajudar.

Informo que os encontros serão filmados e sempre contará com algum membro da pesquisa ou o próprio pesquisador fazendo anotações sobre as brincadeiras, de maneira que seu sigilo e

identidade serão preservados e não utilizaremos suas filmagens e dados para qualquer outro fim, que não seja de pesquisa científica e colaboração acadêmica. Se houver a necessidade de uso de alguma foto ou vídeo, será utilizada tarjas nos rostos para preservar a sua confidencialidade. Todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12. E reafirmo o art. 16 do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Informamos que a única ação que você deve fazer se concordar voluntariamente em participar da pesquisa é brincar. Caso opte por não participar, você não terá nenhum prejuízo.

Participando da pesquisa você também terá alguns benefícios direta ou indiretamente:

- 5- Colaboração e acesso aos resultados e discussão da pesquisa.
- 6- Participação do grupo de brincadeira livre.
- 7- Sociabilização com outras crianças.

Toda pesquisa também possui riscos potenciais, mas lembre-se que sempre contarão com apoio de pessoas disponíveis no ambiente para qualquer situação não programada:

- 1- Desconforto ao longo da brincadeira.
- 2- Constrangimento ou alteração do comportamento durante o momento de brincadeira, uma vez que estes encontros serão gravados com recursos audiovisuais e por folhas de registro.
- 3- Risco físico de baixa intensidade no uso dos brinquedos e interação social (ex1.: Chutou a bola e bateu com o pé na cadeira; ex2.: A criança teve sua boneca retirada abruptamente e ao tomá-la de volta, empurrou seu colega).

Local de coleta de dados:

A coleta de dados acontecerá no Instituto Baiano de Terapia Comportamental (Rua das Esperas, Nº 54 – Pituba, Salvador/BA) e no Centro Educacional Tereza Froes (Rua Comendador Gomes Costa, Nº 79 – Barris, Salvador/BA), a depender da/o participante.

Contato para dúvidas:

Se você ou seus responsáveis tiverem dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o pesquisador do estudo pelo celular **(71)98545-3931** ou via e-mail **ycaro.sfs@gmail.com**.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Bahia. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e contínua da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia,
Telefone (71) 3283-6457 e E-mail: cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):
Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e E-Mail: conep@saude.gov.br

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Salvador, _____ de _____ de _____.

