



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIELA SOUZA DE FRANÇA

A CARACTERIZAÇÃO DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA

RECIFE  
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIELA SOUZA DE FRANÇA

A CARACTERIZAÇÃO DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA

Monografia apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
licenciada em Educação Física pela  
Universidade Federal Rural de  
Pernambuco- UFRPE. Orientadora:  
Profª Draª Natália Beltrão

RECIFE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

F815c França, Gabriela Souza de.  
A caracterização do brincar livre de crianças com transtorno do espectro autista / Gabriela Souza de França. - Recife, 2024.  
31 f.

Orientador(a): Natália Pirauá.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências.

1. Autismo. 2. Transtornos do espectro autista em crianças. 3. Recreação ao ar livre para crianças. 4. Desenvolvimento infantil 5. Interação social. I. Pirauá, Natália, orient. II. Título

CDD 613.7

**CARACTERIZAÇÃO DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA**

**GABRIELA SOUZA DE FRANÇA**

**Aprovado em 01 de outubro de 2024.**

**ORIENTADORA**

**Prof. Dra. Natalia Barros Pirauá**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Tácio Amancio**

**UFRPE**

**Prof. Examinador I**

**André Pirauá**

**UFRPE**

**Prof. Examinador II**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, sem ele não teria conseguido, a minha mãe e ao meu pai, que sempre se esforçaram e sempre me apoiaram para conquistar todos os meus sonhos e objetivos. Dedico a vovô e a vovó que sempre me apoiaram desde pequena e não consigo me ver chegando aonde cheguei, sem vocês. Dedico também aos meus amigos de faculdade, que fizeram essa caminhada ser mais leve e sempre um foi incentivo do outro. A todos minha eterna gratidão. Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meu agradecimento a todos que contribuíram para a realização deste ciclo. Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, pois sem Ele não teria chegado até aqui.

Agradeço em especial a minha mãe, que desde sempre me apoia, em todas as decisões e escolhas, que mesmo com todos os acontecimentos durante a caminhada, sempre me fez ser uma mulher forte e me incentivou de uma forma inigualável, que sempre esteve do meu lado e me dando total suporte.

Ao meu pai, que com toda dificuldade, sempre se esforçou para me dar o melhor da educação, e sempre me fez correr atrás dos meus objetivos ao decorrer da minha vida, minha eterna gratidão por toda dedicação e esforço.

Gostaria de agradecer a minha irmã, Luana, que mesmo tão pequena, só Deus sabe o tamanho da gratidão em ter ela em minha vida e jamais saberia expressar o quão importante foi pra mim.

A minha orientadora, professora Natália, pela paciência, orientação e que em meio ao meu desespero, me ajudou em todos os momentos e sem ela não conseguiria concluir este trabalho e superar todos esses desafios. Meu eterno carinho e gratidão.

Em especial, gostaria de agradecer aos meus amigos, Jefferson Bernardo, Eduardo Santos, Esther Eunice e Guilherme Soares, que tornaram essa graduação e conclusão mais alegre, leve e divertida, sem vocês, isso também não seria possível. Por fim, agradeço a todos aqueles que cruzaram o meu caminho e que me ajudaram de maneira direta e indiretamente nas minhas conquistas e que me deram algum suporte nessa caminhada e alcançar meus objetivos.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o brincar livre de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem a interferência de adultos, visando compreender os padrões, preferências e desafios que emergem nesse contexto. O brincar, uma atividade fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, apresenta características distintas em crianças com autismo, que podem enfrentar dificuldades de interação, comunicação e criatividade nas atividades lúdicas. A revisão da literatura aponta que as crianças com TEA tendem a apresentar déficits na brincadeira simbólica e imaginativa, impactando a variedade de suas interações lúdicas. A partir de uma intervenção em um ambiente lúdico, foram observadas as experiências motoras e sociais dessas crianças, buscando explorar como ocorrem suas interações quando expostas ao brincar livre. Este estudo visa contribuir para uma maior compreensão das necessidades específicas do brincar em crianças com autismo, promovendo intervenções mais eficazes e respeitando sua autonomia.

Palavras-chave: Autismo, transtorno do espectro autista, brincar livre, desenvolvimento infantil, interação social, autonomia.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the free play of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) without adult interference, seeking to understand the patterns, preferences, and challenges that emerge in this context. Play, a fundamental activity in children's cognitive, social, and emotional development, exhibits distinct characteristics in children with autism, who may face difficulties in interaction, communication, and creativity during play activities. The literature review indicates that children with ASD tend to exhibit deficits in symbolic and imaginative play, affecting the variety of their play interactions. Through an intervention in a playful environment, the motor and social experiences of these children were observed, aiming to explore how their interactions occur when exposed to free play. This study seeks to contribute to a greater understanding of the specific needs of play in children with autism, promoting more effective interventions while respecting their autonomy.

