

A Importância do Brincar Para Desenvolvimento da Comunicação no Transtorno do Espectro do Autismo

Ana Cristina de Albuquerque Montenegro
Fernanda Cristina de Oliveira Luna Barbosa

Como citar: MONTENEGRO, A. C. A.; BARBOSA, F. C. O. A Importância do Brincar Para Desenvolvimento da Comunicação no Transtorno do Espectro do Autismo *in*: OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MARTINS.; A. P . L. **A linguagem e o brincar e condições neurodiversas**. Marília: Oficina Universitária, 2022 p.89-104 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-326-7.p89-104>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Capítulo 4

A Importância do Brincar Para Desenvolvimento da Comunicação no Transtorno do Espectro do Autismo

Ana Cristina de Albuquerque Montenegro

Fernanda Cristina de Oliveira Luna Barbosa

Introdução

Nas sociedades contemporâneas, grande parte da infância é marcada pelo brincar. A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico, perceber a realidade e, deste modo, expandir seu potencial criativo. O brincar, além de ser um importante meio de comunicação, oportuniza o desenvolvimento de significativas habilidades como atenção, memória, imitação, imaginação, criatividade e socialização. É considerado uma das formas mais complexas que a criança tem de se comunicar consigo e com o mundo, desenvolvendo-se integralmente através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.

A promoção de brincadeiras é fundamental, dentre outros aspectos, para propiciar o desenvolvimento das crianças, sendo, por exemplo, o brincar de “faz de conta” uma brincadeira que auxilia na interpretação das diversas realidades, corroborando com a percepção da criança como sujeito social, podendo explorar, aprender, conhecer, conceituar, elaborar, significar e (res)significar o mundo. O lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo como um todo, nos

aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo e, conseqüentemente, o desenvolvimento comunicacional.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo comprometimento na comunicação e interação social, além da presença de padrões repetitivos e restritos do comportamento e interesses, conforme esclarece o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (APA, 2013).

O diagnóstico do transtorno do espectro do autismo é essencialmente clínico, feito a partir de observação da criança, entrevistas com os pais e aplicação de instrumentos específicos. Os primeiros sinais são percebidos, muitas vezes, antes dos três anos de idade, através das alterações no desenvolvimento da fala, bem como a ausência ou pouca interação da criança com outras pessoas e com o meio. Os prejuízos da comunicação e a dificuldade de interação, afeta significativamente outras áreas do desenvolvimento como a cognitiva, acadêmica e social (LIMA *et al.*, 2021)

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem sido estudado cada vez mais em razão da sua elevada prevalência. Estudos realizados pelo Center for Disease Control and Prevention (CDC) em 2014, mostraram uma prevalência de 1 a cada 68 crianças afetadas por TEA nos Estados Unidos. No Brasil ainda não existem dados epidemiológicos representativos do país acerca do índice de predominância, contudo, estudo piloto aponta para uma prevalência de 1:360 (2,7 por 1000), embora se tenha clareza de que esta estimativa esteja subestimada. Além disso, pesquisas asseguram que o autismo acomete mais o sexo masculino, entretanto muito se tem a estudar sobre o TEA no sexo feminino (PORTOLESE *et al.*, 2017).

Dentre as alterações presentes no transtorno do espectro do autismo, a comunicação social é uma das primeiras variantes que despertam o olhar dos pais para algo que não está seguindo o percurso típico do desenvolvimento. As alterações na comunicação constituem uma das maiores dificuldades no transtorno do espectro do autismo, suas manifestações são evidenciadas de formas diversas, desde crianças com a oralidade inexistente (não-verbais) à crianças com comunicação verbal preservada. Pesquisas atuais já apontam desordens iniciais de competência comunicativa, tais como, troca de olhar entre mãe e bebê, atenção compartilhada, imitação de gestos e vocalizações. Estas habilidades são consideradas preditoras do desenvolvimento da linguagem e estão relacionadas à diminuição de problemas comportamentais.

A comunicação é um processo de interação social, caracterizada por aspectos da linguagem verbal e não verbal, no qual são compartilhadas ideias, sentimentos e mensagens. A criança com TEA pode ter os aspectos não verbais da comunicação afetados, habilidade essencial nas interações sociais, apresentando expressões faciais pobres, entonação monótona ou excessiva, dificuldade na interpretação de gestos e expressões faciais do interlocutor.