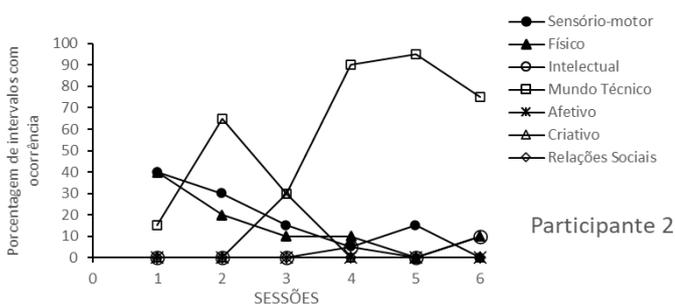
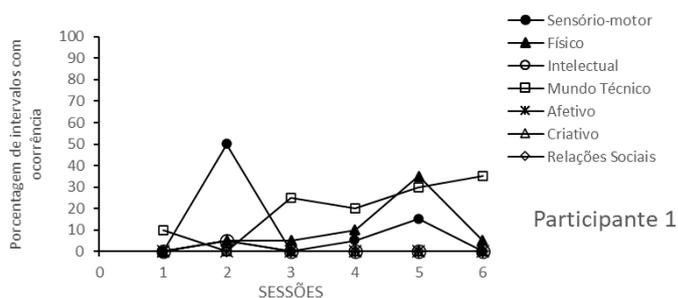
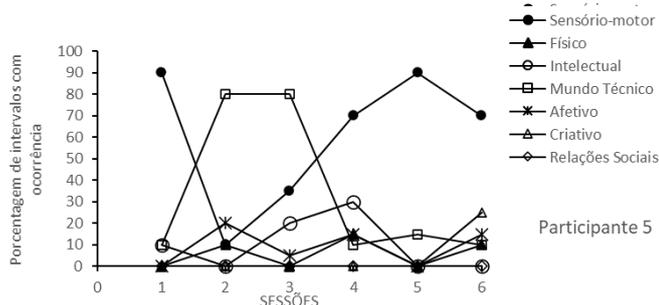
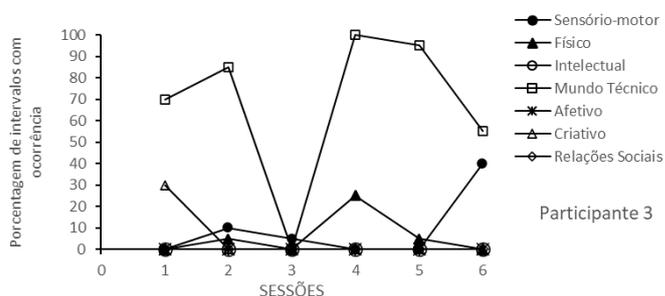
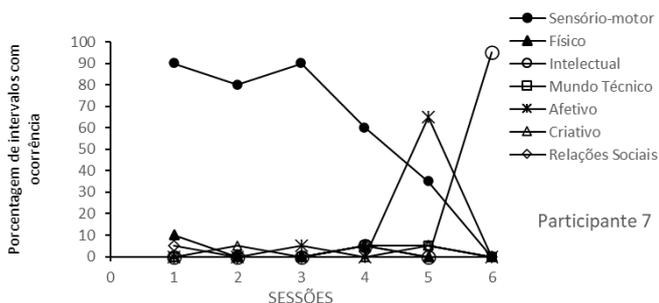
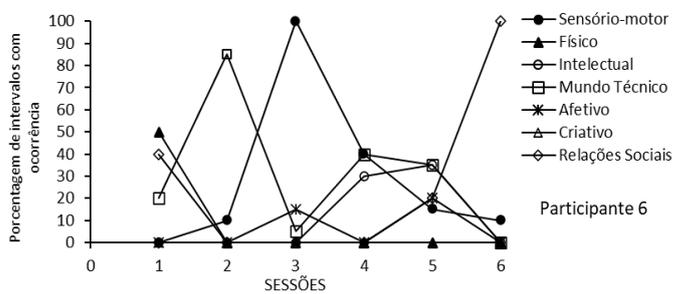
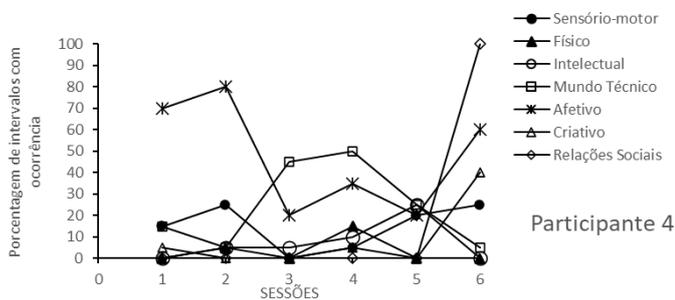
(Assinatura do Sujeito da Pesquisa)

Nome do participante:

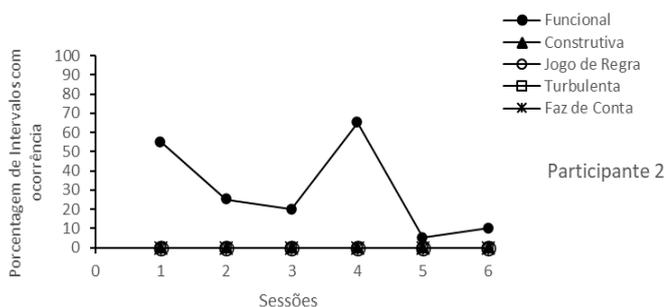
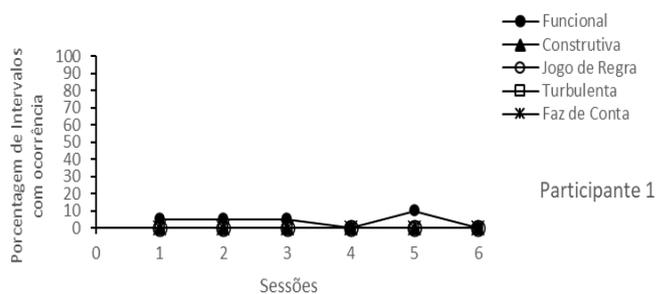
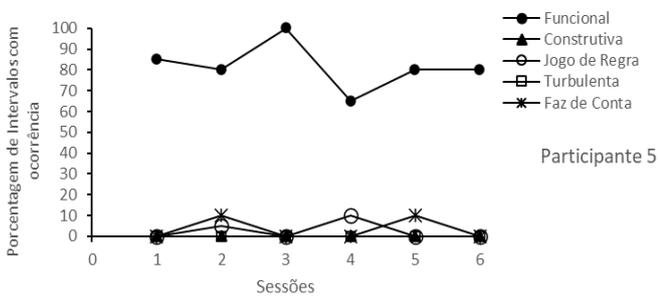
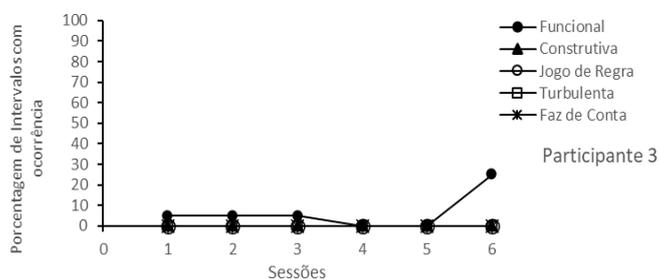
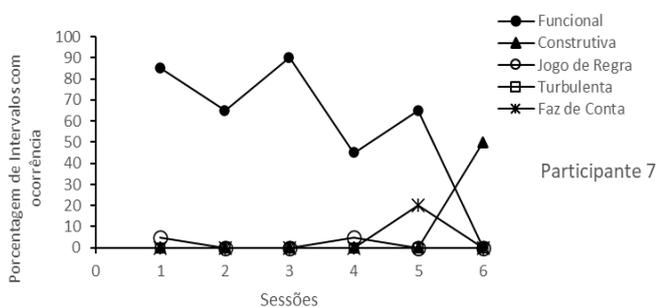
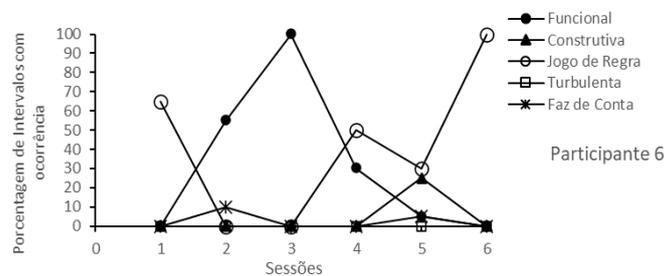
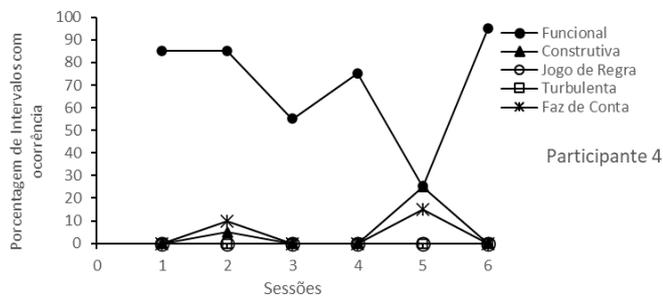
(Assinatura do Pesquisador e Psicólogo)

Ycaro da Silva Falcão de Sousa

APÊNDICE A - GRÁFICOS DE OCORRÊNCIA POR INTERVALO NA ESCOLHA DE BRINQUEDOS



APÊNDICE – B - GRÁFICOS DE OCORRÊNCIAS POR INTERVALO PARA TIPOS DE BRINCADEIRAS



APÊNDICE C- GRÁFICOS DE OCORRÊNCIAS POR INTERVALO PARA OUTROS COMPORTAMENTOS

