



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA**

DEPARTAMENTO DE DESPORTO E SAÚDE

**Competências sócio-emocionais de crianças
em idade pré-escolar: Efeitos de dois
programas de intervenção – psicomotricidade
e dança criativa**

Ana Lorena Feitosa dos Santos

Orientação:

Professora Doutora Catarina Lino Neto Pereira

Professora Doutora Guida Filipa Veiga Moutinho

Professora Doutora Ana Isabel Carvalho da Cruz
Ferreira Matos

Mestrado em Psicomotricidade Relacional

Dissertação

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA**

DEPARTAMENTO DE DESPORTO E SAÚDE

**Competências sócio-emocionais de crianças
em idade pré-escolar: Efeitos de dois
programas de intervenção – psicomotricidade
e dança criativa**

Ana Lorena Feitosa dos Santos

Orientação:

Professora Doutora Catarina Lino Neto Pereira

Professora Doutora Guida Filipa Veiga Moutinho

Professora Doutora Ana Isabel Carvalho da Cruz
Ferreira Matos

Mestrado em Psicomotricidade Relacional

Dissertação

Évora, 2018

Agradecimentos

Sou grata primeiramente ao meu Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Porque é Ele quem me reveste de força e torna perfeito o meu caminho. E porque, em todo o tempo, eu sou prova da Sua eterna bondade.

Agradeço aos meus pais, Ana e Edson Feitosa, por todo o apoio e investimento na minha vida. Obrigada por verem em mim aquilo que eu, ainda, não vejo e por me incentivarem a ir sempre além.

Agradeço às minhas orientadoras, Professora Doutora Catarina Pereira, Professora Doutora Guida Veiga e Professora Doutora Ana Cruz Ferreira, por toda a ajuda, apoio e disponibilidade ao longo desta caminhada. Obrigada por me ajudarem a chegar até aqui.

Agradeço também ao Professor Doutor Jorge Fernandes que, embora não sendo orientador, esteve também sempre disponível para ajudar.

O meu agradecimento especial a todos os que tornaram este estudo possível. Àqueles que autorizaram e disponibilizaram o espaço para que as avaliações e as intervenções ocorressem, incluindo diretoras, coordenadoras e educadoras e, também, aos responsáveis das crianças por permitirem a participação destas no estudo. Também à psicomotricista Raquel Guarita por sua disponibilidade e grande dedicação ao aplicar as intervenções, assim como o grande cuidado com que me recebeu nos períodos das avaliações.

Não posso deixar de agradecer a todos os meus amigos, porque é muito bom ter com quem caminhar! Seja os que estão perto ou os que, mesmo de longe, se fazem sempre presentes. Em especial, agradeço à Andreia, minha companheira neste projeto, por estar sempre disposta a ajudar e por ter sido uma ótima companheira neste trabalho. Igualmente, aquelas que estiveram a me ajudar no decorrer do mestrado e com quem passei, disfrutei de momentos especiais e dividi estes dois anos, os quais jamais vou esquecer. Vocês são uma bênção na minha vida!

Resumo

As competências sócio-emocionais em crianças englobam habilidades sociais e emocionais das quais depende sobretudo o seu bom funcionamento social, sendo a idade pré-escolar uma fase fundamental para o seu desenvolvimento. **Objetivo:** O presente estudo pretende analisar os efeitos de dois programas de intervenção (Psicomotricidade e Dança Criativa), nas competências sócio-emocionais de pré-escolares. **Métodos:** Participaram no estudo 50 crianças (41 aos 69 meses), matriculadas num estabelecimento de ensino pré-escolar no Alentejo (Portugal), alocadas a três grupos: Intervenção Psicomotricidade, Intervenção Dança Criativa e Controlo. Foram avaliadas as aptidões sociais, empatia, expressão emocional e Teoria da Mente. **Resultados:** Observou-se uma diminuição no contágio emocional (empatia) no grupo Dança Criativa e uma melhoria ao nível da Teoria da Mente em ambos os grupos experimentais, nomeadamente na capacidade de perceção da subjetividade das crenças ($p < 0.05$). **Conclusões:** Conclui-se que a intervenção Dança Criativa pode ser eficaz na diminuição do contágio emocional de crianças em idade pré-escolar. Ambos os programas se revelam eficientes na melhoria da Teoria da Mente em crianças nesta idade.