Keywords: Autism, Autism Spectrum Disorder, free play, child development, social interaction, autonomy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2 OBJETIVOS</b>	<b>10</b>
2.1 Geral	10
2.2 Específicos	10
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>11</b>
3.1 O autismo	11
3.2 Autismo na infância	12
3.3 O brincar livre	13
3.4 O brincar livre enquanto experiência motora, lúdica e social	15
<b>4 MÉTODOS</b>	<b>17</b>
4.1 Caracterização do Estudo	17
4.2 Amostra	17
4.3 Instrumentos e Procedimentos	17
4.4 Análise de Dados	18
<b>5 RESULTADOS</b>	<b>19</b>
5.1 Preferências em Atividades Lúdicas	19
5.2 Exploração e Movimentação	19
5.3 Atividades Criativas e Colaborativas	20
5.4 Aspectos Motores	20
5.5 Movimento e Autonomia	21
5.6 Aspectos Sociais	21
5.7 Estratégias de Integração Social	21
<b>6 DISCUSSÃO</b>	<b>22</b>
<b>7 CONCLUSÃO</b>	<b>26</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>27</b>
<b>9 REFERÊNCIAS</b>	<b>28</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O autismo foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner em 1943, como o principal critério diagnóstico: prejuízo na comunicação interpessoal, atraso significativo na aquisição e uso da linguagem, necessidade de manter a rotina e limitação das atividades espontâneas (Kanner, 1943). É o transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a interação social, a comunicação e o comportamento das crianças (BRASIL, 2023).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio que envolve um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais e pode vir a acarretar em dificuldades na comunicação, interação social, déficits na linguagem, motricidade, entre outras (SCHMIDT, 2016; OMS, 2022). De acordo com a OMS (2022), cerca de 1 em cada 100 crianças têm autismo e estão sujeitas a ter um nível de funcionamento intelectual extremamente variável, sendo classificadas em graus de severidade. A causa da sua incidência ainda hoje é desconhecida, porém, alguns estudos acreditam que seja multifatorial, associando-se a fatores genéticos e neurobiológicos (LAVOR et al., 2021).

A OMS destaca a importância de melhorar a compreensão, o diagnóstico e o manejo do autismo em nível global, pois esse tem se mostrado um transtorno crescente na população. Estima-se que aproximadamente 1 em cada 100 crianças têm autismo (Autism, OMS). A OMS destaca ainda a importância da intervenção precoce para crianças com autismo. Intervenções adequadas e baseadas em evidências podem ajudar a melhorar as habilidades sociais, de comunicação e de vida diária das crianças com TEA.

Uma das questões relevantes no contexto do autismo é o brincar. Para Piaget (1962), o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, fornecendo oportunidades para a exploração, experimentação e construção de conhecimento. Durante o brincar, as crianças têm a oportunidade de assimilar e acomodar novas informações, construir representações mentais, desenvolver habilidades de resolução de problemas e adquirir um melhor entendimento do mundo ao seu redor. (Vygotsky, 1991). O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de todas as crianças, incluindo aquelas com autismo.

Crianças autistas podem ter dificuldades em interagir e se comunicar com os outros, o que pode afetar sua capacidade de participar de brincadeiras em grupo ou de entender as regras sociais implícitas ao brincar. (Maria Helena Varella Bruna, janeiro 2014).

Além disso, elas podem apresentar interesses restritos e repetitivos, o que pode influenciar suas preferências por certos tipos de brincadeiras (Klin, 2006).

Uma revisão da literatura, publicada em 1993 (Jarrold, Boucher e Smith, 1993) explorou o brincar simbólico em crianças com autismo, analisando os principais padrões e características encontrados. Eles observaram que as crianças com autismo tendem a apresentar dificuldades na demonstração de brincadeiras simbólicas e imaginativas. Essa perda de habilidades simbólicas pode dificultar o desenvolvimento de atividades lúdicas, resultando em rigidez de brincadeiras, falta de variedade e criatividade.

A maior parte das intervenções e dos estudos com essa população conduzem o brincar sem necessariamente garantir a autonomia do indivíduo nesse momento. De acordo com o brincar, se presume autodirecionamento e liberdade de escolha, participar de uma brincadeira é algo que se quer fazer, não algo imposto. Embora alguém possa sugerir regras, todos precisam concordar com elas. A brincadeira geralmente tem objetivos, mas estes são vistos como parte dela, não como sua razão principal. Durante uma brincadeira, você se afasta um pouco do mundo real, como explicado por Vygotsky (1978), que diz que a parte imaginativa do jogo é oposta à parte com regras. No jogo, as ações são guiadas pelas regras na mente dos jogadores, não pelas leis naturais ou instintos. Às vezes, brincar não é só diversão, pode haver tensão quando os jogadores tentam se sair bem. No entanto, como a escolha de brincar é pessoal, qualquer tensão mental é parte disso (Gray, 2013).

Nesse contexto, é possível pensar: Como se comportam crianças autistas quando são expostas a um ambiente convidativo ao brincar e sem a interferência do adulto? Quais brincadeiras prevalecem? Como ocorre a interação entre seus pares durante o brincar quando o adulto deixa de ser mediador? O brincar de crianças com autismo pode apresentar características específicas e desafios únicos, e é importante compreender as necessidades individuais do brincar da criança autista e permitir a criação de ambientes seguros e estruturados, adaptados às suas sensibilidades sensoriais. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é analisar o

brincar livre de crianças com o transtorno do espectro autista em um contexto lúdico, sem a interferência dos adultos.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

- Caracterizar o brincar livre de crianças com autismo, visando compreender os padrões, preferências e desafios.

### **2.2 Específicos**

- Descrever experiências lúdicas exploradas por crianças com autismo durante uma intervenção com crianças autistas no brincar livre.
- Descrever as possibilidades motoras exploradas por crianças com autismo durante uma intervenção com o brincar livre.
- Descrever as possibilidades e experiências sociais exploradas por crianças com autismo durante uma intervenção com o brincar livre.

## **3 REVISÃO DE LITERATURA**

### **3.1 O autismo**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa e multifacetada de desenvolvimento cerebral, caracterizada por dificuldades significativas nas áreas de comunicação, interação social e comportamento. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o autismo é um espectro, o que implica que suas manifestações podem variar amplamente entre os indivíduos, resultando em um conjunto diverso de habilidades e desafios (WHO, 2024). Essa diversidade no espectro autista torna o diagnóstico e a intervenção processos altamente individualizados e, muitas vezes, desafiadores.

