

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO - TEA E A CAPACIDADE COTIDIANA DE INTERAÇÃO FAMILIA, NO BRINCAR

Leni Alves Sena

<https://orcid.org/0009-0000-2806-2260>

E-mail: lenisenaa@hotmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-88>

RESUMO: A presente pesquisa científica busca identificar as consequências do Transtorno Espectro Autista TEA, esse distúrbio de desenvolvimento estudado pela ciência há quase seis décadas, no desenvolvimento da fase da intersubjetividade secundária, naquilo que se refere à atenção conjunta e à capacidade simbólica, investigar as características apresentadas por essas crianças bem como entender a inclusão dos alunos com autismo nas escolas especiais, o objetivo é estimular a relação do vínculo afetivo entre a família e a criança a partir da identificação de comportamentos prejudiciais ou ausentes no ato de brincar da criança autista. As metodologias aplicadas são estudo de caso analítico descritivo, fundamentado por uma extensa revisão bibliográfica em autores que discutem o tema sob a abordagem da psicanálise, a pesquisa qualitativa que envolveu a técnica de entrevista e o método da análise do discurso. Conclui-se, por tanto, que o brincar compartilhado proporciona oportunidades para que a família compreenda melhor as necessidades da criança, respeitando seu tempo e suas particularidades e a inclusão da brincadeira no cotidiano familiar e pode servir ainda como um recurso terapêutico complementar, contribuindo para a generalização das habilidades adquiridas em contextos clínicos ou escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Dificuldades Socioafetivas. Inclusão. Ambiente Familiar.

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) AND THE DAILY CAPACITY FOR FAMILY INTERACTION THROUGH PLAY

ABSTRACT: This scientific research aims to identify the consequences of Autism Spectrum Disorder (ASD), a developmental disorder that has been studied by science for almost six decades, in the development of the secondary intersubjectivity phase, in terms of joint attention and symbolic capacity, to investigate the characteristics presented by these children, as well as to understand the inclusion of students with autism in special schools. The objective is to stimulate the relationship of the affective bond between the family and the child based on the identification of harmful or absent behaviors in the act of playing of the autistic child. The methodologies applied are a descriptive analytical case study, based on an extensive bibliographic review of authors who discuss the topic from the psychoanalytic approach, qualitative research that involved the interview technique and the discourse analysis method. It is therefore concluded that shared play provides opportunities for the family to better understand the child's needs, respecting their time and particularities and the inclusion of play in the family's daily routine. It can

also serve as a complementary therapeutic resource, contributing to the generalization of skills acquired in clinical or school contexts.

KEYWORDS: Autism. Socio-affective Difficulties. Inclusion. Family Environment.

INTRODUÇÃO

A busca do ser humano pelo conhecimento nos suscita há vários questionamentos e uma necessidade de resposta para as inquietudes que são inerentes a construção histórica social, que são aliadas nossas capacidades de projetar finalidades no cotidiano profissional.

E nesta busca do conhecimento aliada a prática profissional da pesquisadora é que a escolha do tema surgiu pelo fato da atuação na área de atuação em Educação Especial, com crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e percebendo a necessidade de conhecer sobre o assunto, e ao mesmo tempo compreender como o aprendizado deste aluno no ambiente familiar e demais grupos na hora de interação e brincadeira, no ato de brincar com a família.

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo geral identificar as dificuldades do (TEA) na interação sócia afetivo no cotidiano familiar e escolar durante o brincar.

O autismo ou Transtorno do Espectro Autismo (TEA) caracteriza-se por uma tríade de anomalias comportamentais: limitação ou ausência de comunicação verbal, falta de interação social e padrões de comportamentos restritos, estereotipados e ritualizados. A manifestação dos sintomas ocorre antes dos três anos de idade e persiste durante toda a vida adulta.

