

# **EVOLUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO BRINCAR NUMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS – ESTUDO DE CASO**

**Isabel Freitas Silva<sup>1</sup>, Ana Catarina Baptista<sup>2</sup>, Susana Rodrigues<sup>3</sup>**

## **Resumo**

O presente artigo resulta de um trabalho de investigação, uma dissertação, que está a ser desenvolvida, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na Universidade do Algarve, cujo tema intitula-se por “Evolução das competências do brincar numa criança com Necessidades Educativas Específicas: Estudo de Caso”. Esta investigação centra-se na importância do brincar livre no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com necessidades educativas específicas, analisando a evolução das suas competências do brincar, através da sua interação com um ambiente lúdico, com materiais desafiantes e, maioritariamente, ao ar livre. Através do favorecimento do ambiente do brincar, pretende-se contribuir para o desenvolvimento global da criança e para a sua interação em contexto de uma educação inclusiva. Trata-se de um estudo observacional, de natureza longitudinal, que caracteriza as competências do brincar da criança em três momentos diferentes, através da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox. Para além desta escala, foram também aplicados questionários aos restantes participantes, dando a conhecer a perspetiva do brincar e as competências e aprendizagens da criança do estudo em relação ao brincar e ao seu desenvolvimento, por parte dos profissionais de educação que o acompanham e do Encarregado de Educação

Considera-se que o ambiente e os materiais que foram dispostos à criança, na sua interação, exploração e estruturação contribuem para estimular e promover as competências do brincar da criança e, posteriormente, através da observação e análise dos resultados obtidos, avaliar a evolução dessas mesmas competências e do seu desenvolvimento global. Caracterizar o ambiente lúdico da criança, avaliando o seu efeito em diversas áreas do seu desenvolvimento global, nomeadamente, ao nível da integração sensorial e da interação e comunicação entre os pares são pontos fundamentais da investigação.

Palavras-chave: Brincar, Peças Soltas e Inclusão

## **Abstract**

This article is the result of a research work, a dissertation, which is being developed, within the scope of the Master in Special Education, at the University of Algarve, whose theme is entitled “Evolution of the skills of playing in a child with Specific Educational Needs : Case study”. This investigation focuses on the importance of free play in the development and learning of a child with specific educational needs, analyzing the evolution of his playing skills, through his interaction with a playful environment, with challenging materials and, mostly, outdoors . By favoring the playing environment, it is intended to contribute to the child's global development and to their interaction in the context of an inclusive education. This is an observational study, of a longitudinal nature, which characterizes the child's playing skills in three different moments, through the Knox Pre-School Play Scale. In addition to this scale, questionnaires were also applied to the remaining participants, giving the perspective of playing and the skills and learning of the child in the study in relation to playing and its development, by the education professionals who accompany it and the Supervisor of Education

It is considered that the environment and the materials that were made available to the child, in their interaction, exploration and structuring contribute to stimulate and promote the child's playing skills and, later, through the observation and analysis of the results obtained, evaluate the evolution of these competences and their overall development. Characterizing the playful environment of the child,

---

<sup>1</sup> Universidade do Algarve (Portugal), beufreitas@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Algarve (Portugal), acjesus@ualg.pt

<sup>3</sup> Universidade do Algarve (Portugal), sfrodrigues@ualg.pt

evaluating its effect in several areas of its global development, namely, in terms of sensory integration and interaction and communication between peers are fundamental points of the investigation.

Keyword: Play, Loose Pieces and Inclusion

## 1. INTRODUÇÃO

O Brincar é uma atividade natural e essencial no desenvolvimento de qualquer criança. O brincar livre acontece quando uma criança brinca por sua iniciativa, sem a interferência do adulto. É através do brincar que a criança descobre o mundo, que aprende a interagir com ele e com os outros, que se torna mais autônoma, que desenvolve as suas emoções e os diferentes sentidos e que promove o seu desenvolvimento global, contribuindo igualmente para a aprendizagem. A emergência do brincar livre e ao ar livre, na vida das nossas crianças, tornou-se uma preocupação nos dias de hoje.

Neste sentido, esta investigação pretende realçar o valor do brincar e os seus benefícios do desenvolvimento humano, nomeadamente, nos primeiros anos de vida. Considerar o brincar como um direito da criança, é um fator essencial na investigação, assim como outras referências subtитуulares neste estudo, como, abordar a educação de infância como uma etapa crucial na promoção do brincar, relacionar a brincadeira espontânea e brincadeira educativa como oportunidades de aprendizagem e aquisição de competências, na forma como o educador proporciona, adequada e prepara o ambiente e as oportunidades para a criança. Perceber como o brincar desenvolve competências na criança e como o contexto onde ela está inserida deve ser um tempo e um espaço de iguais oportunidades, incentivando a interação e a cooperação entre crianças, de modo a criar um contexto inclusivo é também um aspeto relevante. Por último, e com uma relevância absoluta na investigação deve ser considerada a valorização do brincar livre, ao ar livre, como um tempo e um espaço grandioso de envolvimento e exploração, onde as vivências e os materiais naturais ocupam um papel determinante. Os materiais não estruturados, mais conhecidos como peças soltas, valorizam em grande dimensão o brincar da criança, com a oportunidade imaginativa e criadora que lhe concede. A promoção do brincar e a integração sensorial destacam-se pela oportunidade do que cada brincadeira e exploração que a criança realiza, faz com que obtenha bases para um desenvolvimento mais complexo e maduro, onde esta responde adaptativamente às exigências do meio.

