

**O BRINCAR SOB O ENFOQUE FUNCIONAL
E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA MENTE**
*THE FUNCTIONAL PLAY
AND CONTRIBUTIONS THEORY OF MIND*

Lena Cláudia Fagundes Teixeira¹

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o ato de brincar sob o enfoque funcional e as possibilidades de desenvolvimento a partir da interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) durante a primeira infância. Apresenta-se as características sobre o TEA e a intervenção da brincadeira para o desenvolvimento social, bem como as diferenças conceituais entre brincadeiras, brinquedos e jogos, e a importância do mediador na relação da brincadeira. Para a realização do referido estudo, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, com aporte em estudos e contribuições de autores que defendem a brincadeira como recurso estimulador para facilitar o desenvolvimento humano no aspecto social, relacionando com as influências do contexto histórico e cultural. Nesse sentido, foi possível perceber a contribuição do ato de brincar sob o enfoque funcional e as possibilidades de desenvolvimento na interação social de crianças com transtornos do espectro autista.

Palavras-chave: Interação Social. Brincadeira Funcional. Crianças com TEA. Desenvolvimento Humano.

Abstract

The present work aims to present the play of play under the functional approach and the possibilities of development from the social interaction of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) during early childhood. The characteristics of TEA and the intervention of play for social development, as well as the conceptual differences between games, toys and games, and the importance of the mediator in the relation of play are presented. In order to carry out this study, we started with a bibliographical research, with contributions in studies and contributions of authors who defend play as a stimulating resource to facilitate human development in the social aspect, relating to the influences of the historical and cultural context. In this sense, it was possible to perceive the contribution of play under the functional approach and the possibilities of development in the social interaction of children with autism spectrum disorders.

Keywords: Social interaction. Functional Play. Children with ASD. Human development

1 INTRODUÇÃO

¹ Pedagoga, concluinte do curso de **Pós-Graduação** em Educação Inclusiva com ênfase **em** Autismo pela Universidade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA.

Dificuldades na interação social, na linguagem e na execução de movimentos estereotipados, são comportamentos apresentados, por pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esses comportamentos trazem alguns prejuízos à criança, dentre os quais, destacam-se os relacionados ao desenvolvimento social e de aprendizagem.

A presente pesquisa buscou compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento da criança com autismo, favorecendo a inclusão social e o desenvolvimento cognitivo.

No mundo, profissionais de diversas áreas, pesquisadores e familiares de pessoas com autismo estão buscando alternativas de contribuição e melhores resultados para situações que proporcionem aprendizagem e socialização dessas crianças, e estão relatando a importância de brincadeiras estruturadas que possam contribuir nesses resultados.

Por meio de revisão da literatura sobre a temática, buscou-se relacionar os estudos de diversas pesquisas que apontam a brincadeira funcional como facilitadora da interação social de crianças autistas.

Assim, o trabalho apresenta inicialmente uma revisão sobre o TEA, abordando os aspectos principais sobre a etiologia e comportamento, relacionando a brincadeira com o autismo, com o desenvolvimento social e pontua seus principais benefícios.

Por fim, apresenta-se algumas brincadeiras que podem ser estimuladas para o alcance de objetivos relacionados à interação social. Destaca-se a pertinência para a atenção dos cuidados e perspectivas no processo do brincar, em virtude da necessidade de compreensão das particularidades presentes em crianças com este transtorno.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ASPECTOS ETIOLÓGICOS

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é classificado no DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) como transtorno associado a alguma condição médica, genética ou ambiental, a outro transtorno mental ou comportamental com ou sem comprometimento intelectual, de linguagem ou cognitivo (APA, 2014).

Sob essa ótica, o TEA é um transtorno que causa uma série de desordem do desenvolvimento com características que implicam em manifestações comportamentais diferenciadas do padrão típico, podendo ser representado por vários comportamentos repetitivos e indesejáveis se comparados aos padrões estabelecidos.

Por considerar que o referido transtorno enquadra-se como transtorno global do desenvolvimento, a pessoa apresenta dificuldades em seu processo de desenvolvimento, especialmente na sua expressividade. Papim e Sanches (2013, p. 20) citam dificuldades de aspecto do TEA, como:

[...] a dificuldade apresentada pela pessoa com autismo de se comunicar, tanto por meio da linguagem verbal, quanto da não verbal. Esta característica influencia a permanência do autista no isolamento. Caso a linguagem não seja estimulada para que ela se desenvolva, isso agirá na manutenção da permanência dele distante da socialização

As intervenções não têm por objetivo uma cura, visto que o autismo não se caracteriza como uma doença e sim possibilitam a condução de comportamentos mais adaptativos se realizadas de forma precoce.