Palavras chave: competências sócio-emocionais; psicomotricidade; dança criativa; crianças; pré-escolar.

Socio-emotional development of preschool children: Effects of two intervention programs – psychomotricity and creative dance

Abstract

Children socio-emotional skills consist in social and emotional abilities on which their social functioning depends. The pre-school age is an essential development phase for these skills. **Goal:** The present study aims to analyse the effects of two intervention programs (psychomotricity and creative dance) on the socio-emotional skills of pre-schoolers. **Methods:** Fifty children (41-69 months) enrolled in a pre-school education institution in Alentejo, Portugal, were assigned to three groups: Psychomotricity Intervention, Creative Dance Intervention and Control Group. Social competences, empathy, emotional expression and Theory of Mind were evaluated. **Results:** It was found a decrease in emotional contagion (empathy) in the Creative Dance group and an improvement in Theory of Mind in both experimental groups, as regards in the capacity to perceive the subjectivity of beliefs ($p < 0.05$). **Conclusions:** It is concluded that creative dance can be effective in the emotional contagion decrease of pre-schoolers. Both intervention programs prove effective in improving the Theory of Mind in children at this age.

Keywords: socio-emotional skills; psychomotricity; creative dance; kids; preschool

Índice Geral

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | II |
| Resumo | III |
| Abstract | IV |
| Índice Geral | V |
| Índice de Tabelas | VII |
| Índice de Figuras | VIII |
| Lista das Abreviaturas, Símbolos e Siglas | IX |
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Objetivos e Hipóteses | 4 |
| 3. Enquadramento teórico | 5 |
| 3.1. Competências sócio-emocionais | 5 |
| 3.1.1. Contextualização histórica | 5 |
| 3.1.2. Conceitualização das competências sócio-emocionais | 6 |
| 3.1.3. Competências sócio-emocionais na aprendizagem | 9 |
| 3.1.4. Empatia | 10 |
| 3.1.5. Teoria da Mente | 12 |
| 3.2. Psicomotricidade | 14 |
| 3.2.1. Corpo e Psicomotricidade: Perspetiva histórica | 14 |
| 3.2.2. Psicomotricidade: Conceitualização e intervenção | 19 |
| 3.2.3. Psicomotricidade na educação | 23 |
| 3.3. Dança Criativa | 25 |
| 3.3.1. Dança, expressividade e educação pela arte | 25 |
| 3.3.2. Dança Criativa | 28 |
| 3.3.3. Dança Criativa na escola – Relevância e evidências | 32 |
| 4. Metodologia | 36 |
| 4.1. Desenho do Estudo | 36 |
| 4.2. Caracterização da Amostra | 36 |
| 4.3. Procedimentos | 39 |

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

| | |
|--|------|
| 4.4. Intervenção | 40 |
| 4.4.1. Psicomotricidade | 40 |
| 4.4.2. Dança Criativa | 41 |
| 4.5. Variáveis e instrumentos de avaliação | 43 |
| 4.5.1. Aptidões sociais | 43 |
| 4.5.2. Empatia | 44 |
| 4.5.3. Expressão emocional | 45 |
| 4.5.4. Teoria da Mente | 46 |
| 4.6. Análise estatística | 48 |
| 4.7. Análise dos dados omissos | 49 |
| 5. Análise dos Resultados | 50 |
| 6. Discussão | 60 |
| 7. Conclusões | 72 |
| 7.1. Sugestões para Futuras Investigações | 73 |
| 8. Referências Bibliográficas | 75 |
| Anexos | X |
| Anexo I. Termo de Consentimento Informado | X |
| Anexo II. Exemplo de Sessão Psicomotricidade 1 | XII |
| Anexo III - Exemplo de Sessão Psicomotricidade 2 | XIII |
| Anexo IV - Exemplo de Sessão Dança Criativa 1 | XIV |
| Anexo V - Exemplo de Sessão Dança Criativa 2 | XV |
| Anexo VI - Questionário Sociodemográfico | XVI |