A Investigação em curso tem a Aprovação da Comissão de Ética da UAlg (CEUAlg Pn°29a)/2021) e a autorização dos participantes do estudo e da Instituição onde este decorre, através dos respetivos consentimentos informados.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 – O direito a brincar

Os primeiros anos na vida do ser humano são muito importantes. Aos primeiros anos de vida corresponde um rápido crescimento, marcado por um período estruturante em termos da sua personalidade, em termos sociais, cognitivos e, também, afectivos, onde o brincar ocupa um importante papel. Segundo Gomes-Pedro (1997) brincar é um direito, o direito à vida, que tem a capacidade de transformar o imaginário em algo que já faz parte do mundo real. Promover o brincar é promover a imaginação e o seu valor intrínseco, onde a criança se empenha e se esforça, obtendo prazer e satisfação emocional.

Importa definir o que é o brincar, Neto e Lopes (2018) referem que “brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança.” (p.17). Brincar é um direito de qualquer criança, que está regulamento em lei, na Declaração dos Direitos da Criança, na Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) onde menciona que “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (princípio VII) e também na Convenção sobre os Direitos da Criança. Brincar é um direito, um brincar diário e não um brincar só quando há tempo ou só ao fim de semana. Promover este direito é um dever dos pais, mas também, cabe a toda a comunidade, entidades públicas, locais, regionais e nacionais a promoção e criação de condições para o brincar livre das crianças, ao nível dos espaços públicos, parques, jardins, entre iniciativas e dinâmicas que se traduzam em momentos de promoção do brincar. As instituições e escolas que acolhem e acompanham as crianças, têm de garantir esse direito, criando estratégias e adequando espaços e materiais (Neto & Lopes, 2018).

## **2.2 - A educação de infância e o brincar**

Na educação de infância, referente à primeira infância, a creche e o pré-escolar, são hoje, espaços de educação, onde o brincar e as brincadeiras das crianças são utilizadas como um recurso escolar, pois com a motivação que a brincadeira estimula na criança, funciona como um meio de aprendizagem efetivo e atraente. A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e assume um papel de extrema importância na promoção do brincar. O seu currículo abrange e articula áreas de aprendizagens essenciais, num clima democrático e flexível, no qual a criança tem um papel ativo e é chamada a participar. O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como um sujeito agente do processo educativo, o que significa que a partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver as suas potencialidades. A educação pré-escolar também é um direito da criança, é uma etapa do seu processo educativo. A criança ao estar inserida nesta valência de educação está abrangida por um currículo do jardim de infância, da responsabilidade do educador, que valoriza o brincar e lúdico como forma de planeamento e apoio de no processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

De acordo com Pinto (2013) neste contexto de educação, o brincar assume o principal meio de comunicação e expressão da criança. Os espaços de educação de infância, creches, jardins de infância e até a própria escola devem valorizar a dimensão que o brincar envolve na vida da criança. Devem estimular a criança a novos desafios, num ambiente natural e espontâneo, onde a criança se possa expressar, observar e experimentar o espaço envolvente, num ambiente estimulante e intensificador das experiências das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definem brincar como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105). O conceito de brincar está associado à palavra jogar, a uma atividade lúdica, a um jogo livre, da iniciativa da criança, na qual esta escolhe e orienta o decorrer da brincadeira (Silva et al., 2016).

Brincar e o jogo situam-se numa simbiose perfeita, pois brincar é um jogo de exploração, que está presente em todos os lugares e em todas as culturas de todas as crianças, assumindo uma linguagem universal (Neto & Lopes, 2018).

Segundo Carvalho et al. (2015) “A participação em atividades e a interação com pares, com adultos e com os materiais proporciona oportunidades para praticar capacidades já adquiridas, aperfeiçoar comportamentos emergentes e adquirir novas competências” (p.65).

## **2.3 – Competências do brincar**

A brincadeira na criança funciona como uma ferramenta que está interligada ao seu processo de aprendizagem. Ela contribui diretamente e indiretamente para o desenvolvimento da criança, pois de um modo surpreendente e espontâneo produz aprendizagem e integração no mundo envolvente da criança. “A brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem” (Spodek & Saracho, 1998, p.215), ela tem como objetivo a aprendizagem e ao mesmo tempo, a de satisfação e prazer, pois só assim, poderá ser considerada lúdica.