Segundo Almeida (2004), as crianças com autismo, por um lado apresentavam graves desordens no desenvolvimento da linguagem, sendo que a maioria não falava; por outro lado, as que falavam incorriam na ecolalia e na inversão pronominal. A conduta dessas crianças caracterizava-se por atos repetitivos e estereotipados; alta resistência às mudanças ocorridas no ambiente cotidiano e maior proximidade ao contexto inanimado do que ao contexto humano. Do mesmo modo, esse autor foi pioneiro na publicação científica de uma minuciosa investigação sobre o Distúrbio de quem sofre de autismo,

aliado ao comportamento com os traços do Contato Afetivo, onde foram descritos onze casos clínicos de crianças com quadros autistas extremos, traços excessivos de obsessividade, estereotipia e ecolalia.

Partindo deste contexto sobre o autismo que a problematização leva a seguinte reflexão: Como a formação da criança autista está sendo pensada no que se refere aos desafios do brincar no ambiente familiar, diante de uma situação desconhecida e a questão afetiva para guiar esse comportamento?

O enfoque metodológico do presente trabalho visa fazer uma leitura do novo cenário educacional, para isso, utiliza-se das técnicas de pesquisa bibliográfica onde foi possível utilizar livros e materiais científicos, já publicados, de vários autores da área. Os artigos científicos explorados foram extraídos de endereços eletrônicos e sites específicos sobre o autismo, salientando-se que ofereceram subsídios bastante significativos para a fundamentação teórica da temática em questão e, também, da pesquisa de campo.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 45) encontra-se que toda pesquisa de campo deve se fundamentar em uma extensa pesquisa bibliográfica, envolvendo materiais cientificamente produzidos, acerca do tema em estudo. A pesquisa bibliográfica fornece um resumo geral da opinião dos autores revisitados sobre a importância científica do problema investigado, fornecendo dados relevantes para a pesquisa empreendida.

Na coleta dos dados foram utilizados instrumentos metodológicos, tais como: técnicas de observação indireta, através de vídeos e fotos enviadas pelos pais, além de questionário com dez questões semiestruturadas, elaboradas pela pesquisadora, com o objetivo de conhecer o papel dos pais em relação à importância do brincar com os filhos autistas. Após a aplicação desses instrumentos, foram realizadas conversas informais com os pais dos alunos na escola, a fim de levantar a opinião deles a respeito das dificuldades com os filhos autistas, da importância do brincar no ambiente domiciliar, dos problemas de assimilação dos filhos, para avaliar os métodos que podem superar essas dificuldades encontradas nos relacionamentos dos pais com os filhos autistas.

Para Gil (2002) que define questionário como um grupo de questões que devem ser respondidas por escrito pelo participante, sendo uma das técnicas mais rápidas e

baratas de obter informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. O questionário deve conter um número mais ou menos elevado de questões a fim de propiciar o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações, vivenciadas etc.

Diante da abordagem de pesquisa qualitativa caracterizou-se por procurar compreender os desvios do desenvolvimento da criança autista, de forma subjetiva, a partir do desenvolvimento típico da ausência de interação com o outro. As observações e as intervenções realizadas com a amostragem buscaram investigar a contribuição do brincar para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança no ambiente familiar.

Segundo Rey (2005, p. 9), "a pesquisa qualitativa é um processo dialógico que implica tanto o pesquisador, quanto as pessoas que são o objeto da pesquisa a serem sujeitos ativos nesse processo". Esse tipo de pesquisa leva em conta a condição subjetiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa e ambos (pesquisador e pesquisado) são peças importantes no processo de produção do conhecimento resultante da pesquisa.

Buscou-se como justificativa, para o presente trabalho estimular o vínculo afetivo, mais estreito entre a família e a criança autista, identificando comportamentos alterados ou ausentes, durante o desenvolvimento escolar e no ato de brincar dessa criança com a família e outras pessoas, procurando desenvolver, demonstrar justamente a habilidade da criança em olhar para o adulto diante de uma situação desconhecida e usar informações afetivas para guiar seu comportamento, mediante o seu processo ensino aprendizagem.