As características do TEA incluem déficits na comunicação verbal e não verbal, que podem se manifestar desde atrasos significativos na fala até a ausência total de linguagem. Estudos indicam que muitos indivíduos com autismo enfrentam dificuldades em compreender e estabelecer relações sociais, o que pode se refletir em comportamentos como a evitação de contato visual e a incapacidade de entender normas sociais e interações interpessoais (Donnelly & Bovee, 2023). Além disso, a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos é uma característica comum em pessoas com TEA. Esses comportamentos podem incluir a repetição de ações específicas, movimentos estereotipados ou uma fixação intensa em determinados objetos ou temas.

A detecção precoce do TEA é crucial, pois a implementação de intervenções adequadas pode melhorar significativamente as habilidades sociais, comunicativas e de aprendizado das crianças afetadas. Intervenções baseadas em evidências, como terapia comportamental, terapia ocupacional e programas educacionais adaptados, têm demonstrado ser extremamente eficazes. Essas abordagens são projetadas para atender às necessidades individuais das crianças e para facilitar sua inclusão na sociedade (Donnelly & Bovee, 2023). Embora não exista uma cura para o TEA, intervenções adequadas podem proporcionar um desenvolvimento mais favorável e uma melhor adaptação social.

As causas do TEA são complexas e multifatoriais, envolvendo uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Estudos sugerem que fatores como hereditariedade, anomalias genéticas e influências ambientais durante a gestação podem contribuir para o desenvolvimento do transtorno. Embora os mecanismos

exatos que levam ao TEA ainda não sejam completamente compreendidos, pesquisas em andamento buscam elucidar essas relações para facilitar diagnósticos mais precisos e intervenções mais eficazes.

A conscientização e a educação sobre o autismo são fundamentais para combater estigmas sociais e promover a inclusão. A compreensão do TEA é vital para que famílias, educadores e profissionais de saúde possam colaborar de maneira eficaz na criação de ambientes de apoio que atendam às necessidades das pessoas com autismo. Essa colaboração é essencial não apenas para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos afetados, mas também para enriquecer a sociedade como um todo, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

### **3.2 Autismo na infância**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, geralmente identificados durante a infância. De acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), é fundamental considerar a variabilidade dentro do espectro, respeitando as manifestações individuais de cada pessoa. O diagnóstico do TEA é um processo complexo que requer observação clínica detalhada, além da utilização de instrumentos padronizados. Ferramentas como o ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) e o ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) são amplamente utilizadas para avaliar os critérios diagnósticos (Lord et al., 2012).

Crianças autistas apresentam uma variedade de características comportamentais, desde dificuldades na comunicação social até comportamentos repetitivos. Essas características impactam o desenvolvimento global, incluindo habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Diversas abordagens terapêuticas têm sido desenvolvidas para apoiar o desenvolvimento de crianças autistas. A terapia ABA (Applied Behavior Analysis), por exemplo, é amplamente utilizada para melhorar comportamentos adaptativos, intervenções terapêuticas centradas na criança são essenciais. Isso envolve reconhecer e construir sobre os interesses específicos da criança autista, adaptando as intervenções para atender às suas necessidades individuais e incentivando seu engajamento ativo no processo de aprendizagem.

"A pesquisa em abordagens terapêuticas para o TEA continua a evoluir, com estudos promissores em terapias comportamentais, de comunicação e intervenções baseadas em tecnologia" (Smith et al., 2007).

Sendo assim, a inclusão de crianças autistas em ambientes escolares e sociais é um desafio que demanda estratégias específicas. Estratégias de adaptação curricular e promoção de ambientes inclusivos são essenciais para facilitar a participação plena dessas crianças, a adaptação de materiais didáticos, treinamento para professores e também estabelecimento de ambientes de aprendizagem inclusivos, são vitais para garantir que crianças autistas tenham acesso a uma educação de qualidade e auxiliar na evolução da criança.

"A promoção da inclusão escolar de crianças autistas requer estratégias adaptativas, treinamento para professores e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos" (Kasari & Lawton, 2010).

Muitas crianças autistas também enfrentam comorbidades, como transtornos de ansiedade, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), depressão e distúrbios do sono. A gestão dessas condições adicionais é uma parte crucial do cuidado integrado. Ou seja, o impacto do autismo na família é significativo. O apoio dos pais e de outros membros da família desempenha um papel vital no desenvolvimento da criança autista. Estratégias de apoio e treinamento para os pais são fundamentais para promover o bem-estar familiar.

### **3.3 O brincar livre**

A brincadeira surge como a primeira forma de interação social da criança e se destaca por sua capacidade de facilitar a construção e reconstrução de vínculos sociais, históricos e culturais. De fato, o brincar é uma atividade essencial para o progresso das crianças e pode potencializar seu desenvolvimento global, sendo inclusive reconhecido pelas Nações Unidas (1959) como um direito fundamental de todas as crianças. Conforme mencionado por Soares (2017, p.31) "a importância da atividade autônoma no brincar para o desenvolvimento das potencialidades da

criança, além de estimular a vontade de interagir e o sentimento de capacidade e segurança”.

O brincar, na perspectiva da abordagem em questão, é reconhecido como a atividade primordial da criança, por meio da qual ela explora o ambiente, desafia-se a si mesma, investiga, e molda sua identidade, integridade, habilidades motoras, e aspectos psicológicos, entre outras capacidades que se desenvolvem à medida que a criança interage com o mundo circundante.