Mais do que uma atividade agradável, brincar é uma fonte de descobertas para a criança e assim brincar e aprendizagem estão intimamente ligadas. Segundo Ferland (2006, como citado por Silva & Sarmiento, 2017) a criança quando brinca, brinca para brincar e não com o objetivo específico de aprender. Nesta dinâmica da brincadeira a criança desenvolve aptidões e atitudes que usará no seu dia a dia e ao longo da sua vida, através das competências que foi adquirindo ao desenvolver o “saber-fazer” e “saber-ser” durante o seu brincar ao longo da sua infância. Borja Solé (1980, como citado por Silva & Sarmiento, 2017) referem que o brincar é uma aprendizagem para a vida adulta e não pode ser considerada uma forma de entretenimento.

## **2.4- Promoção do brincar e da integração sensorial**

Até aos sete anos de idade, o cérebro da criança pode ser encarado como uma máquina de processamento sensorial. Se os processos sensório-motores são bem organizados nesse período de vida, a criança terá mais facilidade em aprender habilidades sociais e mentais nos períodos que se seguem. Dado a idade em questão importa salientar que as situações de brincadeira são fundamentais para que a integração sensorial aconteça e é aí, sobretudo, que se verificam respostas adaptativas, que são ações apropriadas como resposta a uma exigência do meio (Serrano, 2016). A partir da

Integração Sensorial podemos entender o desenvolvimento da criança, a forma como responde adaptativa e adequadamente às solicitações e exigências do meio envolvente (Souza & Nunes, 2019) e do próprio corpo (Williamson & Anzalone, 1998).

É no brincar que a criança racionaliza a vida, ou seja, vai ganhando, de uma forma progressiva uma maior maturidade ao nível cognitivo, vai ganhando atitudes e comportamentos lúdicos, que se vão moldando e adaptando ao seu crescimento e evolução. As suas competências lúdicas vão progredindo à medida que vai tendo cada vez mais capacidade de recolher processar e executar a informação que retira através do brincar (Neto, 2020).

## **2.5 – Brincar livre, ao ar livre**

A exploração na natureza é um convite ao brincar. Os ambientes naturais dão às crianças a possibilidade de se conhecerem a elas próprias, de criar relações, explorar, conhecer, de experimentar, exercitar o corpo e a mente, ligados a um mundo mais real. (Malavasi, 2018). Desenvolve as competências da criança, a sua capacidade de resiliência, um maior controlo sobre si mesma, pela oportunidade que tem do conhecimento de si própria, aprende a estar com os outros e a conhecer o mundo (Neto, 2020).

O espaço exterior, seja ele no recreio, no parque, na natureza é sempre um espaço diferente, pois permite que as crianças se expressem de múltiplas formas que não são possíveis em brincadeiras em espaços interiores. É no exterior e na natureza que a criança tem uma maior possibilidade de desenvolver todo o tipo de brincadeiras, exploratórias, construtivas, motoras, inventam e exploram jogos, brincam sozinhas, a pares e em grupos e, ainda resolvem problemas que lhes surgem. Em ambientes naturais as crianças conseguem ser mais expansivas, têm mais espaço, mais liberdade, onde têm maior oportunidade de brincarem com mais vitalidade e onde podem fazer mais barulho (Hohmann & Weikart, 1997).

O brincar na natureza “constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade” (Neto, 2020, p. 152), pois é através da sua interação, exploração e contato que se possibilita uma oportunidade valiosa de desenvolvimento na infância.

De acordo com Hanscom (2018) brincar ao ar livre apresenta três fatores-chave que fazem que esta seja diferente da brincadeira no interior: “o espaço exterior oferece uma experiência sensorial perfeitamente equilibrada, inspira a mente e é o ambiente ideal para avaliar riscos e aceitar desafios” (p.98). Brincar ao ar livre permite viver experiências únicas, ativas com o corpo e com a mente, permite uma aprendizagem muito mais eficaz e vantajosa, onde brincar e aprender “devem caminhar juntas no processo de ensino aprendizagem em contexto escolar” (Neto, 2020, p.159).

## **2.6 – Peças soltas para brincar e materiais naturais**

Brincar na natureza, ao ar livre, com materiais naturais e peças soltas, é proporcionar espaço e tempo para brincadeiras espontâneas, imprevisíveis, estimulantes onde se acentua o conhecimento de si própria e da própria natureza, onde se possibilitam espaços com um vasto valor lúdico e de qualidade (Neto, 2020). Estes materiais e objetos surgem como um recurso diferente no brincar livre da criança. São materiais que podem ser aplicados em diferentes contextos, ambientes e faixas etárias, a todas as crianças, incluindo crianças com necessidades educativas específicas. São variadíssimos os materiais que funcionam como peças soltas para brincar e que valorizam e enriquecem o ambiente e a envolvência do brincar: peças maiores, como pneus, caixas de papelão, tábuas de madeira, pedras, tijolos, mangueiras. E peças mais pequenas, como conchas, pinhas, cestos, lonas, tecidos, molas, etc. (Hanscom, 2018). A exploração destes materiais envolve um brincar com objetos do mundo real, com dimensões reais, o que faz com que o processo de brincadeira tenha uma envolvência significativa na colaboração, partilha, pensamento, resolução de problemas e tomada de decisões da criança, ocupando uma melhor experiência de jogo e uma forma privilegiada no brincar da criança.