As crianças dentro do espectro que dispõem de boa fluência verbal também apresentam comprometimento na linguagem pragmática, ou seja, manifestam dificuldades na funcionalidade da linguagem, seu uso social.

Os obstáculos da comunicação afetam a interação social, visto que, os indivíduos com transtorno do espectro do autismo demonstram dificuldades na compreensão e uso de comportamentos sociais em uma situação dialógica. As crianças com o transtorno do espectro do autismo apresentam, frequentemente, dificuldades no engajamento social, de criar e manter relacionamentos com outras crianças e de compreender e

responder aos convites de comunicação e à interação social (KARTERI, 2020).

É sabido que o aprendizado da língua ocorre durante o processo de interação com o outro, em que a criança vai construindo suas expressões linguísticas de acordo com o que lhe é dito, com o que observa dentro de um contexto que seja significativo para ela. O processo de aquisição é formado através do uso. As experiências linguísticas da criança é que determinarão seu conhecimento da língua. Cada criança irá aprender os símbolos linguísticos e construir sua gramática com suas especificidades linguísticas concretas e abstratas utilizadas pelos falantes de sua língua materna (TOMASELLO, 2003).

O desenvolvimento da linguagem é ampliado através da interação social. Esta experiência é enriquecida através do brincar, uma atividade própria da criança e essencial para o seu desenvolvimento. A brincadeira possibilita a aquisição e ampliação de diversas habilidades como criatividade, consciência corporal, socialização, autorregulação. Em se tratando do brincar simbólico ainda ressalta-se a vivência de situações da realidade, e desta forma, compreendê-las e executá-las em um ambiente de “faz de conta”. Ademais, o brincar permite que a criança diferencie pensamento, ação e objetos, primordial para o pensamento abstrato, preditor da comunicação. Outrossim, a experiência da brincadeira oportuniza a expansão e amadurecimento de habilidades importantes como atenção, memória, imitação e imaginação (BRITES, 2020).

O brincar é a atividade por excelência das crianças e ocupa espaço primordial na vida delas. É por intermédio das diversas maneiras de brincar, que as crianças desenvolvem competências elementares para o desenvolvimento global, tais como as habilidades motoras, sensoriais, cognitivas, socioafetivas. Ademais, a brincadeira, quando é mediada por

adultos, pode resultar em maior socialização e diminuição de comportamentos inadequados das crianças nesses momentos de interação (DELIBERATO, ADURENS; ROCHA, 2021).

Nos casos de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, o brincar mediado pode ser um importante facilitador para interação social e configura-se como meio de comunicação. Para isso, fazem-se necessárias mediações específicas para a interação, considerando a singularidade de cada criança, suas necessidades e potencialidades (MATTOS; NUERNBERG, 2011).

Mediadores como a família, os profissionais e professores podem exercer funções importantes no desenvolvimento e no enriquecimento da linguagem e da comunicação das crianças com o transtorno do autismo, cooperando com a interação social. Estes mediadores são fundamentais para que se estabeleça uma comunicação. Por meio de um estudo de metanálise, foi mencionado a importância e a necessidade do interlocutor com competência na mediação centrada nas habilidades e nas demandas das pessoas com necessidades complexas de comunicação, para favorecer o enriquecimento da interação e da comunicação dessas pessoas (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021).

A dificuldade de comunicação das crianças com TEA e o embaraço em compreender as pistas e gestos e expressões sociais de outras crianças, privam ainda mais a formação de relações mútuas entre elas (GODIN; FREEMAN; RIGBY, 2017).

Pelas razões mencionadas, as habilidades de comunicação social devem ser um propósito primordial desde o início da infância com o objetivo de promover engajamento na vida social. O brincar tem um papel substancial no desenvolvimento comunicativo, além dos aspectos

cognitivo, socioemocional e sensório-motor. É uma atividade infantil indispensável para o desenvolvimento da criança, por meio desta atividade cria-se relacionamentos respeitosos, valores mútuos e bem-estar. Salienta-se, outrossim, que, quando as crianças brincam, elas criam significados e ressignificam, desenvolvendo e expandindo habilidades fundamentais que terão aplicabilidade ao longo da vida, nas interações sociais.