O AUTISMO E O BRINCAR, FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Segundo Omairi, Claudia; Wehmuth, Márcia; Antoniuk, Mariane. (2013), o autismo ou Transtorno do Espectro Autismo (TEA) caracteriza-se por uma tríade de anomalias comportamentais: limitação ou ausência de comunicação verbal, falta de interação social e padrões de comportamentos restritos, estereotipados e ritualizados. A manifestação dos sintomas ocorre antes dos três anos de idade e persiste durante toda a vida adulta. Assim, o objetivo dessa investigação foi de averiguar, na literatura

consultada, os benefícios do comportamento de brincar junto às crianças com TEA, O autismo apresenta-se como um mundo distante, estranho e cheio de enigmas. Os enigmas referem-se por um lado, ao próprio conceito do autismo e às causas, às explicações e às soluções para o desenvolvimento humano.

Ainda segundo os autores a Síndrome do Autismo Infantil Precoce foi identificada e nomeada por Leo Kanner, em 1943. Nessa época, as pesquisas desse estudioso do tema apontavam que as crianças autistas investigadas demonstravam inabilidade para estabelecer laços afetivos com outras pessoas, bem como, falta de interesse por objetos externos. Por um lado, apresentavam graves desordens no desenvolvimento da linguagem, sendo que a maioria não falava; por outro lado, as que falavam incorriam na ecolalia e na inversão pronominal. A conduta dessas crianças caracterizava-se por atos repetitivos e estereotipados; alta resistência às mudanças ocorridas no ambiente cotidiano e maior proximidade ao contexto inanimado do que ao contexto humano. e neste sentido que (Omairi; Wehmuth; Antoniuk, 2013. p. 168) no ressalta que:

As crianças com TEA apresentam dificuldades em várias competências do brincar, como, por exemplo, maior variação na utilização de objetos e brinquedos, menor uso do simbólico no faz de conta, ações repetitivas, manipulações estereotipadas. Elas são menos envolvidas em brincadeiras complexas, usam objetos de forma inapropriada e raramente se envolvem em brincadeiras simbólicas.

O autismo é reconhecido como uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento.

Com o surgimento da Lei nº 12.764 que instituiu a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", sancionada pela presidente Dilma Rousseff, em dezembro de 2015, passou a considerar, oficialmente, indivíduos autistas como deficientes, com direito às políticas de inclusão do país - entre elas, as de Educação.

Por ser transtorno apresentam-se quatro vezes mais comum no sexo masculino e, embora não existam dados oficiais brasileiros, a Associação Brasileira de Autismo calcula que existam em torno de 600.000 pessoas com autismo. Estes dados foram obtidos a partir

de projeções das pesquisas realizadas por Wing que coloca quatro sujeitos com autismo para cada 10.000 nascimentos.

Nesta perspectiva que o transtorno autista, apresenta manifestações contínuas variando de acordo com o grau de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo, comprometendo a interação social recíproca, a comunicação verbal e não verbal e o comportamento de interesses e atividades (Corde, 2003).

Desde modo a intervenção precoce no autismo tem-se tornado possível graças a sua identificação cada vez mais cedo, a partir dos 18 meses de idade. A identificação deste transtorno tem sido feita basicamente com base em dificuldades específicas na orientação para estímulos sociais, contato ocular social, atenção compartilhada, imitação motora e jogo simbólico (Baron-Cohen; Allen; Gillberg, 1992).

Entretanto Fonseca (2009) Nos pontuar que “Os autistas são crianças que apresentam atrasos na linguagem ou ausência no poderão apresentar ecolalia que é a repetição que alguém acabou de dizer, incluindo palavras, expressões ou diálogos”.

Desde modo as crianças autistas apresentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na falta de demonstrações faciais e na linguagem corporal; sendo comum a repetição de palavras e frases escutadas anteriormente (ecolalia). Muitas vezes, apresentam um quadro bem atípico, demonstrando afeto, beijando e abraçando outras pessoas, mas fazem isso sem diferenciar o outro, apenas como gestos repetitivos.

Para Wetherby et. al. (2000) Programas eficazes de intervenção precoce e medidas de atenção nesses déficits e outras habilidades sociocomunicativas não verbais têm sido particularmente importantes no desenvolvimento, estimulação e avaliação de métodos de intervenção precoce no autismo.