As peças soltas para brincar, não são projetadas como sendo brinquedos, até por são objetos e materiais associados a outras funções, por exemplo, uma caixa de pão é projetada para ser uma caixa para guardar o pão, não tendo sido projetada para ser usada como um brinquedo (Casey & Robertson, 2017). Hanscom (2018) refere ainda, que as peças soltas para brincar criam ambientes mais ricos para as crianças brincarem, dando às crianças mais recursos para as brincadeiras das crianças, dando-lhes mais oportunidades, possibilidades ilimitadas de um brincar livre, lúdico e criativo. Os ambientes devem ser manipulados e adaptados, com materiais e objetos que se possam mover, transportar, subir, encaixar, criando assim, uma maior possibilidade de as crianças inventarem e serem criativas, estimulando igualmente o seu desenvolvimento motor, social, num ambiente mais natural e menos

estruturado. Os materiais devem estar disponíveis e acessíveis à criança e devem ser revezados, para ir variando o tipo de peças.

Os espaços naturais são ricos em peças soltas e podem incluir de tudo um pouco: árvores, paus, ramos, troncos, pinhas, pedras, lama, areia, ervas, entre outros (Guimarães, 2020). São espaços amplos, ricos, mais silenciosos, onde as crianças podem experimentar, explorar, aprender a autorregular-se (ex. se está frio, então tenho de ir buscar o casaco), a interagir e a descobrir (Arribas et al. 2018). “É a natureza que é a educadora” (...) ela é não apenas um ambiente a conhecer, um apoio, um meio pedagógico, mas também um meio de abordar a criança na sua essência (Moussy, 2018, p. 3), onde a criança encontra um verdadeiro espaço para imaginar e criar (Malavasi, 2018).

## **2.6 – Brincar em contexto inclusivo**

Segundo a Declaração de Salamanca a escola inclusiva tem como desafio “ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso (...)” (UNESCO, 1994, p.6). Todas as crianças, independentemente das suas dificuldades e incapacidades, através de mudanças de atitudes e mentalidades, promovendo uma sociedade com mais equidade e onde as escolas devem definir objetivos, adaptar estruturas e encontrar estratégias, facilitando crianças e famílias no seu processo de educação.

Os espaços exteriores e os recreios são espaços com potenciais benefícios para todas as crianças, incluindo as crianças com NEE. Segundo Estévez (2020), as crianças ao participarem em atividades não estruturadas, obtêm e vão adquirindo progressivamente habilidades sociais, emocionais, físicas e cognitivas. Refere também, que estas habilidades não são possíveis de acontecer em atividades estruturadas e orientadas pelo adultos e que os seus benefícios irão influenciar positivamente as tarefas escolares das crianças. Defende ainda que estes espaços devem ser recreios dinâmicos e divertidos, promovendo a inclusão e participação da criança com NEE, onde se podem adotar e planear diferentes formas para tornar esses recreios espaços inclusivos.

É necessário um atendimento educativo diferente para que crianças diferentes possam atingir metas semelhantes, e no caso de crianças com necessidades educativas específicas este atendimento deve corresponder a essa especificidade. A igualdade de oportunidades é possibilitada quando os métodos de ensino, os meios pedagógicos, os currículos, os recursos humanos e materiais e os espaços educativos são adequados (Correia, 2008).

## **3. METODOLOGIA**

### **3.1 - Questão de investigação e objetivos**

Trata-se de um estudo de caso, realizado por meio de observação naturalista, tratando-se por isso de um estudo observacional, de natureza longitudinal, pois caracteriza as competências do brincar de uma criança em três momentos diferentes.