Por meio da brincadeira, as crianças resolvem seus conflitos inconscientes projetando seus medos, dores e problemas internos no mundo exterior, controlando-os por meio da ação. Para Freud, em seu experimento “O Escritor Criativo e o Devaneio” (1906-1908, p.135), usou jogos e criações literárias para inspirar maior satisfação ao permitir que os indivíduos expressem situações desagradáveis criando um mundo próprio. Durante as brincadeiras, elas podem aprender a compartilhar, cooperar, resolver problemas, expressar emoções e desenvolver a imaginação. O brincar também proporciona um espaço seguro para experimentar e explorar o mundo ao seu redor, estimulando o desenvolvimento sensorial e motor.

A criança em certa idade, possivelmente devido à sua fragilidade e dimensões reduzidas, é por vezes estigmatizada como um sujeito que requer instrução e proteção por parte dos adultos. Adicionalmente, é amplamente reconhecido que a preocupação com a segurança da criança é uma constante tanto no seio familiar quanto no contexto educacional.

De acordo com os princípios defendidos pela Abordagem Pikler, uma criança que desde cedo desfruta da liberdade de movimento, sem restrições, apresenta menor probabilidade de sofrer acidentes em comparação com aquela que é privada da oportunidade de explorar as capacidades, potencialidades e limitações do próprio corpo. Isso se deve ao fato de que a criança que desfruta de liberdade de movimento aprende, por meio de suas experiências, a maneira mais adequada (ou mesmo a mais "segura") de realizar atividades como cair, pular e subir. Por outro lado, a criança privada de tal liberdade de movimento está mais suscetível a riscos de acidentes, em virtude da privação das experiências que lhe permitiriam desenvolver habilidades para lidar com situações desafiadoras (FALK, 2021).

Segundo o Dr. Gray, é de grande importância a curiosidade, ao jogo e à sociabilidade - que ele caracteriza como impulsos ou instintos inatos que auxiliam as

crianças a aprender e a conduzir seu próprio processo de aprendizagem. Ao se envolverem em brincadeiras e demonstrarem curiosidade, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas, adquirem e refinam novas competências, ampliam seu conhecimento e fortalecem a confiança para interagir diretamente com o mundo ao seu redor. Ao discutir suas observações de antropólogos, ele ilustrou como nas sociedades caçadoras-coletoras o jogo desempenha um papel fundamental em sua estrutura social (Gray, 2009).

### **3.4 O brincar livre enquanto experiência motora, lúdica e social**

O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, sendo uma atividade prazerosa, intrinsecamente motivadora e orientada por processos que envolve a criança de forma espontânea em um ambiente seguro (Elbeltagi et al., 2023). Durante a infância, o brincar contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a negociação, a resolução de problemas, a inteligência emocional e a destreza manual, promovendo também a integração entre o desenvolvimento mental e social. Além disso, o brincar não estruturado permite que as crianças se exercitem mais, gastem calorias, e evitem os efeitos de uma vida sedentária, contribuindo para sua saúde geral (Elbeltagi et al., 2023).

No contexto de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), o brincar pode ter um impacto ainda mais significativo. Crianças com autismo geralmente apresentam déficits na interação social e na comunicação, além de padrões de comportamento restritivos e repetitivos (Elbeltagi et al., 2023; Anderson et al., 2004). Esses déficits estão frequentemente associados a dificuldades no desenvolvimento da "teoria da mente", que envolve a capacidade de entender os estados mentais de si e dos outros, o que impacta diretamente suas interações sociais (Baron-Cohen et al., 1985; Anderson et al., 2004).

Segundo Jean Piaget (1951), um dos mais influentes teóricos do desenvolvimento infantil, argumenta que o brincar é uma forma fundamental de atividade que promove a aprendizagem ativa. Para ele, o brincar é uma extensão da atividade cognitiva da criança, permitindo que ela explore o mundo ao seu redor. Durante o brincar, as crianças experimentam, testam hipóteses e desenvolvem suas capacidades motoras e cognitivas. Piaget observa que o jogo simbólico, que envolve a representação de situações através de ações ou objetos, é essencial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento abstrato. Essa forma de brincar

permite que as crianças explorem diferentes papéis sociais e emoções, facilitando a compreensão das dinâmicas sociais.

Lev Vygotsky (1978), outro importante teórico do desenvolvimento, enfatiza o papel do contexto social no aprendizado. Ele argumenta que o brincar é uma atividade social que promove o desenvolvimento da linguagem e da cognição. Segundo Vygotsky, o brincar oferece às crianças oportunidades para interagir com outras, aprender normas sociais e desenvolver habilidades de resolução de problemas. Ele introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. O brincar, nesse sentido, atua como uma ponte que permite que as crianças alcancem novos níveis de compreensão e competência social.

Sendo assim, é possível identificar a importância de estratégias que incentivem o brincar e a interação social de forma mais autônoma e natural para crianças com TEA. A terapia lúdica, por exemplo, pode atuar como uma ferramenta para facilitar essas interações, oferecendo às crianças com autismo oportunidades para desenvolver habilidades sociais e superar desafios de comunicação, ajudando a integrar o desenvolvimento mental com o contexto social e escolar (Anderson et al., 2004; Elbeltagi et al., 2023).

## **4 MÉTODOS**

### **4.1 Caracterização do Estudo**

Foi realizado um estudo do tipo experimental, descritivo, transversal, com enfoque qualitativo. O estudo foi conduzido no Instituto do Autismo da unidade de Boa Viagem no turno da tarde.

### **4.2 Amostra**

A amostra foi composta por cinco crianças diagnosticadas com TEA, frequentadoras do Instituto de Autismo da unidade de Boa Viagem. O Instituto foi escolhido por sua relevância para o público-alvo da pesquisa e por oferecer um ambiente seguro e adequado para as atividades de observação e intervenção.

Para a composição da amostra, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: ser aluno do Instituto de Autismo, ter entre 2 e 12 anos, possuir diagnóstico de transtorno do espectro autista. Foi critério de exclusão a não participação do estudo as crianças que não estivessem presentes durante os três dias de pesquisa e observação.