Pois quanto mais cedo tomamos medidas que são importantíssimas, pois auxiliam a promover a comunicação do autista, após o diagnóstico. Atitudes não verbais no campo social e atividades de acolhimento também são de fundamental importância para o desenvolvimento e detecção do autismo como expectador de uma intervenção precoce. Sendo assim a temporalidade na intervenção sinaliza-se de vital importância devido ao

grau elevado de resultados satisfatório nos portadores de autismo aos cinco anos de idade.

De acordo com Wetherby (2000), há uma ausência do uso convencional dos gestos declarativos como o mostrar e o apontar. Identificar sinais precoces do autismo durante os dois primeiros anos de vida permite uma compreensão de como ocorre a trajetória do desenvolvimento das fases da intersubjetividade primária e secundária das crianças que desenvolvem o autismo.

Portanto uma das funções das atividades dessa atenção conjunta, filho e família, portanto, é a troca e compartilhamento da experiência com o brinquedo, envolvida no processo contínuo da troca afetiva, na qual objetos podem ser incluídos nas atividades e brincadeira realizadas no ambiente familiar, conforme a disponibilidade de tempo dos pais.

Sendo que estas dificuldades citadas acima, os autistas também podem apresentar; habilidades atrasadas ou irregulares no brincar; dificuldades para estruturar o seu próprio comportamento, fazendo com que não consigam explorar e manipular um brinquedo de forma adequada; repertório de brincadeiras limitado, inflexível e com pouca função; diminuição da interação social, fazendo com que prefiram o brincar solitário; diminuição da linguagem; aumento do brincar observador; diminuição da imaginação e imitação; dificuldade de organização no brincar; diminuição da construção e combinação de objetos; e presença de movimentos estereotipados que dificultam o engajamento no brincar satisfatório.

Desta forma segundo Vygotsky (1998), o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Para Vygotsky (1998) que no diz que;

O jogo pode ser considerado uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, ou seja, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-

relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pela criança na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado qual pode tirar experiências.

Entretanto para esses autores (Omairi; Wehmuth; Antoniuk, 2013. p. 165), é importante compreender o universo lúdico, pois o brincar proporciona benefício no ensino aprendizagem infantil, bem como favorece o desenvolvimento de habilidades e capacidades de que serão utilizadas até a vida adulta. Para tanto, objetiva-se analisar a importância do brincar no desenvolvimento infantil, quais são as dificuldades dos autistas no engajamento do brincar e como estimular a criança a brincar no ambiente domiciliar. Toda criança deve brincar, pois é pela brincadeira que ela começa a aprender sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia, brincar é uma importante forma de comunicação. Conforme no resalta (Oliveira, 2000)

Que por meio do brincar que é o momento lúdico, tão necessário para a criança autista, significa não somente o recriar, mas caracteriza-se como uma das maneiras que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo imaginário. O desenvolvimento infantil acontece através dessas trocas que se estabelecem durante toda sua vida.

Por meio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, permitindo à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, coordenação viso motora, inteligência, sociabilidade e criatividade. Melhora sua relação com o outro, a criança é levada pelo grupo, a ceder, a improvisar, a ter “jogo de cintura”, assim como a usar a sua imaginação e sua intuição em equipe.

Entretanto para Vygotsky (1998) partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis.

Este mesmo autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

No entanto Vygotsky (1998) entende que o sujeito cresce nas relações interpessoais com o Outro, por ações que envolvem o próprio ser humano, sob seu ponto de vista, a brincadeira é formadora do sujeito, propiciando exteriorizar sentimentos, significados e atitudes. Sendo assim, a brincadeira se mostra fundamental para a expressão e apropriação das posições enfrentadas e criadas pelos adultos. Desta forma que segundo esta autora Omairi; Wehmuth e Antoniuk, (2013, p. 167),

“Os brinquedos fazem parte do universo da criança desde os primeiros momentos de sua existência”. Por meio dos brinquedos a criança começa a experimentar, manipular, inventar, desenvolver a linguagem, testar seus limites, estimular a curiosidade, desenvolver a autoconfiança, reproduzir o seu cotidiano e as relações sociais, além de favorecer a sua autonomia e independência.