Diante do exposto, é fundamental a promoção de brincadeiras que propiciem o desenvolvimento do simbolismo, por exemplo, o brincar de “faz de conta”, atividade que auxilia na interpretação e percepção das diversas realidades do mundo. Além disso, no brincar compartilhado, foi sugerido que havia a presença de três elementos, quais sejam, motivação intrínseca (participação em atividades para satisfação pessoal), percepção de controle (capacidade de autocontrole e assumir responsabilidade por seus próprios comportamentos e ações) e suspensão da realidade (relação e influência de usar o mundo real em condições imaginadas, comumente conhecido como “faz de conta” (KARTERI, 2020).

Desenvolvimento

A interação social, é um desafio para criança autista no seu dia a dia, seja no em atividades lúdicas com seus pares ou no envolvimento social. Os fatores sociais e interação social desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil. Com base em sua teoria de “Zona do Desenvolvimento Proximal”, o brincar tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, considerando que o brincar atua como um meio que oferece oportunidades para desenvolver habilidades sociais, acadêmicas e de generalizar novas habilidades em todos os domínios de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). Esta teoria, considera a condição de desenvolvimento de uma criança sem suporte e as ações que uma criança

pode alcançar por meio da assistência por adultos ou pares. É mister compreender que a teoria do desenvolvimento proximal argumenta que é o espaço entre as condições mentais reais de uma criança e a condição que uma criança poderia alcançar com experiência e apoio, portanto, o núcleo desta estrutura teórica é "suporte" e "experiência"

Contudo, para que crianças com TEA sejam favorecidas nas relações e interações sociais vivenciadas durante a brincadeira, é importante uma intervenção consistente e bem estruturada.

Nesta perspectiva as intervenções lúdicas são destacadas, tendo em vista que o brincar por ser flexível e adaptável pode ser experimentado em diferentes condições, colegas e habilidades. A brincadeira é ainda retratada como uma interação entre as pessoas e o ambiente que é tipicamente motivador.

A literatura revela que crianças com TEA têm habilidades lúdicas reduzidas na maioria dos aspectos da brincadeira em comparação com seus pares neurotípicos, apresentando dificuldades para se envolver em atividades que exijam imaginação e brincadeira.

É importante destacar que o engajamento social com os pares pode favorecer o desenvolvimento e fortalecimento de habilidades sociais, lúdicas e de comunicação de uma criança, o qual está relacionado à aceitação social das crianças neuroatípicas pelas crianças com desenvolvimento neurotípico nos ambientes escolares.

A presença de irmãos no contexto familiar vem demonstrando que fornece um ambiente singular para o outro aprender e praticar habilidades sociais que futuramente podem ser generalizadas para suas interações com outras pessoas na sociedade em geral. Isto se explica devido o relacionamento entre irmãos, dispor de muitas oportunidades devido a

interação ser abundante, indicando como duas principais características a reciprocidade e complementaridade (FELTRIN, 2007).

Apesar dos problemas com o comportamento imitativo que constantemente são observados nas crianças com autismo, estudos perceberam melhor capacidade de imitar o comportamento do irmão, embora de forma limitada, dependendo do grau de suporte. Este estudo concluiu que crianças com autismo eram capazes de envolver-se em uma variedade de atividades lúdicas maiores na presença de seus irmãos (MEYERS; VIPOND, 2005).

No âmbito educacional, vale retomar Vygotsky (1998), que era um forte defensor de que a interação social, elementos de ação e ambientais têm um grande impacto sobre as crianças e sua possibilidade de aprendizagem. No contexto de inclusão, alunos normalmente desenvolvidos e os alunos com TEA são importantes para obter oportunidades de envolvimento. Powell e Kalina (2009), em seu livro, apontaram a obrigação que os educadores têm, em detectar a heterogeneidade de suas salas de aula, aceitá-la e usá-la em benefício de todos os alunos. A parte mais importante no conceito de Zona de desenvolvimento proximal é identificar a zona de cada criança e determinar com precisão.

O brincar é definido como a atividade principal para o desenvolvimento de uma criança, uma vez que é reconhecido como o meio que propicia inúmeras ferramentas mentais e estratégias de ensino para crianças pré-escolares. por conseguinte, professores têm a responsabilidade e a posição de atuar como mediadores, para alunos com TEA para interagir com seus pares e compartilhar sua diversidade (CAMARGO; BOSA, 2009).