Nesta pesquisa, foram seguidos os princípios éticos fundamentais, assegurando a privacidade e a confidencialidade das informações das crianças participantes. Todas as medidas necessárias foram tomadas para garantir que nenhuma informação pessoal das crianças fosse divulgada fora do contexto estritamente necessário para o estudo. A condução da pesquisa contou com o consentimento informado da clínica envolvida, além de garantir a participação voluntária das crianças, respeitando o direito de retirada do estudo a qualquer momento, sem prejuízo aos participantes.

### **4.3 Instrumentos e Procedimentos**

A pesquisa foi realizada na sala de psicomotricidade do Instituto do Autismo, um espaço cuidadosamente preparado e climatizado. A sala estava equipada com tatames, bolas de tamanhos variados, bicicletas, patinetes, cordas e materiais para a elaboração de circuitos psicomotores. O ambiente foi projetado para ser familiar e receptivo para as crianças, favorecendo o brincar livre.

A observação foi realizada durante três dias, no turno da tarde, com sessões de 45 minutos cada, entre 14:00 e 14:45 horas. Três monitores da instituição

estavam posicionados em cada canto da sala para observar as especificidades e as atividades escolhidas pelas crianças. O ambiente foi preparado previamente com uma variedade de brinquedos e materiais lúdicos como jogos de montar, bicicleta, patinete, jump, corda e skate, dispostos de forma acessível, permitindo que as crianças escolhessem livremente com o que gostariam de brincar. As crianças foram incentivadas a explorar o ambiente livremente, escolhendo os brinquedos com os quais desejavam interagir.

A pesquisa focou em observar as interações das crianças com o ambiente e os brinquedos, registrando os comportamentos e movimentos através de anotações imediatas. A observação foi conduzida de maneira minuciosa, focando em como cada criança reagia ao ambiente e aos brinquedos, e quais itens eram mais atraentes para elas. Essa abordagem visou captar as preferências individuais e os padrões de brincadeira sem qualquer interferência externa, garantindo que o brincar fosse o mais espontâneo e autêntico possível.

#### **4.4 Análise de Dados**

A análise dos dados foi qualitativa, baseada na observação direta dos comportamentos e movimentos das crianças e em registros escritos imediatos. A análise concentrou-se em identificar padrões de comportamento, preferências individuais e interações com o ambiente e os brinquedos. Foi realizada uma observação minuciosa das escolhas das crianças e suas reações aos materiais lúdicos.

A pesquisa focou em como as crianças reagem ao ambiente e aos brinquedos, suas preferências individuais e as dinâmicas de interação. A abordagem visou captar as preferências e os padrões de brincadeira sem interferência externa, garantindo a autenticidade dos comportamentos observados.

## **5 RESULTADOS**

Os episódios de observação ocorreram ao longo de três dias consecutivos, com duração de 45 minutos cada, proporcionando uma ampla coleta de dados sobre as interações e comportamentos das cinco crianças participantes. As crianças observadas foram: Criança A (2 anos, menina), Criança B (7 anos, menino), Criança C (7 anos, menina), Criança D (12 anos, menino) e Criança E (11 anos, menina). A análise dos comportamentos durante esses dias revelou características individuais e coletivas das crianças, assim como a maneira como elas interagiram com o ambiente e entre si.

### **5.1 Preferências em Atividades Lúdicas**

Nas observações iniciais, foi possível observar que as crianças mostraram diferentes abordagens para a brincadeira com blocos de construção ao longo dos três dias. A Criança A, demonstrou um interesse metuculoso e prolongado em empilhar e organizar blocos, dedicando a maior parte do tempo à manipulação desses materiais. Ela empilhava e organizava os blocos de maneira metuculosa, o que evidenciou um desenvolvimento significativo de habilidades de coordenação motora fina e uma boa compreensão espacial para a sua faixa etária. Já a Criança B, demonstrou uma abordagem mais criativa ao interagir com os blocos. Utilizando os materiais disponíveis, ela começou a construir uma casinha, um processo que envolveu não apenas a montagem dos blocos, mas também a criação de um ambiente lúdico e imaginativo. E a Criança C, inicialmente observadora, não se engajou diretamente com os blocos, apresentou um comportamento mais introspectivo e reservado durante a observação inicial. Ela permaneceu como uma observadora passiva da atividade ao seu redor, sem se engajar diretamente nas brincadeiras com os demais participantes ou interagir de forma significativa com os aplicadores, mas demonstrou uma mudança ao participar em atividades mais interativas nos dias seguintes.

### **5.2 Exploração e Movimentação**

Inicialmente foi possível observar algumas preferências por atividades físicas e exploratórias em algumas crianças. A Criança D, por exemplo, apresentou um comportamento marcadamente exploratório, movendo-se de um brinquedo para outro sem se fixar em nenhum por um período prolongado. Dentre os brinquedos

disponíveis, ela mostrou um interesse particular por bicicletas, utilizando-as por breves momentos antes de passar para outra atividade. Já a Criança E, inicialmente observadora, começou a se engajar mais nas atividades de grupo e seguir o exemplo dos colegas, demonstrando uma tendência a integrar-se ao ambiente por meio da imitação e observação. Sua tendência a imitar as ações de outras crianças, especialmente ao replicar as atividades iniciadas pela Criança A.

### **5.3 Atividades Criativas e Colaborativas**

As crianças mostraram uma capacidade variada para engajar-se em atividades criativas e colaborativas, sendo possível observar suas capacidades de adaptação e de interação social. A Criança B continuou a expandir suas criações com blocos, mostrando uma capacidade de integrar diferentes materiais e criar cenários imaginários. No entanto, a criança D mudou seu foco para atividades mais colaborativas no segundo dia, participando de construções conjuntas com outras crianças.