Portanto que tratado desta autonomia e sua independência que inicialmente, a percepção sensorial do bebê é estimulada por móveis musicais, chocalhos e mordedores. Posteriormente, seus bonecos serão peças-chave no desenvolvimento de sua afetividade. Carrinhos blocos de montar e encaixar vem trazer desafios e trabalhar a coordenação motora. Sem falar nas miniaturas de objetos do mundo adulto que serão fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, ajudando a criança a representar e dramatizar cenas do cotidiano. Além disso, na fase escolar, surgem os jogos de sociedade, que exercitam o raciocínio e a concentração, além de promover a socialização.

O BRINCAR NO AMBIENTE DOMICILIAR

No caso de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), muitas vezes, o brincar está comprometido, devido às características apresentadas: dificuldades na interação social, comunicação e movimentos estereotipados. As crianças que chegam à

clínica da terapia ocupacional, comumente, apresentam dificuldades em realizar atividades significativas, empobrecimento das relações sociais e afetivas e dificuldade em circular pelas diversas esferas da vida. Nesse sentido, cabe ao profissional, um olhar para o cotidiano e sua organização, garantindo o bem-estar, a saúde e a ampliação de uma rede de apoio (Táparo; Giardinetto, 2012).

De acordo com Omairi, Wehmuth e Antoniuk (2013), a relação entre os filhos e os pais na situação do brincar é essencial, principalmente, levando em consideração crianças autista. Pela estimulação do brincar por parte dos pais, no ambiente domiciliar, torna-se possível aumentar o interesse, maximizar habilidades e capacidades e favorecer o desenvolvimento integral da criança. Muitos pais e/ou cuidadores acreditam que o simples fato de oferecer brinquedos às crianças desenvolve o brincar.

Devido à demanda do cuidado, frente às dificuldades de desenvolvimento de um de seus membros, a adaptação familiar exige que novos papéis ocupacionais sejam estabelecidos. Verificou-se que, nos papéis determinados na configuração familiar, cabe à mãe, ter mais obrigações em relação à rotina familiar e ao cuidado e, ao pai, ser mais flexível com o filho, assumindo os momentos de brincadeira.

Fadda e Cury (2019) ressaltam que as mães estão sempre às voltas com a obrigatoriedade das atividades impostas pelo cotidiano em relação aos filhos. Atividades relacionadas à alimentação, higiene pessoal, medicação, acompanhamento às consultas médicas e na escola, as impele a uma tecnicidade do cuidado, afastando-as de um convívio gratificante por meio de brincadeiras. Nas famílias mono parentais, compete exclusivamente às mães os cuidados das crianças

Entretanto, identifica-se que, além de recursos e tempo, as crianças com autismo, por apresentarem dificuldade em reter os estímulos do ambiente, são privados de oportunidades de desenvolvimento e, por esta e outras razões, necessitam de ajuda extra dos pais para aprenderem a brincar de forma usual e com funcionalidade.

Abaixo são apresentadas algumas estratégias para estimular o desenvolvimento do brincar no ambiente domiciliar, segundo Omairi, Wehmuth e Antoniuk (2013): que ao iniciar uma brincadeira, permita que os seus olhos estejam no mesmo nível dos olhos da

criança; Escolha brinquedos que chamem a atenção da criança (se a criança gosta de dinossauro, tente iniciar o brincar com esse brinquedo, mas inclua outros); Deixe a criança iniciar as brincadeiras (não force a criança a brincar com você, espere-a estar pronta); Observe a criança brincando e veja que movimentos e ações ela desenvolve; Brinque com a criança, mesmo que inicialmente você sozinho, sempre forneça comentários durante o brincar; Favoreça a comunicação da criança (peça para ela fazer o barulho do carro, da buzina, do cachorro...).

Os relatos acima mostram como, no contexto domiciliar, as atividades cotidianas se organizam em torno do filho com autismo e sua rotina de tratamentos e educação. As atividades realizadas no contexto social são impactadas diretamente pelo comportamento e demandas da criança com autismo (Minatel, Matsukura, 2014).