Índice de Tabelas

| | | |
|------------------|--|----|
| Tabela 1. | Caracterização do comportamento das Aptidões Sociais na amostra considerando o género | 50 |
| Tabela 2. | Caracterização do comportamento da Empatia na amostra considerando o género | 50 |
| Tabela 3. | Caracterização do comportamento da Expressão Emocional na amostra considerando o género | 51 |
| Tabela 4. | Caracterização do comportamento da Teoria da Mente na amostra considerando o género | 51 |
| Tabela 5. | Resultados da análise dos efeitos das intervenções na Escala de Aptidões Sociais (n=47) | 52 |
| Tabela 6. | Resultados da análise dos efeitos da intervenção na Empatia (n=50) | 53 |
| Tabela 7. | Resultados da análise dos efeitos das Intervenções na Expressão Emocional (n=50) | 54 |
| Tabela 8. | Resultados da análise dos efeitos das intervenções na Teoria da Mente (n=50) | 55 |
| Tabela 9. | Resultados da análise das associações entre as variáveis relativas às competências sociais e as variáveis relativas às competências emocionais | 58 |

Índice de Figuras

| | | |
|------------------|-----------------------------|----|
| Figura 1. | Fluxograma da Amostra | 38 |
|------------------|-----------------------------|----|

Lista das Abreviaturas, Símbolos e Siglas

Abreviaturas

E.g. – Exemplo geral

I.e. – isto é

Cit. in – citado em

Símbolos

EF – Magnitude do efeito pré-pós intervenção.

d – Magnitude do efeito de grupo.

n – Quantidade

p – Probabilidade de significância

> - Maior que

< - Menor que

Siglas

CASEL - Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

SEL – Socio-Emotional Learning.

PKBS-2 - Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition.

INE – Instituto Nacional de Estatística.

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

1. Introdução

Desde os anos 90 que se têm divulgado estudos sobre as competências sócio-emocionais (Alzina, 2003), referindo-se este termo a um conjunto de competências sociais e emocionais que promovem o bem-estar pessoal (Denham *et al.* 2003; Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás & Vozmediano, 2015; Burrus, Betancourt, Holtzman, Minsky, MacCann & Roberts 2012), a aprendizagem (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, & Pachan, 2008; Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Goleman, 2006) a atuação profissional (Gondim, Morais & Brantes, 2014), e sobretudo as relações interpessoais do indivíduo (Denham *et al.*, 2003). As competências sócio-emocionais envolvem a adequação da consciência, da expressão, da regulação e do uso das emoções no funcionamento social (Gondim, Morais & Brantes, 2014).

Considerando a sua importância tem sido reconhecido o valor da promoção das competências sócio-emocionais no contexto educacional, sendo a educação sócio-emocional compreendida como uma aprendizagem promovida pelas escolas, tão essencial para as crianças quanto a aprendizagem académica (Goleman, 2006; Merrell & Guelder, 2010; CASEL, 2003).

A expressão emocional, a empatia e a Teoria da Mente, são algumas das competências emocionais que se desenvolvem desde o início da infância, sendo consideradas fundamentais para um bom funcionamento social (Denham *et al.*, 2003; Ketelaar, Rieffe, Wiefferink, & Frijns, 2012). Perante a íntima relação entre as competências emocionais e o funcionamento social, os autores Denham (2006) Ciarrochi, Heaven e Supavadeeprasit (2008), e Ketelaar, Wiefferink, Frijns e Rieffe (2017) têm optado por usar o termo competências sócio-emocionais, que será também adotado ao longo da presente dissertação.

Quando o objetivo consiste na promoção de melhorias na comunicação e na expressividade, as intervenções a partir do movimento expressivo têm revelado grande eficácia (Sousa, 1979b). No corpo são contidas as emoções, os pensamentos, a afetividade, as vontades, entre outros aspetos sócio-emocionais (Alves, 2016), o que torna as intervenções corporais, por exemplo a psicomotricidade ou a dança criativa, relevantes para este tipo de efeitos.