O jogo é a principal fonte e mais essencial de desenvolvimento durante os anos pré-escolares. Ter uma imaginação ativa, criando e envolvente nas situações do imaginário e obedecendo às regras ambientais existentes, faz jogar o nível mais alto e significativo de desenvolvimento pré-escolar. Para um engajamento social da criança ser promovido, tipos específicos de brincadeira podem apontar sua Zona de Desenvolvimento proximal, como brincadeiras associativas, cooperativas e paralelas, onde o engajamento social é necessário, as crianças ficam mais à vontade com seus pares e começam a adquirir mais competência social. Os pré-escolares podem deixar de trabalhar sozinhos para se envolver em atividades organizadas (VYGOTSKY, 1998).

Portanto, a dificuldade das crianças com o transtorno do espectro do autismo em se envolver em interações significativas com seus colegas e adultos torna o envolvimento lúdico em interações sociais um desafio. Para que as interações que ocorrem durante o jogo sejam valiosas e úteis para crianças que estejam dentro do espectro autista e para continuar a desenvolver suas habilidades lúdicas há a necessidade de programas de intervenção contínuos e bem organizados. No entanto, existem lacunas na literatura atual avaliando as habilidades comportamentais e sociais de crianças autistas enquanto envolver-se em atividades lúdicas dentro do contexto natural da escola (KARTERI, 2020).

O lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo como um todo, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo e estes aspectos são fundamentais para o desenvolvimento da criança com TEA e sua comunicação social.

Diante do exposto, afirma-se que o brincar é um recurso eficaz de auxílio direto no processo terapêutico da criança com TEA, contemplando vários fatores do espectro, buscando alcançar atender por intermédio da

ludicidade a individualidade de cada criança. Deste modo, o brincar abandona seu papel de promover apenas o entretenimento, para exercer o seu lugar de ferramenta na intervenção, colaborando no processo de neurodesenvolvimento, levando em consideração que por meio do do brincar a criança aprende, relaciona-se e comunica-se com o mundo (LIMA *et al.*, 2021).

O brincar favorece uma melhora no desenvolvimento de crianças que apresentam o diagnóstico de TEA. Além disso, é uma ferramenta que possibilita elas a identificar e aprender atividades do dia-dia e a conhecerem o seu próximo, realizando troca de afetividade e desenvolvimento de papéis e regras. Essa possibilidade torna-se valiosa, uma vez que criança com autismo possui particularidades que direcionam a prejuízos nos aspectos supracitados. Enfatiza-se que a criança com esse diagnóstico deve receber instruções sucintas, suporte visual para compreensão da brincadeira, além disso o brincar deve considerar os interesses individuais da criança. É por meio de brincadeiras, fantasias e faz-de-conta que a pessoa com autismo atribui significados a pessoas, objetos e lugares. Pois o brincar por sua natureza é um meio socializador (LIMA *et al.*, 2021).

Corroborando ao exposto, o brincar é uma técnica usada por profissionais de diferentes áreas de atuação que torna o atendimento mais eficaz se tratando de crianças, e principalmente aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem. Além disso, para maximizar algumas habilidades da criança com o transtorno do espectro do autismo como a imitação, as funções de alguns objetos e a simbolização, a brincadeira seria uma técnica bastante eficaz pois traria melhoras na aprendizagem, inclusive no ambiente escolar (CAMPOS *et al.*, 2018).

A brincadeira tem um papel primordial na inclusão da pessoa com TEA, proporcionando um bom relacionamento de uma criança com a

outra, através do compartilhamento de brinquedos e brincadeiras, despertando a imaginação e emergindo uma colaboração entre os pares. A forma de trabalhar de forma lúdica, torna o processo terapêutico mais cativante, fazendo com que a criança com TEA se interesse pela atividade proposta, e aumenta positivamente as chances do seu desenvolvimento (LIMA *et al.*, 2021).

Enfatizando a importância do lúdico no setting terapêutico, a vivência da criança do brincar em um espaço seguro, permissivo e acolhedor com a possibilidade de escolher e explorar a brincadeira de forma individualizada é pressuposto capaz de promover meios eficazes para uma intervenção terapêutica com intuito de integrar e desenvolver habilidades comunicativas. Esta prática clínica traz benefícios significativos para a melhoria na autonomia, comunicação e qualidade de vida da criança com autismo (SILVA, 2020).