ANÁLISES E DISCUSSÕES

A presente pesquisa de campo nos mostra que, de acordo com autores que escrever sobre TEA transtorno de espectro autista, há várias maneiras de se compreender o autismo e a sua etiologia, bem como, diferentes estratégias de intervenção, para tratar indivíduos acometidos pelos transtornos globais do desenvolvimento.

A pesquisa de campo contou de perguntas semiestruturadas às mães de alunos autistas, conforme quando abaixo:

QUADRO 1 – Perguntas semiestruturadas

Questionário

- 1) Qual a idade de seu filho ao ser diagnosticado como autista?
- 2) Seu filho foi amamentado?
- 3) Como é ser mãe de uma criança autista?
- 4) Que dificuldade você encontra no relacionamento com seu filho?
- 5) Cite uma experiência positiva no ato do brincar e na relação com a família?
- 6) Quais os brinquedos que mais chamou atenção de seu filho?
- 7) Como foi a manifestação do seu filho com a família no momento de brincar?
- 8) Que sentimentos e expectativas têm em relação ao seu filho autista?
- 9) Como a escola acolheu seu filho, ao saber que apresentava diagnóstico autista?

Fonte: autora.

As categorias investigadas trouxeram os seguintes esclarecimentos:

Categoria A: Como é ser mãe de uma criança autista?

Ser mãe é algo indescritível apesar de todas as dificuldades me sinto especial por ter tido a oportunidade de ter um filho autista, pois é uma descoberta a cada dia. (Mãe1)

É difícil trabalhoso, mas maravilhoso ao mesmo tempo. (Mãe 2)

É diferente, é estranho, é como se fosse um bebezinho. (Mãe 3)

Lacan (1998, p. 264) aponta a responsabilidade do sujeito ao assumir uma posição frente ao “Outro”, ao afirmar que “por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis”. Para o autor, o autismo não se refere a uma culpabilização e/ou ausência de investimentos, seja por parte da mãe ou da criança, como indicam algumas linhas de estudos. O autismo deve ser pensado, portanto, como uma resposta do sujeito frente ao “Outro” e não como um déficit estrutural frente ao que seria um desenvolvimento “ideal”.

Categoria B: Que dificuldade você encontra no relacionamento de seu filho?

Primeiramente foi a falta de entendimento. Hoje percebo que ele entende tudo, porém não consegue falar. (Mãe1)

Comunicação. (Mãe 2)

Comunicação, pois as vezes começa a chorar e não consigo saber o porquê. (Mãe 3)

De acordo com Castro (2009), crianças autistas podem ser, total ou parcialmente, incapazes de estabelecer contatos com outras pessoas, olhar ou ter capacidade rudimentar para estabelecer vínculos ou sentir curiosidade a respeito dos contatos humanos. Essas crianças vivem num mundo particular, no qual desenvolvem um modo singular de agir e de viver no seu próprio universo. Qualquer coisa que perturbe esse universo, desperta medo, pânico e ansiedade.

Categoria C: Conte uma experiência positiva do seu filho no ato do brincar e na relação com a família?

Interagiu de maneira surpreendente, superando sua independência, ampliando seu tempo de olhar, sorrindo as vezes, demonstrando gostar do ato lúdico com a família. (Mãe 1).

Interagiu e correspondeu do seu jeito (Mãe 2).

Um dia meu esposo o colocou em uma bicicleta e ele adorou e toda vez que quer andar ele segura a bicicleta. (Mãe 3)

Portanto, por meio das brincadeiras com, por exemplo, andar de bicicleta, atirar uma bola e receber de volta a criança aprende a realizar jogos de reciprocidade. Quando isso acontece, já há considerável avanço, pois ocorre a troca dos objetos autistas pelos objetos e espaços transacionais, e vão se constituindo outras possibilidades de verdadeiras brincadeiras. (Castro, 2009)

Categoria D: Quais os brinquedos que mais chamam a atenção de seu filho?