Com este estudo, pretende-se dar resposta à seguinte questão de investigação: quais são as evoluções nas competências do brincar de uma criança com necessidades educativas específicas, através do brincar livre? Como objetivo geral, pretende-se analisar a evolução das competências do brincar de uma criança com Necessidades Educativas Específicas, através da criação de ambientes lúdicos, com materiais desafiantes, permitindo o brincar livre. Como objetivos específicos pretende-se:

- Caracterizar as competências do brincar da criança com necessidades educativas específicas no espaço de brincar, antes da alteração do espaço do brincar, após período de confinamento e depois da alteração do espaço do brincar.
- Conhecer a perspetiva do brincar e as competências da criança do estudo em relação ao brincar e ao seu desenvolvimento, por parte dos profissionais de educação que o acompanham, antes e depois da alteração do espaço do brincar.
- Conhecer a perspetiva do brincar do encarregado de educação e a sua opinião em relação ao brincar do seu educando e às competências por ele adquiridas, antes e depois da alteração do espaço do brincar.
- Promover o brincar livre, criando um espaço estimulante, que promova as competências do brincar da criança e contribuam igualmente para uma integração sensorial.
- Analisar se os ambientes lúdicos criados contribuíram para a interação entre os pares e para uma inclusão educativa, através das notas de campo recolhidas das atividades exploradas.

### 3.2– Participantes

Criança de 3 anos e 11 meses (idade quando o estudo começou), do sexo masculino, com diagnóstico clínico de atraso global de desenvolvimento (Quadro no Espectro do Autismo em estudo), que frequenta uma Instituição Particular de Solidariedade Social, em Faro, no ano letivo 2020/2021. A criança frequenta uma sala de pré-escolar, com 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. São também participantes a Educadora titular, que é a autora da investigação, a Educadora da Educação Especial, inserida na Intervenção Precoce para a Infância, na ELI de Faro e o Encarregado de Educação da criança em estudo.

### 3.3- Instrumentos e recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados, serão utilizadas observações dos comportamentos do brincar da criança (notas de campo), questionários à educadora titular de sala e à educadora do ensino especial, questionário ao encarregado de educação da criança e ainda a Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox – revisada para a população brasileira (Sposito,2018).

A Escala lúdica Pré-Escolar de Knox – revisada para a população brasileira (ELPKr) é uma escala que fornece uma descrição evolutiva do comportamento tipo de crianças em idade pré-escolar. Essa descrição engloba períodos semestrais, dos 0 aos 3 anos de idade e anuais até aos 6 anos de idade, em quatro domínios: espacial, material, faz de conta / jogo simbólico e participação. Esta escala pode ser aplicada de forma rápida e condizente com as necessidades dos profissionais que trabalham com criança e que é um instrumento adequado a crianças com e sem patologias. A escala deve ser aplicada à população alvo após um tempo de observação do brincar livre, brincadeiras específicas propostas às crianças. Abrange todas as áreas de desenvolvimento e não existe necessidade de usar equipamentos especializados, apenas através de comportamentos naturalmente observados (Sposito, 2018).

Serão feitas observações do brincar da criança com os materiais antes e depois da disponibilização dos mesmos. Algumas das observações serão filmadas e fotografadas, de modo a apoiar o preenchimento da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox - revisada.

A recolha de dados segue uma ordem cronológica, apresentada na figura seguinte, onde se assinala (círculo verde) a fase onde a investigação se encontra.

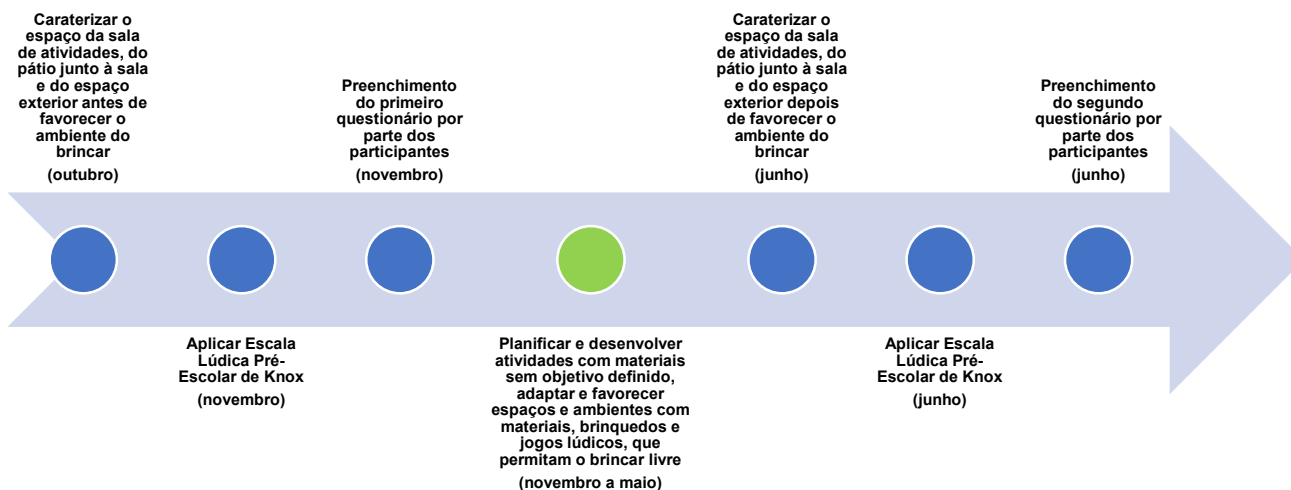


Figura 1 – Procedimentos de recolha de dados

### 3.4– Análise dos dados

Os dados serão analisados de modo quantitativa e a qualitativa. Estas duas abordagens, com características diferentes, ocupam neste estudo funções diferentes, mas que se complementam, contribuindo para uma melhor compreensão e resposta à questão da pesquisa. Segundo Minayo (1994 como citado em Silva, 2010), refere que “as duas metodologias não são incompatíveis e podem integrar um mesmo projeto (...) e as abordagens qualitativas e quantitativas não se opõem, elas se complementam como teorias e métodos de análise e interpretação” (p.7).