Segundo Aucouturier (2010), os principais objetivos da psicomotricidade são a aquisição e o desenvolvimento do prazer da criança sentidos na comunicação, na criação e no pensamento. Quando imersa num ambiente acolhedor proporcionado pelo psicomotricista durante as sessões, a criança sente-se livre para expressar as suas emoções e o seu imaginário, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento simbólico (Aucouturier, 2007) e para o desenvolvimento das suas competências sócio-emocionais (Fonseca, 2016). Alguns estudos têm revelado os efeitos positivos da psicomotricidade no desenvolvimento motor e nas funções psicomotoras (Silva *et al.* 2017; Cañadas, Ayuso, Barreto, Barrera & Madrona, 2016), na capacidade de resiliência e controle emocional (Cró & Pinho, 2016) e nas habilidades sociais (Cañadas *et al.*, 2016) das crianças.

A Dança Criativa fundamenta-se, originalmente, nos conceitos de Laban (1975), que compreende a dança não apenas em seu carácter técnico mas sobretudo em sua importância no crescimento pessoal e social do indivíduo devido à associação dos movimentos corporais aos aspetos emocionais (Redfern, 1965). Esta associação torna a Dança Criativa substancialmente eficaz na educação das competências sócio-emocionais, quando comparada a outras intervenções verbais utilizadas para este fim (Pereira, 2016). A intervenção tem como objetivo o desenvolvimento das competências físicas, psicológicas e emocionais da criança (Redfern, 1965), assim como a melhoria da sua capacidade criativa (Sousa, 1979a) e expressiva, a qual, segundo Sousa (1979a), é a principal finalidade desta intervenção. Durante as sessões, utilizam-se os conceitos básicos da dança (corpo, espaço, tempo, dinâmica e relações) a fim de alcançar os seus objetivos (Batalha, 2004). Vários estudos têm demonstrado o impacto da dança criativa no desempenho motor (Santo, Fernandes, Maciel & Filho, 2015), na autoestima (Cacho & Vera, 2017) e também nas competências sócio-emocionais (Pereira, 2016; Pereira & Pinto, 2017; Soares & Lucena, 2013) de crianças.

A partir do levantamento bibliográfico realizado para o presente estudo, observa-se que tem sido reconhecida a relevância das competências sócio-emocionais na educação e no desenvolvimento infantil, considerando o impacto que estas competências têm na aprendizagem académica, no bem-estar pessoal e no funcionamento social. Contudo, ficou evidente que é escassa a investigação relativamente aos efeitos das intervenções de psicomotricidade e de dança criativa nestas competências, especificamente nas variáveis Aptidões Sociais, Empatia, Expressão Emocional e Teoria da Mente. Além disto, não há

estudos que comparem os efeitos destas duas intervenções (psicomotricidade e dança criativa) nas competências sócio-emocionais em pré-escolares.

Esta dissertação integra sete capítulos, entre os quais se incluem a introdução, o enquadramento teórico, a metodologia, a análise dos resultados, a discussão dos dados, as conclusões e as referências bibliográficas.

Por sua vez, os capítulos dividem-se da seguinte forma: Introdução, na qual se apresenta um breve parecer sobre o tema abordado, os objetivos e as hipóteses do estudo e a organização do documento de dissertação; Enquadramento Teórico, onde são aprofundados os temas relativos às variáveis a serem estudadas – aptidões sociais, expressão emocional, empatia e teoria da mente - e as intervenções utilizadas, a saber, psicomotricidade e dança criativa, bem como os estudos atuais referentes às variáveis e intervenções na população participante da pesquisa, ou seja, crianças em idade pré-escolar; a Metodologia, com descrição do tipo e desenho do estudo, os procedimentos, a caracterização da amostra, a descrição das intervenções, a descrição dos instrumentos de avaliação, as análises estatísticas e as análises dos dados omissos (i.e., *missing values*); Análise dos Resultados, a qual apresenta as tabelas e descrição dos resultados encontrados; Discussão, que inclui os resultados da presente pesquisa e sua comparação com a teoria e com investigações anteriores, bem como as limitações do presente estudo; Conclusões, a qual apresenta as considerações finais com base no presente estudo além de sugestões para futuras investigações; e Revisão Bibliográfica, contendo toda a bibliografia utilizada para fundamentar o estudo.