Bolinhas de sabão, ele adora. (Mãe 1)

Bolinhas de sabão, carrinhos sonoros e luminosos. (Mãe 2)

Lego, avião, televisão. (Mãe 3)

Entre as estratégias propostas por Wehmuth e Antoniuk (2013): encontra-se a escolha de brinquedos que chamem a atenção da criança (se a criança gosta de dinossauro, tente iniciar o brincar com esse brinquedo, mas inclua outros). Além disso, deve-se deixar a criança iniciar as brincadeiras (não force a criança a brincar com você, espere-a estar pronta) e, também, observar que movimentos e ações ela desenvolve;

Categoria D: Como foi a manifestação do seu filho com a família no momento de brincar?

Não aceitou muito as brincadeiras com os brinquedos, pois adora manuseio de livros. (Mãe 1)

Puxava-me pela mão para brincar. (Mãe 2).

Alguns ele gostou e outros não gostou. (Mãe 3).

Conforme as informações obtidas nesta categoria corroboram o ponto de vista de Omairi, Wehmuth e Antoniuk (2013) sobre a importância das relações entre pais e filhos na situação do brincar. Essas relações são essenciais, principalmente, no caso de crianças autistas, pois a estimulação do brincar no ambiente domiciliar possibilita maximizar interesses, habilidades e capacidades e, ainda, favorece o desenvolvimento integral da criança.

Categoria E: Que sentimentos e expectativas têm em relação ao seu filho autista?

Espero que ele consiga ser independente e feliz. (Mãe1).

Melhoras possíveis (Mãe 2).

Melhoras no desenvolvimento (Mãe 3).

Ter um filho com transtorno de desenvolvimento acarreta uma série de dificuldades para os pais. Para poder apoiar e cuidar dos filhos são necessários que a família possa ser cuidada e amparada também. Não por acaso, a mãe que relata mais dificuldades com seu filho é a mãe que, aparentemente, não tem uma rede de suporte familiar definida. Destaca-se a importância de uma rede de suporte que auxilie a família de crianças com TEA, que consiste em apoio social e suporte formal (Andrade & Teodoro, 2012).

Categoria F: Como a escola acolheu seu filho ao saber que apresentava diagnóstico de autismo?

A princípio foi bem recebido, pois entrou com três anos. (Mãe1).

Atenção e ajuda (Mãe 2).

Não ficaram surpresas, pois no CMEI já havia outros alunos (Mãe 3).

O trabalho com crianças autistas, em qualquer área, como a escolar, por exemplo, é efetivamente delicado, permeado pela construção de um lugar subjetivo, decorrente de um longo percurso de investimento e marcado por constantes idas e vindas. Também, requer a tolerância do tempo de movimento dessas crianças, da falta de resposta à diversas intervenções e, principalmente, da ansiedade de querer da criança algum retorno imediato. (Pimenta, 2003, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou investigar como o brincar aparece no cotidiano de famílias com crianças com TEA. Transtorno espectro autista e como as brincadeiras deve ser considerada uma prática social que é realizada pelos indivíduos, tenham eles transtornos ou não. A família é o elo entre a criança e o mundo e compete a ela garantir o lugar da criança como participante da Cultura e que por meio as brincadeiras são umas das

possibilidades de desenvolvimento da criança nessa condição, sendo um instrumento estimulador de sua interação e inserção cultural e social.

Os resultados revelam a necessidade de um olhar atento, por parte dos profissionais, para com as famílias, para que estas possam compreender a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, para que se apropriem dos momentos de brincar da criança, possibilitando, assim, maior participação no tratamento terapêutico ocupacional. Deve-se levar em conta que os objetivos do processo terapêutico de crianças com TEA devem incluir a independência funcional e a qualidade de vida, facilitar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, promover a socialização e orientar as famílias (Vázquez Villagrán et al., 2017).

Compreendendo que é muito relevante que o terapeuta ocupacional, diante da impossibilidade de alguma criança exercer suas atividades lúdicas, ofereça subsídios aos adultos para que possam iniciá-las e cuidar para que essas atividades possam acontecer.

As famílias são parceiras no processo terapêutico ocupacional e auxiliam para que o brincar criativo possa estar presente nesse processo. Desse mesmo modo, é importante problematizar, com a família, os papéis que cada membro assume com relação às diferentes atividades do cotidiano das crianças, alertando sobre a importância de todos incentivarem e participarem de momentos lúdicos. Por esse motivo, cabe aos terapeutas ocupacionais que trabalham na área da infância, um olhar mais atento à qualidade de vida das famílias das crianças autista que são atendidas.