Importante salientar que no brincar com crianças neurotípicas deve-se respeitar as habilidades, as potencialidades e os interesses restritos da criança, bem como sua identidade com todo seu histórico sociocultural. Não é sugerido seguir programas educacionais que não contemplem a especificidade do TEA e toda a individualidade de cada criança dentro do espectro.

Considerações Finais

Devemos lembrar que a aquisição e o desenvolvimento da comunicação social em crianças com o transtorno do espectro do autismo dependem dos aspectos biopsicossociais, em que as funções neurobiológicas, o afeto, a interação social e todo o estímulo ambiental.

Prejuízos em qualquer destas áreas podem afetar diretamente o desenvolvimento previsto.

O brincar atua como um meio que oferece oportunidades para desenvolver habilidades sociais em todos os domínios de desenvolvimento e, por conseguinte, facilitação do desenvolvimento da comunicação, seja ela oral, gestual, por meio de pictogramas, desenhos ou escrita.

Referências

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRITES, Luciana. Brincar é fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade* [online]. v. 21, n. 1, pp. 65-74, 2009. Acessado 14 Outubro 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>>

CAMPOS, Caroline de Carvalho Pereira de; SILVA, Fernanda Caroline Pinto da ; CIASCA, Sylvia Maria. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. *Revista Psicopedagogia*. v. 35, p. 3-13, 2018.

DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e Contar Histórias com Crianças

com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. v. 27, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>> [Acessado 12 Outubro 2021]

FELTRIN, Aline Beatriz Silva. Relações familiares e habilidades sociais de irmãos de indivíduos com transtorno do espectro autístico: estudo comparativo. Monografia (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – Bauru - São Paulo, p. 23. 2007.

GODIN, Julie; FREEMAN, Andrew; RIGBY, Patty. Interventions to promote the playful engagement in social interaction of preschool-aged children with autism spectrum disorder (ASD): a scoping study. *Early Child Development And Care*. v. 189, n.10, p. 1666-1681, 2017.

GOMES, Paulyane T.M *et al.* Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. *J Pediatr (Rio J)*. v. 91, p. 111-121, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jped.2014.08.009>>.ISSN1678-4782. [Acessado em 3 Outubro de 2021]

KARTERI, Chrysiis. Play interventions as a means to promote social engagement in preschoolers with autism.: A Systematic Literature Review (Dissertation). 2020 Disponível em: :<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-50637> [Acessado em 3 Outubro de 2021]

LIMA, Mayanny da Silva *et al.* Transtorno do espectro autista e habilidades envolvidas no brincar: concepção de uma equipe multidisciplinar. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 7, p. e 6989, 3 jul. 2021.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Especial (UFSM)*, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011. Disponível em <<https://doi.org/10.5902/1984686X1989>> [Acessado em 3 Outubro de 2021]

MEYERS Cheryl; VIPOND Jill. Play and social interactions between children with developmental disabilities and their siblings: a systematic literature review. *Phys Occup Ther Pediatr*. v. 25, n. 1-2, p. 81-103, 2005.

MOUSINHO, Renata *et al.* Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>> [Acessado em 12 out. 2021].

PORTOLESE, Joana *et al.* Mapeamento dos serviços que prestam atendimento a pessoas com transtorno do espectro autista no Brasil. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 79-91, dez. 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v17n2p79-91>>. [Acessado em 04 outubro de 2021].

POWELL, Katherine C.; KALINA, Cody J. Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*. v.130, n. 2. p. 241-250, 2009.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque; BRANCO, Angela Uchoa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. v. 16, n. 34 pp.169-179, 2006. Disponível em: <

<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005> > [Acessado 25 Setembro 2021]

SILVA, Vandressa Cristina de Jesus da. BRINCAR: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A PSICOMOTRICIDADE SEGUNDO A ABORDAGEM GESTÁLTICA. Revista Valore, [S.l.], v. 3, p. 129-136, maio 2020. ISSN 2526-043X. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/487/366>>. [Acessado em: 14 out. 2021]

TOMASELLO, Michael. A origem cultural do conhecimento humano. São Paulo: Ed. WMF Martins, 2003

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.1998.