2. Objetivos e Hipóteses

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os efeitos de duas intervenções (psicomotricidade e dança criativa) nas competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar.

O estudo apresenta como objetivos específicos:

- a) Conhecer os efeitos da intervenção psicomotora nas competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar, nomeadamente nas Aptidões Sociais, na Empatia, na Expressão Emocional e na Teoria da Mente.
- b) Conhecer os efeitos da dança criativa nas competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar, nomeadamente nas Aptidões Sociais, na Empatia, na Expressão Emocional e na Teoria da Mente.
- c) Determinar se existem diferenças entre os efeitos dos dois programas de intervenção considerando as variáveis estudadas.
- d) Analisar as associações entre as variáveis relativas às competências sociais estudadas e as variáveis relativas às competências emocionais estudadas.

Com base na fundamentação teórica, foram elaboradas as seguintes hipóteses para o estudo em apreço:

- a) A intervenção em psicomotricidade apresentará efeitos positivos nas variáveis estudadas, nomeadamente as Aptidões Sociais, a Empatia, a Expressão Emocional e a Teoria da Mente.
- b) A intervenção em dança criativa apresentará efeitos positivos nas variáveis estudadas, nomeadamente as Aptidões Sociais, a Empatia, a Expressão Emocional e a Teoria da Mente.
- c) O grupo controlo não apresentará diferenças significativas nas comparações das avaliações pré-intervenção e pós-intervenção.
- d) Ambos os programas serão eficazes no âmbito das competências sócio-emocionais apresentando efeitos semelhantes nas variáveis estudadas.
- e) Melhores resultados nas competências emocionais estarão associados a melhores resultados nas competências sociais.

3. Enquadramento Teórico

3.1. Competências Sócio-emocionais

3.1.1. Contextualização Histórica

Apesar do conceito de competências sócio-emocionais ter sido mais amplamente difundido a partir da década de 90, o primeiro artigo a abordar o tema terá sido publicado na década de 60, quando era ainda apenas usado o termo “inteligência social” (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Alzina, 2003). Somente vinte anos depois, se terá voltado a abordar este conceito. Segundo Alzina (2003), no artigo de Payne (1985) publicado neste período, a emoção e a inteligência encontram-se integradas. Payne (1985) considera a ignorância emocional como algo prejudicial e aborda a importância do ensino das competências emocionais. Alzina (2003) ressalta que o facto de a publicação de Payne (1985) defender a ideia da importância do ensino das habilidades emocionais no contexto escolar, demonstra que desde o princípio existiu uma compreensão do carácter educativo destas habilidades.

Foi a partir dos anos 90, com as publicações de Mayer, DiPaolo e Salovey (1990) e Salovey e Mayer (1990), em revistas especializadas, que se iniciou mais significativamente o interesse pelas competências sócio-emocionais (Alzina, 2003). Em 1994, criou-se a CASEL - Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning (Alzina, 2003), uma organização com grande influência no incentivo à aprendizagem social e emocional. Esta foi formada por diversos educadores, investigadores e advogados que se reuniram nos anos 90 para investir na promoção da saúde mental através da promoção das competências sócio-emocionais (Merrell & Gueldner, 2010).