Conclui-se, portanto, que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, e no caso da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assume um papel ainda mais significativo. Este estudo demonstrou que o envolvimento da família nas brincadeiras realizadas em casa contribui diretamente para o avanço nas habilidades sociais, cognitivas, emocionais e comunicacionais da criança autista. A participação ativa dos pais e cuidadores não apenas fortalece os vínculos afetivos, como também promove um ambiente seguro e estimulante, no qual a criança se sente encorajada a explorar, expressar-se e interagir.

Além disso, constatou-se que o brincar compartilhado proporciona oportunidades para que a família compreenda melhor as necessidades da criança, respeitando seu tempo e suas particularidades. A inclusão da brincadeira no cotidiano familiar pode ainda servir como um recurso terapêutico complementar, contribuindo para a generalização das habilidades adquiridas em contextos clínicos ou escolares. Portanto, é fundamental que pais, educadores e profissionais da saúde incentivem e orientem práticas lúdicas no ambiente doméstico, valorizando o brincar como uma ferramenta de promoção do desenvolvimento e do bem-estar da criança autista. Investir no brincar em família é, acima de tudo, investir em inclusão, amor e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.F.C. Inclusão escolar do politicamente correto à ética do sujeito no campo da educação. São Paulo. LESPISI, 2004.
- BARON-COHEN, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.
- BRASIL, Lei 12764/ 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em 01/11/2024
- CASTRO, J M; REGATTIERI, M. Interação Escola - família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- CORDE. Política Nacional de Atenção à Pessoa Portadora da Síndrome de Autismo. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em < <http://www.asha.org>.> Acesso: dia 01/11/2024.
- FADDA, G. M. & Cury, V. E. (2019). A experiência de mães e pais no relacionamento com o filho diagnosticado com autismo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 35 (spe) <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35nspe2>
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. P. 311.
- MINATELI, M. M., & MATSUKURA, T. S. (2014). Famílias de crianças e adolescentes com autismo: cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 25(2), 126-134. [HTTPS://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i2p126-134](https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i2p126-134)

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

OMAIRI, Claudia; WEHMUTH, Marcia R.M.S.; Mariane; ANTONIUK, Sergio Antônio. Autismo perspectivas no dia a dia – Curitiba: Ithala, 2013.

PIMENTA, Paula R. Autismo: Déficit cognitivo ou posição do sujeito? Um estudo psicanalítico sobre o tratamento do autismo. Dissertação de Mestrado. UFMG-MG. Belo Horizonte. 2003.

REY, Fernando Luís González. Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2005.

TÁPARO, F. A., & Giardinetto, A. R. (2012). Avaliação das Atividades Realizadas em uma Instituição de Atendimento de Crianças e Jovens com Autismo: Contribuições com a Implantação de um serviço de Terapia Ocupacional. Revista de Iniciação Científica FFC-(Cessada), 12(1) [HTTPS://doi.org/10.36311/1415-8612.2012.v12n1.1645](https://doi.org/10.36311/1415-8612.2012.v12n1.1645)

VÁZQUEZ-VILLAGRÁN, L. L., Moo-Rivas, C. D., Meléndez-Bautista, E., Magriñá-Lizama, J. S. & Méndezdomínguez, N. I. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. Revista Mexicana de neurociência, 18(5), 31-45. <http://previous.revmexneurociencia.com/articulo/revision-del-trastorno-del-espectro-autista-actualizacion-del-diagnostico-tratamiento/>

VYGOTSKY, L; S; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 873.

WETHERBY, A. M., Prizant, B. M, & Schuler, A. L. (2000). Understanding the communication nature of communication and language impairments. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant

OMAIRI, C.; WEHMUTH, M.; ANTONIUK, S. A. Transtorno do espectro autista: aspectos gerais e critérios diagnósticos. In: OMAIRI, C., et al. Autismo: perspectivas no dia a dia. Curitiba: Ithala, 2013. p. 25-35.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: março de 2026.