### **5.4 Aspectos Motores**

A capacidade de lidar com tarefas motoras finas e seguir instruções variou entre as crianças, foi possível observar que a Criança A demonstrou notável habilidade em coordenação motora fina para sua idade ao manipular blocos. Ela foi capaz de pegar e encaixar blocos de diferentes tamanhos e formas com destreza, o que indica um bom controle dos movimentos das mãos e dos dedos. Adicionalmente, ao realizar o circuito psicomotor de forma espontânea, a Criança A mostrou uma execução fluida e eficiente. Ela navegou por todo o percurso sem a necessidade de assistência física, o que ressalta sua independência e competência motoras para a idade, no entanto a Criança C apresentou um padrão diferente. No início, a Criança C teve dificuldade para começar a brincar com objetos variados. No entanto, ao observar o comportamento da Criança A, conseguiu superar essas dificuldades e atribuir uma função aos objetos. Isso demonstra que, apesar de possuir coordenação motora fina adequada para sua idade, a Criança C precisou de uma estrutura clara para realizar tarefas mais complexas. Sua capacidade de seguir instruções e executar atividades motoras finas se mostrou eficaz quando as orientações eram bem definidas e organizadas.

### **5.5 Movimento e Autonomia**

A preferência por atividades que envolvem movimento físico e autonomia foi evidente. A Criança D mostrou uma forte preferência por atividades que proporcionam uma sensação de liberdade e movimento, como andar de bicicleta, em detrimento de atividades estruturadas. Já a Criança B adaptou o circuito psicomotor às suas próprias ideias, demonstrando criatividade e inovação no uso das atividades propostas.

### **5.6 Aspectos Sociais**

O engajamento nas interações sociais e na participação em atividades de grupo variou ao longo dos dias. A criança C, inicialmente reservada, começou a se envolver mais ativamente em brincadeiras de grupo, como 'pega-pega', indicando uma capacidade de adaptação social quando exposta a contextos mais estimulantes. A Criança E, aumentou sua participação em atividades de grupo ao imitar comportamentos de colegas, mostrando uma estratégia de adaptação social e crescente confiança em situações sociais.

### **5.7 Estratégias de Integração Social**

As estratégias para integrar-se socialmente variaram entre as crianças. A Criança E, utilizou a observação e a imitação como principais estratégias para se ajustar ao ambiente e às dinâmicas do grupo e a criança A, embora inicialmente mais focada em atividades individuais, a observação das interações dos colegas sugeriu um início de aprendizado social.

## 6 DISCUSSÃO

As observações ao longo dos três dias revelaram que as crianças têm preferências distintas para atividades lúdicas, demonstram diferentes níveis de habilidades motoras e adotam variadas estratégias para interação social. A integração desses aspectos sugere que nas atividades lúdicas cada criança se engaja de maneira diferente nas atividades propostas, com algumas mostrando preferência por criatividade e colaboração, enquanto outras buscam movimento e autonomia. Em relação aos aspectos motores, a coordenação e a capacidade de realizar tarefas motoras variam, com algumas crianças demonstrando habilidades avançadas desde cedo, e outras precisando de instruções mais claras. E em relação aos aspectos sociais, a interação social e as estratégias de integração são diversas, com algumas crianças se ajustando rapidamente ao grupo e outras preferindo observar e imitar antes de se engajar ativamente.

A análise das interações durante o brincar livre entre crianças com autismo revelou uma ampla gama de comportamentos e preferências que estão profundamente enraizados no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Observou-se que a Criança A, que demonstrou boas habilidades motoras finas, mostrou um interesse acentuado por brinquedos que exigem manipulação detalhada, como blocos de construção. Isso corrobora as descobertas de Tomchek e Dunn (2007), que indicam que crianças no geral, com habilidades motoras bem desenvolvidas se engajam mais efetivamente em atividades que requerem precisão e coordenação. As habilidades motoras finas podem, portanto, facilitar a exploração e o engajamento com brinquedos que exigem maior destreza.

Em contraste, a criatividade e a imitação desempenharam papéis distintos nas interações e escolhas das atividades. A Criança B, com uma inclinação para a criatividade, envolveu-se em brincadeiras inovadoras, alinhando-se com o desenvolvimento cognitivo observado por Baron-Cohen e Belmonte (2005) que a variação no desenvolvimento cognitivo entre crianças, especialmente aquelas com TEA, e como a criatividade e a inovação nas brincadeiras podem ser sinais de um desenvolvimento cognitivo saudável e flexível. Esses autores sugerem que crianças com habilidades criativas podem explorar novas formas de interação e brincadeira. Por outro lado, a Criança E utilizou a imitação como estratégia para aprender e integrar-se socialmente. Esse comportamento reflete a importância da imitação como uma ferramenta de aprendizado e adaptação social, conforme destacado por

Odom e Wolery (2003), que em seus trabalhos, eles destacam a imitação como uma ferramenta crucial no processo de aprendizado e desenvolvimento social, particularmente para crianças com transtornos de desenvolvimento, como o autismo. A capacidade de imitar comportamentos observados é crucial para a aquisição de novas habilidades e para a integração em contextos sociais.

A transição da Criança D de um comportamento exploratório para uma maior participação social ao longo do tempo também oferece insights importantes sobre o desenvolvimento das habilidades sociais. Esse progresso pode estar relacionado com o aumento da confiança e da habilidade social, apoiado pelos achados de Harris e Handleman (2000). Eles observam que a prática e a exposição contínua são essenciais para melhorar a participação social das crianças com autismo. O desenvolvimento gradual das habilidades sociais, facilitado por oportunidades de interação, contribui para a maior participação em brincadeiras coletivas.