As características do autismo podem ser manifestadas de diversas formas até mesmo antes dos três anos de idade e as intervenções podem ser variadas com programas, métodos e abordagens psicopedagógicas. Utilizando a brincadeira no seu contexto social pode-se estimular o desenvolvimento da criança uma vez que autores como Vygotsky apontam a relação positiva do brincar com o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY 2000, GOÉS 2008).

O brincar se dá nas relações sociais mediadas pela linguagem, pelos instrumentos explícitos e implícitos. As crianças não nascem aptas a desempenhar papéis sociais; elas se desenvolvem num processo sociohistórico de apropriação da linguagem com base nas experiências por elas vividas.

Desse modo, o brincar passa a ter uma relação com o desenvolvimento cognitivo, possibilitando a compreensão dos sentidos, da criatividade, das imaginações, através das brincadeiras do faz de conta, por exemplo. As brincadeiras tornam-se um espaço capaz de criar um ambiente favorável à interação, à comunicação e para construções de situações que refletem as ações vivenciadas em seu meio.

Considerando isso, as crianças com autismo, assim como as demais, podem desenvolver sua capacidade para atividades lúdicas, no entanto isso ocorre na relação do ato de brincar no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras (FREITAS, 2008).

3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL

O brincar é uma das principais formas de expressão da criança, uma atividade cultural da infância, que demonstra possibilidades de novos experimentos, de realizar fantasias simbolicamente, aprender sobre a realidade, perceber a intencionalidade do parceiro, repetir imitações e experiências.

Nesta senda, estudos científicos da teoria histórico-cultural, identificam relações que possam ter contribuição das brincadeiras no desenvolvimento da aprendizagem, da linguagem e da interação com o outro.

Para Vygotsky (2007), em sua perspectiva histórico-cultural, o homem constitui-se um ser social, inserido na cultura pela interação com o outro para constituir sua subjetivação. O brincar potencializa o desenvolvimento já que aprende a ser, a fazer, a conviver, estimula a curiosidade, a linguagem, a concentração, a socialização e a autonomia, fundamentais para que a pessoa com autismo se desenvolva.

Assim, a brincadeira com a criança autista deve ser primeiramente funcional considerando suas preferências, seu contexto social e cultural, tolerância e livre, longe de regras, a princípio deve -se ter intencionalidade na brincadeira para que se tenha resultado.

As crianças neurotípicas com o desenvolvimento atípico, devem ter em seu aprendizado um momento de criação na brincadeira, a qual relaciona com as suas próprias experiências. Desse modo, a brincadeira é um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar e de sua rotina. Ela elabora situações com significados relativos à cultura vivenciada em seu grupo social (BONTEMPO, 1996; GOÉS, 2002).

Nessa perspectiva, utilizar a brincadeira como um recurso de intervenção é potencializar a motivação das crianças para tornar a aprendizagem mais prazerosa, com possibilidades de alcançar e vencer desafios.

Por meio da brincadeira, a criança apresentará, interesse, curiosidade, troca, interação, o que possivelmente oportunizará situações de melhores condições de desenvolvimento nos comportamentos indesejáveis, compreendido pela inclusão por meio das brincadeiras, que são internalizadas enquanto prática cotidiana na vida da criança com TEA, dentro das suas peculiaridades.

Por isso, a pessoa que vai propor brincadeiras, deve fazer o papel de mediador da relação da criança com o brinquedo, numa prática lúdica, sem julgar a forma atípica do brincar da criança com TEA.

Nesse sentido, com intuito de propor intervenção com resultados no desenvolvimento social durante a primeira infância da criança com TEA, deve-se compreender as definições de brincadeiras, jogos e brinquedos, considerando, o brincar como atividade lúdica na infância, e o jogar com o aparecimento de regras na brincadeira com objetivo de ganho e de vitórias. E o brinquedo o recurso para atender o objetivo funcional da brincadeira.

O dicionário Larousse, citado por Bertoldo e Ruschel (2011, p. 1), diferencia esses três elementos da seguinte forma:

“Jogo = Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento”. Seguem-se alguns exemplos: “jogo de futebol; Jogos Olímpicos; jogo de damas; jogos de azar; jogo de palavras; jogo de empurra”.