O conceito de inteligência emocional começou a ser massivamente divulgado a partir da publicação do livro de Daniel Goleman (2006), o qual mereceu grande receção (Alzina, 2003). Alzina (2003) destaca o facto de a grande aceitação do livro de Goleman (2006) se justificar pelo próprio momento em que foi publicado. Trata-se de um período de visível rejeição do pensamento elitista, exposto nalgumas publicações neste mesmo período, encontrando-se representada a ideia de que existem pessoas mais inteligentes que, conseqüentemente, ocupam cargos profissionais de maior destaque e

recebem melhores salários; pessoas menos inteligentes ocupam cargos profissionais de menor destaque ou permanecem desempregados e recebem um salário mais baixo. Goleman (2006) apresenta um conceito bem diferente: aponta a importância da inteligência emocional e destaca que esta até poderia ser mais importante relativamente à inteligência geral, na medida em que é a inteligência emocional que determina a forma como as outras capacidades do sujeito serão utilizadas. Por conseguinte, o autor realça que pessoas bem capacitadas emocionalmente são mais propícias ao sucesso em todos os domínios da vida, desde as relações íntimas até à aprendizagem de regras não expressas, essenciais na política das organizações.

Além disto Goleman (2006) afirma que esta inteligência emocional pode ser aprendida e desenvolvida, estando ao alcance de todas as pessoas. A partir destas asserções, diversos autores empenharam-se em estudar e aprofundar os conhecimentos sobre a inteligência emocional (Alzina, 2003).

3.1.2. Conceitualização das Competências Sócio-emocionais

Gardner (1983) e Sternberg (1985), mencionados por Pereira (2016), destacaram-se nos primeiros estudos sobre a inteligência emocional, a partir dos seus conceitos de inteligências, sendo compreendida como a capacidade de reconhecer e perceber as emoções, em si mesmo e no outro, bem como de utilizar as emoções como forma de orientar o pensamento e a ação (Pereira, 2016; Salovey & Mayer, 1990). Segundo Goleman (2006), as emoções orientam-se para uma ação, de tal forma que cada emoção sentida provoca modificações fisiológicas que preparam o corpo para uma determinada resposta. Essas tendências para agir são geradas de acordo com as experiências vivenciadas e de acordo com a cultura.

Goleman (2006) sugere que cada indivíduo possui dois cérebros, um racional e outro emocional. Segundo este autor, é comum algumas vezes a mente emocional comandar as nossas respostas de forma superior à mente racional, sendo este facto proporcional à intensidade da emoção: quanto mais intensa a emoção, maior a sobreposição da mente emocional sobre a mente racional. O autor ressalta que na maioria dos casos, essas duas mentes funcionam em harmonia e são essenciais uma para a outra.

No ponto de vista de Goleman (2006), entende-se por inteligência emocional a capacidade do indivíduo se motivar a si mesmo, a persistência nas frustrações, a capacidade de controlar os impulsos assim como a de adiar as recompensas, a capacidade

de inibir o desânimo através da regulação do estado de ânimo a fim de que este não impeça a eficiência do pensar, o sentimento da empatia e da esperança.

Num estudo realizado por Mayer, Caruso e Salovey (1999), os autores analisaram a inteligência emocional dentro dos princípios de inteligência, a fim de verificar se esta pode ser nomeada como uma das inteligências. Os autores não apenas confirmaram a inteligência emocional em conformidade com os critérios de inteligência, como também perceberam que esta se diferencia de outras inteligências, tais como a inteligência verbal e a inteligência social. Os autores enfatizam que a inteligência emocional possui, também, o aspeto do raciocínio sobre os sentimentos internos relacionados com o desenvolvimento pessoal e não apenas o raciocínio sobre os sentimentos relativos às relações. Direccionam, também, o seu foco para os problemas emocionais, muitas vezes não verbalizados, os quais se encontram incorporados em problemas sociais e pessoais.

Já Gondim, Moraes e Brantes (2014) abordam dois tipos de inteligência: a cognitiva e a sócio-emocional. Segundo os autores, a inteligência cognitiva consiste na capacidade de agir para resolver um problema com base na análise das informações e situações que poderiam levar a uma ação efetiva. Por outro lado, a inteligência sócio-emocional está relacionada com a capacidade de perceber e utilizar as informações emocionais de forma efetiva, em si próprio ou na relação com o outro. Essa efetividade diz respeito ao bem-estar e à harmonia nas relações sociais. Segundo os mesmos autores, as competências sócio-emocionais estão relacionadas com a consciência, a expressão, a regulação e a utilização das próprias emoções, promovendo o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais. No ponto de vista dos autores, diversas capacidades estão inseridas nas competências sócio-emocionais, tais como a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais, além da inteligência emocional.