No que diz respeito às mudanças ao longo do tempo, observou-se que as crianças adaptaram seus comportamentos e interações durante os três dias de observação. A evolução da Criança C, que se tornou mais engajada nas atividades, é consistente com a teoria de adaptação e aprendizado gradual apresentada por Howlin e Moss (2012) ou seja, quando ela aprende algo novo de maneira gradual, consegue conectar o que aprendeu anteriormente com o que está aprendendo agora, isso maximiza as chances de sucesso e ajuda as crianças a se sentirem mais confortáveis e confiantes em suas interações sociais e no aprendizado. Esses autores sugerem que a familiarização com o ambiente e a prática contínua são fundamentais para o ajuste das crianças com autismo às novas rotinas e estímulos. A adaptação progressiva observada demonstra como a exposição repetida e a prática podem melhorar o engajamento e a participação.

A introdução do circuito psicomotor no terceiro dia teve um impacto positivo no comportamento das crianças, facilitando o engajamento e a concentração. Este resultado reflete o valor das atividades estruturadas, que, de acordo com Rogers e Dawson (2010), são eficazes para promover o progresso em áreas específicas do desenvolvimento. A estrutura e a previsibilidade das atividades direcionadas ajudaram a manter o foco das crianças, evidenciando como essas abordagens podem ser benéficas para o desenvolvimento terapêutico. Contudo, mesmo quando as crianças têm a oportunidade de brincar livremente, algumas ainda tendem a repetir os comportamentos observados durante as sessões de terapia. Esse

fenômeno sugere um grau de condicionamento, onde as atividades terapêuticas influenciam significativamente o modo como as crianças interagem durante o brincar, indicando a necessidade de um equilíbrio cuidadoso entre a estrutura e a liberdade.

As preferências individuais para brinquedos e atividades também foram evidentes. A Criança A, por exemplo, mostrou um interesse notável por blocos de construção, enquanto a Criança D preferiu atividades físicas. Essas preferências refletem tanto os interesses pessoais quanto as necessidades específicas das crianças com autismo. Kasari e Smith (2013) enfatizam a importância de entender e acomodar essas preferências para criar um ambiente de brincadeira que seja atraente e apropriado para o desenvolvimento das crianças. Integrar os interesses pessoais nas brincadeiras pode enriquecer a experiência lúdica e promover um desenvolvimento mais holístico.

Os desafios enfrentados por algumas crianças, como a Criança C, que teve dificuldade em participar socialmente no início, ressaltam a necessidade de estratégias para superar barreiras sociais. Lord, Rutter e Le Couteur (1994) destacam a importância de adaptar as práticas para apoiar a participação efetiva em atividades sociais, sugerindo que criar ambientes de brincadeira que favoreçam interações graduais pode ser benéfico. A estratégia de imitação usada pela Criança E também demonstrou ser eficaz para o aprendizado e a integração social, corroborando os achados de Ben-Sasson et al. (2009), que indicam que a imitação pode facilitar o desenvolvimento social das crianças com autismo.

A reatividade a estímulos sensoriais variou entre as crianças e influenciou seu engajamento nas atividades. Algumas crianças mostraram uma clara preferência por ambientes controlados e estruturados, o que está alinhado com os achados de Tomchek e Dunn (2007), que mostram que a busca por previsibilidade e controle é comum em crianças com autismo. Adaptar o ambiente para acomodar essas sensibilidades pode melhorar o envolvimento das crianças.

A motivação e o engajamento das crianças também variaram, com algumas mostrando maior interesse em atividades estruturadas e outras preferindo explorar de forma independente. A criação de um ambiente diversificado e adaptado às preferências das crianças pode ajudar a manter o engajamento e apoiar o desenvolvimento contínuo, conforme destacado por Kasari e Smith (2013).

Com base nas observações, recomenda-se uma abordagem equilibrada que combine atividades estruturadas com oportunidades para brincadeira livre. Atividades estruturadas são importantes para alcançar metas terapêuticas específicas, enquanto a brincadeira livre proporciona espaço para criatividade e expressão espontânea (Rogers & Dawson, 2010). A adaptação das intervenções às necessidades individuais e aos interesses das crianças pode melhorar a eficácia das práticas terapêuticas. Além disso, oferecer uma variedade de atividades que atendam a diferentes preferências e necessidades das crianças é crucial para promover um desenvolvimento abrangente e enriquecedor.

Essas observações destacam a complexidade do desenvolvimento do brincar livre em crianças com autismo. A combinação de necessidades individuais e influências terapêuticas oferece uma compreensão mais profunda do papel do brincar livre no desenvolvimento social e emocional dessas crianças (Howlin & Moss, 2012). Futuras pesquisas podem explorar o impacto de diferentes tipos de intervenções na evolução das preferências de brincar e na eficácia das estratégias terapêuticas, oferecendo insights adicionais sobre como as abordagens podem influenciar o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais (Baron-Cohen & Belmonte, 2005; Kasari & Smith, 2013).

## **7 CONCLUSÃO**

O estudo desenvolvido com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto do Autismo de Boa Viagem permitiu observar a dinâmica do brincar livre e suas implicações no desenvolvimento infantil. A análise dos dados revelou a complexidade das interações entre as crianças e o ambiente lúdico, evidenciando a importância de considerar as preferências individuais e as habilidades motoras ao planejar intervenções.