“Brinquedo = objeto destinado a divertir uma criança”.

“Brincadeira = ação de brincar, divertimento. / Gracejo, zombaria. / Festinha entre amigos ou parentes. / Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: aquela brincadeira custou-me caro”.

Dessa forma entende-se que cada um desses elementos tem uma natureza, e que portanto, no caso da educação para o desenvolvimento do autista, isso deve ser levado em conta.

4 O BRINCAR FUNCIONAL E OS ASPECTOS IMPORTANTES PARA A PESSOA MEDIADORA DA BRINCADEIRA COM A CRIANÇA AUTISTA

Na criança com TEA, o brincar ocorre de forma atípica porque ela tem a tendência de brincar de forma diferente com brinquedos. Ela geralmente foca nas partes e não na finalidade do brinquedo, ou seja no uso social que o brinquedo apresenta, muitas das vezes a roda pode chamar mais atenção que o próprio carro.

Por isso a criança com TEA precisa ser estimulada a brincar e por vontade própria, oportunizando a criança a descobrir a função do brinquedo e o prazer da brincadeira sem regras, mas com orientações, pois a brincadeira por si levará a criatividade, a imaginação e concretização de pensamentos em situações reais.

Assim, utiliza-se o brincar de uma maneira funcional como principal forma de instrução, a partir de habilidades ou preferências da criança, aplicando-se a brincadeira que irá contribuir no desenvolvimento da criança com autismo na fala, no tato, na integração, coordenação, comando, previsibilidade, não por parte de um brinquedo, mas por um todo no processo de brincar.

Conforme Williams, Redd e Costall (2001), a diferença entre o brincar simbólico e o brincar funcional é que no primeiro existem três formas de manifestação: o ato de substituir o objeto, atribuir-lhe propriedades falsas, e ou ainda atribuir a presença a objetos imaginários. Já o brincar funcional refere-se ao uso apropriado de um objeto, ou ainda a associação convencional de dois ou mais objetos. A criatividade e a imaginação não são tão estimuladas, mas servem para encaixar determinados objetos em situações com a colher que alimenta a boneca, colocar a xícara de chá no pires, de modo que não está inserido nesse caso necessariamente o faz-de-conta.

Por isso, a pessoa que vai propor brincadeiras deve fazer o papel de mediador da relação da criança com o brinquedo, numa prática lúdica, sem julgar a forma atípica do brincar da criança com TEA.

Contudo para se chegar ao objetivo, o mediador do processo da brincadeira deve estar ciente que precisa estar atento às dificuldades que as características autistas podem apresentar ao desenvolvimento da brincadeira, para que se possa respeitar a criança e adaptar as brincadeiras (VYGOTSKY, 2007).

Além da brincadeira ser considerada uma atividade socialmente construída, os autores que se baseiam na teoria histórico-cultural (VYGOTSKI, 2000; LEONTIEV, 2003) atribuem a ela papel fundamental para o desenvolvimento infantil, a medida em que, proporciona à criança a apropriação da cultura em que vive, pois durante as brincadeiras ela (re) produz as situações, os cenários, os dizeres, os objetos, as regras, os modos de agir, os valores e as formas de relacionamento do grupo social (GÓES; LEITE, 2003).

Aspectos importantes para o mediador da brincadeira se faz em conhecer sobre a criança com TEA; limitações e preferências ou habilidades, organização de tolerância da criança, propor espaço livre de estímulos de concorrências, como poluição visual, brinquedos ou brincadeiras que estejam acontecendo no entorno que não seja do contexto que se queira desenvolver. O local deverá ser preparado para a brincadeira proposta até que se consiga alcançar o objetivo.

O que será zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja o que é possível de a criança fazer hoje com auxílio, ela poderá fazer amanhã sozinha, e que aqui o objetivo é de que com a brincadeira, possa ser iniciada ou desenvolvida a linguagem, e a interação social, para que depois o que é brincadeira hoje possa ser o início de uma integração com supostos grupos sociais, seja na família na escola etc.

Para garantir que através do processo da relação com a brincadeira, que se inicia com o mediador, o brinquedo e a criança autista, por ora, desenvolverá depois para o mediador, a

criança, o brinquedo e um colega, e mais tarde possa ser desenvolvido com o mediador, a criança, o colega e outra criança e o brinquedo, com o passar das evoluções que possa ser considerado o mediador, a criança, outra criança, o colega, o brinquedo e outras crianças... até que se possa chegar a criança e um grupinho de crianças.