Denham *et al.* (2003) procuraram compreender as relações entre algumas das competências emocionais, tais como, a expressão, a regulação e o reconhecimento emocionais, e as competências sociais de crianças em idade pré-escolar. Os autores concluíram que as competências emocionais são determinantes para o sucesso social das crianças, tanto no imediato como a longo prazo, encontrando-se estas duas competências interligadas. Assim, considerando que as capacidades emocionais e as capacidades sociais estão sobremodo associadas e interligadas (Denham *et al.*, 2003) ao longo desta dissertação será usado o termo competências sócio-emocionais.

As competências sócio-emocionais são essenciais para as interações sociais: um sujeito com facilidade em *expressar emoções* positivas é, eventualmente, mais eficaz em criar relações com outros e ser considerado como socialmente bem aceite; o sujeito que constantemente expressa emoções negativas poderá ter maiores dificuldades nas suas interações sociais (Denham *et. al.*, 2003). A expressão emocional tem, igualmente, sido relacionada com o comportamento prossocial das crianças. Especificamente, as crianças que mais facilmente expressam emoções positivas, têm uma maior tendência a manifestar comportamentos prossociais para com os seus pares, e a ser melhor aceites pelos mesmos (Denham *et al.*, 2003).

Por outro lado, o *reconhecimento das emoções* é, também, uma capacidade essencial para o sucesso social. As crianças com maior facilidade em reconhecer os estados emocionais dos outros manifestam mais frequentemente respostas prossociais e são consideradas como mais simpáticas e mais socialmente competentes (Denham *et al.*, 2003).

Por fim, mas não menos importante, a capacidade de *regular a intensidade e a expressão das emoções*, tem um papel fundamental nas interações sociais, na medida em que permite à criança gerir as suas respostas emocionais de acordo com os padrões sociais aceites e com os seus objetivos, evitando que as suas respostas expressivas sejam excessivas ou insuficientes (Denham *et al.*, 2003).

Diversos estudos procuram verificar o impacto das competências sócio-emocionais noutros aspetos da vida e do desenvolvimento humano, tendo sido encontradas relações com o bem-estar subjetivo (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás & Vozmediano, 2015) e o bem-estar emocional (Burrus, Betancourt, Holtzman, Minsky, MacCann & Roberts 2012; Ruiz-aranda, Extremera & Pineda-Gálan, 2014). Além destes autores, a literatura também tem evidenciado o importante contributo das competências sócio-emocionais para o sucesso escolar. Tal contributo diz respeito à diminuição de problemas de comportamento, à melhoria os comportamentos sociais e do sentimento para com o ambiente escolar, bem como à melhoria do desempenho académico e ao aumento das classificações escolares (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, & Pachan, 2008). Numa perspetiva a longo prazo, as competências sócio-emocionais têm sido, igualmente, valorizadas enquanto potenciadoras de um bom desempenho no trabalho profissional, pois permitem ao indivíduo manter-se motivado para uma aprendizagem contínua e capacitado para gerir

as suas emoções e utilizar habilidades sociais quando confrontado com novas situações, o que favorece o seu bem-estar profissional (Gondim, Morais & Brantes, 2014).

3.1.3. Competências Sócio-Emocionais na Aprendizagem

As emoções constituem um importante fator para alcançar um bom desempenho académico, além das competências específicas da aprendizagem e a própria experiência do indivíduo. Isto ocorre porque as experiências vivenciadas pelo sujeito desencadeiam emoções e, posteriormente, uma reflexão sobre estas emoções, sendo ambas colaboradoras da aprendizagem, tanto as emoções quanto a reflexão sobre estas (Gondim, Morais & Brantes, 2014). De acordo com Goleman (2006, p.48), "estes circuitos emocionais são modelados pela experiência ao longo da infância, e nós deixamos geralmente essa experiência por conta do acaso", daí o valor e a responsabilidade de se investir nas competências sócio-emocionais ainda na infância, como forma de suscitar uma aprendizagem eficaz, tanto académica como global, promovendo um futuro de sucesso para estas crianças. Compreende-se também que é igualmente responsabilidade das escolas a inclusão de intervenções que favoreçam o desenvolvimento de tais competências.