A observação direta permitiu captar uma gama ampla de comportamentos e estratégias de interação, destacando a necessidade de ambientes adaptados às necessidades específicas de cada criança. A pesquisa reforça a ideia de que o brincar livre é uma ferramenta importante para o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças com autismo. As observações indicam que a brincadeira livre oferece espaço para criatividade e expressão individual. A integração das evidências obtidas com as práticas atuais pode otimizar o suporte às crianças com autismo, promovendo um desenvolvimento mais enriquecedor e adaptado às suas necessidades específicas.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante minha formação acadêmica e o convívio pessoal, tive a oportunidade de observar o brincar livre, particularmente no contexto de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa experiência me permitiu observar a importância do brincar livre como uma forma essencial de interação e desenvolvimento para essas crianças. O brincar, quando realizado de maneira espontânea e não estruturada, desempenha um papel crucial na promoção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

No contexto deste estudo, foi possível constatar que o brincar livre é uma atividade vital para crianças com TEA, permitindo que elas se engajem em interações sociais e desenvolvam competências como a negociação e a resolução de problemas. A literatura aponta que crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios significativos na comunicação e nas interações sociais (Anderson et al., 2004). Entretanto, ao observar o brincar livre, notamos que essas crianças podem demonstrar criatividade e inovação, conforme destacado por Baron-Cohen e Belmonte (2005).

Nas observações realizadas neste estudo, foi possível identificar tanto os aspectos positivos quanto os negativos do brincar livre para crianças com TEA. A análise exploratória revelou que, embora muitas crianças apresentem dificuldades, o brincar livre oferece uma oportunidade valiosa para a expressão emocional e a socialização, promovendo um desenvolvimento mais holístico.

Este estudo pode servir como base para futuras investigações, despertando o interesse de outros pesquisadores para aprofundar o conhecimento sobre a caracterização do brincar livre em crianças com TEA. A compreensão e valorização desse tipo de brincar não apenas enriquecem a prática pedagógica, mas também proporcionam um ambiente educativo mais inclusivo e significativo, conectando as crianças ao seu desenvolvimento social e emocional de forma natural e autêntica.

## 9 REFERÊNCIAS

**SAUTTER, Rachael A.; LEBLANC, Linda A.; GILLET, Jill N.** Using free operant preference assessments to select toys for free play between children with autism and siblings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 2, n. 1, p. 17-27, 2008.

**JARROLD, Christopher.** Uma revisão da pesquisa sobre brincadeiras de faz de conta no autismo. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 23, p. 281–307, 1993.

**HOLMES, E.; WILLOUGHBY, T.** Comportamento lúdico de crianças com transtornos do espectro autista. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, v. 30, n. 3, p. 156–164, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13668250500204034>. Acesso em: 18 set. 2024.

**TALTON, Liz.** Brincadeira estruturada x não estruturada: qual é melhor para crianças com autismo? Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 18 set. 2024.

**BRIET, G.; LE MANER-IDRISSI, G.; SEVENO, T.; LE MAREC, O.; LE SOURN-BISSAOUI, S.** Peer mediation in play settings for minimally verbal students with autism spectrum disorder. *Autism Dev Lang Impair.*, v. 8, p. 23969415231204837, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23969415231204837>. Acesso em: 18 set. 2024.

**LÓPEZ-NIETO, L.; COMPAÑ-GABÚCIO, L. M.; TORRES-COLLADO, L.; GARCIA-DE LA HERA, M.** Revisão de escopo sobre intervenções baseadas em brincadeiras no transtorno do espectro do autismo. *Crianças*, v. 9, p. 1355, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children9091355>. Acesso em: 18 set. 2024.

**BLANC, R.; ADRIEN, J. L.; ROUX, S.; BARTHÉLÉMY, C.** Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism*, v. 9, n. 3, p. 229-245, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361305053253>. Acesso em: 18 set. 2024.

**ELBELTAGI, Reem; AL-BELTAGI, Mohammed; SAEED, Nermin Kamal; ALHAWAMDEH, Rawan.** Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World J Clin Pediatr*, v. 12, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5409/wjcp.v12.i1.1>. Acesso em: 18 set. 2024.

**ANDERSON, A.; MOORE, D. W.; GODFREY, R.; FLETCHER-FLINN, C. M.** Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, v. 8, n. 4, p. 369-385, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361304045216>. Acesso em: 18 set. 2024.

**MACINTOSH, K.; DISSANAYAKE, C.** A comparative study of the spontaneous social interactions of children with high-functioning autism and children with Asperger's disorder. *Autism*, v. 10, n. 2, p. 199-220, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361306062026>. Acesso em: 18 set. 2024.

**JORDAN, R.** Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, v. 7, n. 4, p. 347-360, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361303007004002>. Acesso em: 18 set. 2024.

**SOARES, Suzana; MACEDO, V.** Vínculo, movimento e autonomia: Educação até 3 anos. 1. ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

**MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida D.** A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p879>. Acesso em: 18 abr. 2024.

**FREUD, Sigmund.** Escritores criativos e devaneios. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas e Completas de Sigmund Freud* (Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

**PIAGET, J.** *Play, dreams, and imitation in childhood*. W.W. Norton & Company, 1962.

**VYGOTSKY, L. S.** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

**SUTTON-SMITH, B.** *The ambiguity of play*. Harvard University Press, 1997.

**PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K.** Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, v. 69, n. 3, p. 577-598, 1998.

**LILLARD, A. S.** Playful learning and Montessori education. *American Journal of Play*, v. 6, n. 1, p. 61-74, 2013.

**BRASIL. Ministério da Saúde.** Transtorno do espectro autista: entenda os sinais. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/agosto/transtorno-do-espectro-autista-entenda-os-sinais>. Acesso em: 09 nov. 2023.

**HOWLIN, P.; MOSS, P.** Adults with autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, v. 57, n. 5, p. 275-282, 2012.

**ODOM, S. L.; WOLERY, M.** General and special education: A review of research on preschool and primary children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 33, n. 5, p. 567-576, 2003