Desse modo pode-se trabalhar de maneira focada na criança autista e na inclusão social numa fala e ações com mais desenvolvimento e qualidade social de forma gradativa podendo ser alcançado de forma lenta ou não, por isso deve-se respeitar o limite de desenvolvimento de cada criança.

5 A BRINCADEIRA E A TEORIA DA MENTE

A Teoria da Mente nasce da psicologia cognitiva e se refere à capacidade de atribuir estados mentais para si mesmo e para os outros, e que vem sendo muito usada na psicologia médica a fim de melhor explicar determinadas alterações de comportamento do ser humano entre os quais está o Autismo Infantil, Psicoses, Esquizofrenia e outros (CAIXETA; NITRINI, 2002).

Em se tratando do estudo do autismo a Teoria da Mente, em comparação com as teorias afetivas que consideram o autismo um *déficit* inato na capacidade de estabelecer uma relação afetiva com os outros, a Teoria da Mente, também parte do ponto de que os autistas têm um *déficit* na capacidade de estabelecer representações dos estados mentais das outras pessoas (HAPPÉ 1998, PASSERINO, SANTAROSA, 2005).

A teoria remete a uma habilidade que requer algum esforço para se compreender o que se passa no universo pessoal e no outro, em termos de estado mental:

Para podermos inferir a respeito dos estados mentais dos outros faz-se mister que estejamos equipados com uma habilidade que nos permita desenvolver uma medida (isto é, um sistema de referências que viabilize comparações entre nosso mundo interno, subjetivo e o mundo externo, dos outros) daquilo que os outros pensam, sentem, desejam, acreditam, duvidam. Esta capacidade foi denominada Teoria da Mente (PREMACK; WOODRUFF, 1978, apud CAIXETA; NITRINI, 2002, p. 106).

Logo, essa teoria é uma das possibilidades de se conhecer o mundo das crianças autistas, partindo de instrumentos que possam medir suas capacidades internas e externas de interação social.

Segundo Beyer (2002) a dificuldade na representação mental não está restrita somente à assimilação de conhecimento informativo ou formal, mas pode também ser percebido na compreensão das relações humanas, um dos pontos mais complexos no estudo do autismo.

Havendo a falta dessa teoria nas pessoas autistas, ocorre também as dificuldades em realizar ações simbólicas ou imaginativas, já que se tratam de metarepresentações, ou seja representações de representações, onde o imaginário entrelaça-se e cria novos significados (CUXART, 2000).

Assim temos a Teoria da Mente sendo a noção, intenção, compreensão do estado mental do eu e do outro, ou seja, fazer ou agir sem intenção não apresenta Teoria da Mente desenvolvida. Pois a mesma diz respeito à capacidade de atribuir estados mentais (crenças, desejos, conhecimento, e pensamentos a outras pessoas e produzir o comportamento das pessoas em função destas atribuições (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985).

No caso da criança com autismo, por apresentar dificuldades da compreensão do simbólico, ocorrem também dificuldades em desenvolver a Teoria da Mente. No entanto, essa capacidade pode ser estimulada nos campos da brincadeira trabalhando situações baseadas nas emoções, no faz-de-conta, nas brincadeiras funcionais que podem ir evoluindo, sempre num ambiente natural, com incentivos e elogios, mas também com correção imediata dos erros, ensinando os conceitos e não apenas repassar instruções contribuirão com o desenvolvimento da teoria da mente.

Trevarthen (2004) concluem que desde muito cedo a criança com desenvolvimento cognitivo típico mostra-se sensível às emoções expressas pelos outros e ao final do primeiro ano de vida consegue utilizar a linha do olhar das pessoas como indicação daquilo que está atraindo sua atenção (BUTTERWOTH, 1995) e aos dezoito meses capaz de comportar-se em função de desejos compreendendo os desejos das outras pessoas.

Observa-se assim que a teoria da mente no primeiro momento está relacionada com a experiência, iniciando o seu processo de desenvolvimento cognitivo, essas experiências e informações são adquiridas pela interação social vinda da possível relação da criança com outras pessoas compreendendo emoções, intenções e crenças das outras pessoas em determinadas situações.