Os dados obtidos através da aplicação dos questionários à educadora titular do grupo e à educadora de educação especial que acompanha a criança em estudo serão analisados através de uma abordagem qualitativa. A metodologia qualitativa permite compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da sua dilucidação e descrição. É através desta investigação que a teoria surge, a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. Este tipo de abordagem refere-se a hábitos, opiniões, representações e atitudes, é um processo que passa pelo que se observa e aprofunda de modo a estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento daquilo que foi observado (Silva, 2010).

Os dados obtidos a partir da aplicação da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox – revisada, em três momentos diferentes, antes da disponibilização dos materiais (outubro), depois do regresso do confinamento (março) e no final da investigação, após a disponibilização de todos os materiais (início junho) serão analisadas de forma quantitativa. A metodologia quantitativa está relacionada com o que é observável, objetivo e mensurável, onde o investigador ocupa um papel neutro, onde vai controlando o estudo e analisa os seus dados através de métodos matemáticos, que se adequam ao tema específico do estudo (Silva, 2010).

Devido ao período de confinamento imposto por causa da pandemia, derivada à doença Covid19 e, como forma de perceber quais as potenciais implicações do confinamento no desenvolvimento das competências do brincar da criança em estudo, aplicou-se a Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox - revisada após o regresso presencial às atividades letivas, em março.

## 4. RESULTADOS

Esta investigação está a decorrer, iniciou-se em outubro de 2020 e após um período de observação, sensivelmente de um mês, aplicou-se a escala à criança em estudo. Já foram aplicados os questionários aos profissionais de educação e ao encarregado de educação da criança em estudo, mas ainda não foram alvo de análise. Os espaços interior e exterior da instituição que a criança frequenta, têm vindo a ser modificados e mensalmente são organizadas atividades e propostas, de modo a que a criança participe de uma forma livre e espontânea.

Todas as atividades e alterações dos espaços têm contribuído para o enriquecimento dos mesmos.

Os resultados do primeiro momento da avaliação da criança, através do preenchimento da Escala, realizado em novembro, onde se destacou um período de observação, mostraram que no domínio espacial, nas ações de coordenação motora grossa a criança encontra-se no intervalo 24 a 30 meses e no interesse no intervalo de 30 a 36 meses. No domínio material, na ação de manipulação, a criança encontra-se entre os 30 e os 36 meses; na construção, entre os 36-48 meses; no objetivo, entre os 30 e os 36 meses e na atenção entre os 24 e os 30 meses. No domínio do faz-de-conta, na ação de imitação a criança encontra-se entre o intervalo de 12-18 meses e na dramatização entre os 18 a 24 meses. No domínio da participação, no tipo, a criança encontra-se entre os 6 a 12 meses; na cooperação, entre os 12 e os 18 meses; no humor, entre os 6 a 12 meses e na linguagem entre os 6 e os 12 meses (Gráfico 1).

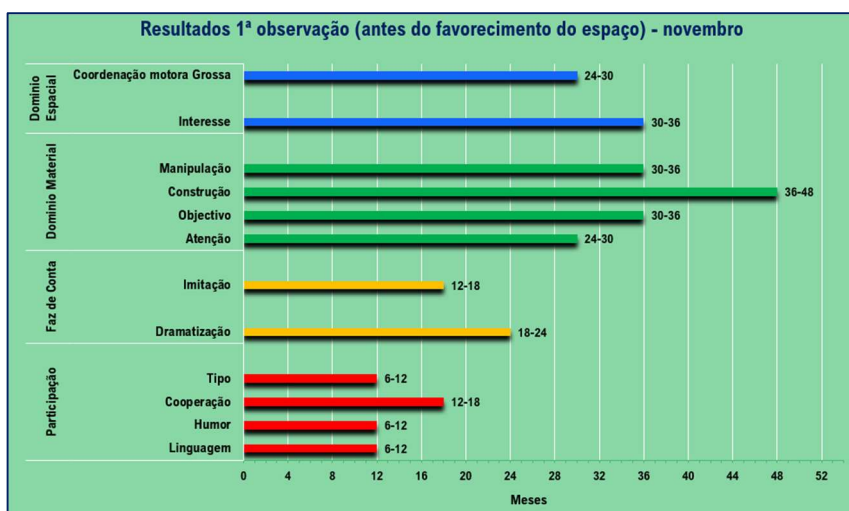


Gráfico 1 – Resultados da 1ª aplicação da Escala Pré-Escolar de Knox – revisada

Após o período de confinamento, que teve a duração aproximada de dois meses, aplicou-se novamente a Escala lúdica Pré-Escolar de Knox – revisada, tendo-se verificado evolução no domínio do faz-de-conta, na ação de imitação como uma evolução para o intervalo de 18-24 meses e com uma aproximação ao intervalo de 12-18 meses, no domínio da participação, relativamente à linguagem (Gráfico 2).