Por isso, desde a idade de sua primeira infância, a criança ainda na pré-escola mesmo com uma teoria da mente em um processo ainda não o suficiente elaborada, depende de vivências com experiências na família e no meio social, e isso poderá ser estimulada com cantigas, contação de histórias, conversas e brincadeira de faz de conta. Essas experiências que fazem parte do processo da aquisição a teoria da mente, podem vir das conversas diárias e que

depois vão sendo percebidas e se ajustando, modificando-se no entendimento da criança passando a ter suas próprias crenças. Logo, utilizar os recursos das brincadeiras contribuirão para o seu desenvolvimento possível a lidar com a imaginação de forma criativa.

Nesse sentido, os déficits de linguagem seriam uma consequência da incapacidade dessas crianças para se comunicarem seja de forma verbal ou não com outras pessoas, da mesma forma esse comprometimento também traria prejuízos aos estados mentais acarretando distúrbios no comportamento social. Sendo assim, através das brincadeiras com utilização dos sentidos como visão, tato, e audição como uma atração a atenção compartilhada, poderíamos ter ganhos em habilitar a criança a interpretar o comportamento não apenas por meios perceptivos mas também pelo pensamento, crença etc.

6 BRINCADEIRAS QUE PODEM ESTIMULAR A CRIANÇA AUTISTA

Para as crianças com autismo o momento das brincadeiras deve ocorrer longe de outros estímulos e ser facilmente adaptado a situações e contexto no qual a criança se encontra. Entre as brincadeiras que podem ser feitas estão:

- O Boliche, com arremesso de bolas em garrafas plásticas, pode ajudar a desenvolver percepção tátil, visual, auditiva, noção temporal, força, coordenação visual e motora, comunicação verbal e não verbal, expressões e interação social.

- Apresentação de animais em plásticos, fantoches, papeis, ou emborrachados, (em narrativa ou cantigas) além de alguns estímulos citados acima, podem também promover a imitação de sons, imaginação e identificação dos animais. Pode-se trabalhar a memória e associações.

- Bolinhas de sabão: desenvolvendo também a apreciação, tempo de espera, locomoção, velocidade, iniciativa, equilíbrio.

- Contação de histórias: apresentação de objetos, ou imagens, e depois com figurinos. Além dos estímulos mencionados também pode contribuir ao desenvolvimento da concentração, atenção, imaginação, criatividade, sensações, expressões e emoções, desenvolvendo a teoria da mente e linguagem.

- Dançar na frente do espelho: também grande estímulos ao reconhecimento, imitação, contato visual, descobertas, e sensações.

A ausência de Teoria da Mente em crianças com autismo pode vir a justificar o empobrecimento de brincadeiras de faz-de-conta e isso é muitas vezes relatado em muitos

estudos que demonstram menor frequência de brincadeiras simbólicas com crianças autistas, de modo que é possível que algumas propostas de trabalhos possam estimular o faz-de-conta junto a crianças autistas (KEEN, *et al*, 2007).

Conforme Leslie (1987), a brincadeira de faz-de-conta ajuda a emergir as mais precoces manifestações da habilidade de manipular e caracterizar informações referentes aos estados mentais de si mesmo e dos outros. As brincadeiras de faz-de-conta, sejam elas simbólicas ou fantasiosas, permite com que as crianças tratem os objetos atribuindo-lhes propriedades diferentes das que eles possuem na realidade, podem ainda atribuir a si e aos outros papéis que são diferentes dos que habitualmente exercem, gerando cenas imaginárias e representando-as (MORAIS; OTTA, 2003).

Segundo Pellegrini e Bjorklund (2004), a brincadeira de faz-de-conta exerce uma função essencialmente social, e que pode ajudar crianças mais jovens a ter uma perspectiva de outros brincantes. A brincadeira de faz-de-conta finge algo, que a criança é capaz de entender que há uma representação de algo que na realidade pode ser outra coisa, a exemplo de um telefone de plástico que pode ser um aparelho usado para que duas pessoas se comuniquem à distância.

No entanto, também deve-se compreender que algumas reações estereotipadas podem funcionar como meio de organização para a criança. Portanto, o aparecimento de comportamentos durante atividades simbólicas ou de imaginação podem surgir como variações de atenção e concentração, mudanças de humor sem causa aparente, e necessidades de auxílio na aprendizagem da auto regulação.

Por isso é preciso que sejam tomados certos cuidados, especialmente em atividades longas que podem precisar de redução de tempo, no uso de objetos e jogos manipuláveis, deve-se também facilitar comandos da brincadeira para que as mesmas fluam de maneira harmoniosa e espontânea. Também é importante usar figuras de apoio que facilitem a compreensão das associações de ideias, usar o tom de voz e expressões faciais para facilitar a comunicação, deve haver uma preparação antecipada do que vai acontecer, com diálogos fáceis de serem compreendidos e a contação deve ser significativa para a compreensão da criança.

É preciso também brincar brincando ou seja nem todas as brincadeiras deverão conter situações de conteúdo programáticos, mas ensinar a convivência social nas brincadeiras, regras de boa convivência tentando contornar comportamentos estereotipados, utilizando bastante do humor, das histórias com personagens, da criação, do toque, das reações a situações etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou refletir sobre o ato de brincar e as contribuições do desenvolvimento na interação social e linguagem de crianças com o TEA durante a sua primeira infância. Conforme os pressupostos já apresentados aqui, concluímos que o autismo é um transtorno com comprometimento qualitativo em diversas áreas do desenvolvimento com prejuízos na comunicação, interação social, e linguagem.

Contudo, pesquisadores apontam que várias intervenções precoces podem melhorar o desenvolvimento da criança com autismo contribuindo para que suas estereotípias e comportamentos possam não lhe trazer tantos prejuízos e lhe propor melhorias na qualidade social.

Foi exposto que o brincar com a criança deve ser funcional, ou seja, com intencionalidades em proporcionar a criança momentos prazerosos na brincadeira sim, de forma que venha contribuir para o desenvolvimento na interação social, e linguagem.

O mediador da brincadeira, agente importante nesse processo, pode ser membro da escola, da família ou de grupos sociais, mas deve sempre respeitar as características da criança autista e modelar as brincadeiras proporcionando além da inclusão social, a criação, imaginação, experiências e descobertas e assim atender os objetivos sociais e cognitivos que vão contribuir na qualidade social da criança desenvolvendo as áreas de interação e linguagem.

Referências

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno: DSM-5** [tradução Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., FRITH, U. Does the autistic child have a ‘Theory of mind’? **Cognition**, 1985, 21, 37-46.

BERTOLDO, Janice Vidal e RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogos, Brinquedo e Brincadeira – Uma Revisão Conceitual**. 2011.

BEYER, H. O. A Criança Com Autismo: Propostas De Apoio Cognitivo A Partir Da Teoria Da Mente. In: Baptista Et Alli (2002). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 111-125.

BONTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 57-72.

BUTTERWORTH, G. Origens da mente na percepção e na ação. In: C. Moore & P. J. Dunham (eds.), **Atenção conjunta**: suas origens e papel no desenvolvimento (pp. 29-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

CAIXETA, Leonardo; NITRINI, Ricardo. Teoria da Mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(1), pp. 105-112.

CUXART, F. **El Autismo**: Aspectos Descriptivos Y Terapéuticos. Málaga: Ed. Aljibe, 2000.

FREITAS, A. B. F. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R.; LEITE, A. I. P. Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 2., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KEEN, D., RODGER, S., DOUSSIN, K., & BRAITHWAITE, M. A pilot study of the effects of a social-pragmatic intervention on the communication and symbolic play of children with autism. **Autism**, 2007, 11(1), 63-71

HAPPÉ, F. **Autism**: An Introduction To Psychological Theory. East Sussex, Uk, Psychology Press, 1998.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003

LESLIE, A. M. Pretense and Representation: the origins of “Theory of Mind”. **Psychological Review**, 1987, 94(4), 412-426.

MORAIS, M. S., & OTTA, E. Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho, & C. M. C. (Orgs.), **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca (vol. 2) (pp. 127-154). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e Inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com Autismo. 2013. Faculdade de Pedagogia. Unisalesianos de Lins-SP, 2013.

PASSERINO, Liliana Maria; SANTAROSA Lucila M. C: Descobrimo Emoções: software para estudo da teoria da mente em sujeitos com autismo. **Novas Tecnologias na Educação**. V. 3 Nº 1, Maio, 2005.



PELLEGRINI, A. D., & BJORKLUND, D. F. The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. **Human Nature**, 2004, 15(1), 23-43

TREVARTHEN, Colwyn. **Origens da identidade musical: evidências da infância para a consciência social musical.** In: Hargreaves et al (Ed.) *Identities musicais.* Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 2, p. 21-38.

WILLIAMS, Emma; REDD, Vasudevi; COSTALL, Alan. Olhando mais de perto o brincar funcional em crianças com autism. **Jornal de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento.** Vol. 31, No. 1, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