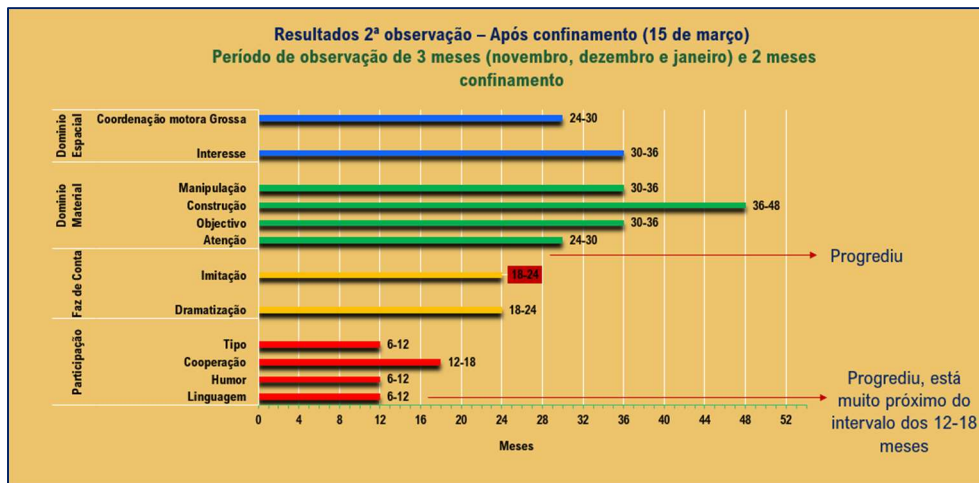


Gráfico 2 – Resultados da 2ª aplicação da Escala Pré-Escolar de Knox – revisada

#### 4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através da análise de dados da escala aplicada à criança em estudo (1ª observação), revelam que o domínio mais afetado é o da participação, obtendo um valor de intervalo de faixa etária bastante baixo, em todas as ações (tipo, cooperação, humor e linguagem) e o que obtém valores maiores, aproximando-se da idade real da criança é o domínio material, onde a construção, que está relacionada com a combinação de objetos e a confecção de produtos, atinge o valor mais alto. A criança em estudo tem um diagnóstico clínico de atraso global do desenvolvimento, com suspeita de quadro no Espectro do Autismo e, de acordo com Lima (2012), a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação global do desenvolvimento, que é caracterizada por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento: interação social; comunicação e comportamento. As suas características essenciais mostram um desenvolvimento irregular e deficitário na comunicação, no interesse, na interação social e no desempenho de atividades. Áreas que segundo os resultados até agora obtidos revelam um comprometimento maior.

Outros estudos reforçam que é através da brincadeira que as crianças iniciam a sua interação com os objetos, com as pessoas e com o mundo envolvente. Apesar que muitas crianças autistas apresentarem brincadeiras pouco simbólicas, pois o que mais lhes interessa é manusear e alinhar os objetos (Cruz et al., 2010), a criança em estudo revela que já iniciou a brincadeira simbólica, ainda que redutora e muitas vezes, por imitação, mas com carácter simbólico.

Estudos realizados recentemente sobre o impacto do confinamento na vida de crianças com PEA revelam que estas crianças necessitam e procuram a previsibilidade no seu dia a dia, na sua rotina e que alterações significativas podem ser relevantes. Para que exista o menor impacto possível, as famílias devem garantir uma rotina o mais próxima possível daquela que a criança estava habituada, com a ajuda e orientação especializada dos profissionais que a acompanham, dentro das possibilidades e entendimentos, tendo em conta as condições que o confinamento impôs (Barbosa et al., 2020).

Após o período de confinamento, aplicou-se a escala novamente e verificou-se que a criança progrediu em dois domínios distintos, não se verificando retrocessos ao nível das suas competências e desenvolvimento. A fase do confinamento pareceu não demonstrar efeitos negativos nas competências da criança nos diversos domínios avaliados, talvez pela preocupação constante da família em estabelecer uma rotina diária consistente e organizada que desse à criança a maior estabilidade possível, sempre com o apoio e atenção dos profissionais de educação e saúde que a acompanham e

também, provavelmente, por a família estar mais desperta para a importância dos aspetos do brincar livre.

A proposta de intervenção de alteração e enriquecimento dos espaços do pré-escolar que a criança frequenta e, tendo em consideração os últimos resultados obtidos, pode-se realçar que os objetos e as dinâmicas praticadas têm tido uma influência positiva no desenvolvimento da criança.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais que vão sendo disponibilizados às crianças, peças soltas para brincar, têm-se revelado materiais de grande interesse nas brincadeiras das crianças, representando e estimulando um brincar lúdico, livre e espontâneo. Mediante os segundos resultados obtidos pode-se constatar que o desenvolvimento da investigação tem contribuído para o estímulo e evolução das competências da criança em estudo.

Apesar da criança ter estado ausente das atividades letivas presenciais, durante a fase de confinamento que durou sete semanas, houve um constante acompanhamento por parte da equipa pedagógica que a acompanha, apoiando a família e promovendo atividades e dinâmicas com um fio condutor ao projeto que estava a decorrer.

No final do estudo espera-se que o ambiente criado com estes materiais seja desafiante e promotor do brincar livre de todas as crianças e do desenvolvimento da criança em estudo. Espera-se que ao nível do domínio espacial e material se aproxime do intervalo da sua idade real e que consiga evoluir na sua participação, com comportamentos significativos ao nível da cooperação e linguagem.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arribas, M., Echeverria, M., Cavada, L., Garcia, N., Gené, T., Hansen, J., Pujalte, L., & Vargas, O. (2018). Viver no exterior. *Infância na Europa Hoje, Cadernos de Educação de Infância*, (2), 4-6. APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Barbosa, A., Figueiredo, A., Viegas, M., & Batista, R. (2020). Os impactos da pandemia COVID-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. *Revista da Seção Judiciária do Rio De Janeiro*, 24(48), 91-105. <https://doi.org/10.30749/2177-8337.v24n48p91-105>.

Carvalho, M., Silva, F., & Nunes, C. (2015). *Situações de jogo / brincadeira: Promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre pais e crianças em idades de creche*. [Paper presentation]. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (pp. 63-76). ISBN: 978-989-95733-5-2  
[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4434/1/atas%20EME\\_vf.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4434/1/atas%20EME_vf.pdf)

Casey, T., & Robertson, J. (2017). *Resources for playing – providing loose parts to support children's play A toolkit*. Play Wales. ISBN: 978-0-9932410-4-8  
<https://www.playaustralia.org.au/sites/default/files/LibraryDownloads/loose-parts-toolkit.pdf>

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora

Cruz, C., Pereira, C., Ferreira, C., Santos, H., & Ribeiro, M. (2010). Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências. *Millenium*, (39), 89-107. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8234>

Estévez, M. (2020). Recreos inclusivos. In C. Luísa & M. Borges, (Orgs), *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática* (1ª ed.) (pp.67-83). Papa-Letras.

Guimarães, A. (2020). A sala é lá fora. *Cadernos de Educação de Infância*, (121), 21-27. APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Gomes-Pedro, J. (1997). Brincar- Do Desenvolvimento ao Direito. *Ata Pediátrica Portuguesa*, 28 (2), 87-91. <https://doi.org/10.25754/pjp.1997.5670>
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo/ Manual Prático de Intervenção*. Editora Lidel.
- Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na Europa Hoje, Cadernos de Educação de Infância*, (2), 7-10. APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moussy, B. (2018). Jean-Jaques Rousseau e o seu papel inspirador na relação entre a Natureza e a educação. *Infância na Europa Hoje, Cadernos de Educação de Infância*, (2), 2-3. APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo lado*. Câmara Municipal de Cascais, Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Pinto, A. (2013). *Descobrimo o lugar e potencialidades do brincar no jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12858>
- Serrano, P. (2016). *Integração Sensorial - No Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. PAPA-LETRAS.
- Silva, G. (2010). O Método Científico na Psicologia: Abordagem Qualitativa e Quantitativa. *O Portal dos Psicólogos*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira. *Brincar e Aprender na Infância* (1ª ed.) (pp.39-56). Porto Editora.
- Souza, R., & Nunes, D. (2019). Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. *Revista Educação Especial*, 32, e 22, 1-17. <https://doi.org/10.5902/1984686X30374>
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças dos três aos oito anos*. Artemed.
- Sposito, A. M. P. (2018). Confiabilidade e validação de conteúdo da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox - revisada para a população brasileira [Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.22.2019.tde-27032019-153642>
- Williamson, G., & Anzalone, M. (1998). A Integração Sensorial: Um Elemento-Chave para a Avaliação e Tratamento de Crianças com Dificuldades Graves de Relacionamento e Comunicação. *Ata Pediátrica Portuguesa*, 29 (2), 205-208. <https://doi.org/10.25754/pjp.1998.5578>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento de acção na área das necessidades educativas especiais. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*.
- UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. (Artigo 31.º). [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)