Atualmente, é consabido ser possível promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências sócio-emocionais das crianças. Goleman (2006) afirma tal viabilidade, salvaguardando o facto de ser necessário emprestar algum investimento à tarefa do ensino das mesmas. Merrell e Guelder (2010) corroboram este pensamento quando afirmam que os programas de aprendizagem social, implantados nas escolas, podem beneficiar todos os alunos, no que concerne a saúde mental e ao sucesso académico.

O "Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning" (CASEL, 2015) tem como objetivo próprio o incentivo de tais programas de aprendizagem social e emocional, considerando-os relevantes na capacitação do sujeito em gerir suas emoções. Tais programas consistem em tornar os alunos mais capazes de estabelecer e alcançar objetivos, sentir e demonstrar empatia, construir e manter relações e tomar decisões responsáveis. Além disso, segundo o CASEL (2003), a importância do investimento em programas de aprendizagem socioemocional justifica-se, também, pelo facto de que as crianças e jovens que possuem estas competências evidenciam maior facilidade a nível da comunicação interpessoal, são cooperativas, sabem negociar com o outro a fim de

resolver problemas, sabem solicitar ajuda quando necessário, possuem habilidades de recusa e contribuem positivamente no seio da família e da comunidade.

Diversos estudos demonstram a relevância de programas aplicados nas escolas com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências sócio-emocionais. Mostram, ainda, o impacto positivo nas atitudes de crianças e adolescentes para consigo e para com o outro, no sentimento para com a escola, na autopercepção, na autoestima e na autoimagem, nos comportamentos sociais positivos, na redução dos problemas de conduta e do stress emocional, na diminuição de problemas de comportamento, além da melhoria da performance académica (Payton *et al.*, 2008; Gondim, Morais & Brantes, 2014; Durlak, Weissberg & Pachan, 2010).

3.1.4. Empatia

A Empatia é entendida como a capacidade de perceber os sentimentos do outro (Salovey & Mayer, 1990) bem como as respostas oferecidas frente à estes sentimentos através de atitudes adequadas às necessidades do outro (Decety & Jackson, 2004), estando relacionada com as capacidades de avaliação emocional e a expressão emocional (Salovey & Mayer, 1990). A leitura dos sentimentos dos outros é realizada a partir de canais não verbais, como a expressão facial, os gestos ou a intensão da voz e, por esse motivo, depende da habilidade do sujeito ler tais sinais (Goleman, 2006). Por outro lado, a autoconsciência de si próprio, ou seja, a capacidade de reconhecer os seus próprios sentimentos e emoções, é igualmente importante para o desenvolvimento da empatia. Quando um indivíduo está consciente das suas próprias emoções, tem maior facilidade em perceber as emoções do outro (Goleman, 2006).

Rieffe, Ketelaar e Wiefferink (2010) apresentam os quatro níveis de empatia descritos por Hoffman (1987, *cit in* Rieffe, Ketelaar & Wiefferink 2010), os quais se desenvolvem de forma sequencial. O primeiro nível é a empatia global, também designado por contágio emocional. Este surge no primeiro ano de vida dos bebés e é considerado a primeira forma de empatia presente num indivíduo. O contágio emocional ocorre como reação espontânea e não intencional, isto é, a situação de angústia vivenciada pelo outro não é compreendida de forma cognitiva, ocorrendo antes como resposta reativa. Citamos como exemplo a observação de um bebé a chorar e o desencadear da mesma manifestação efetiva noutro bebé que esteja próximo (Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010; Vreeke & Van Der Mark, 2003), reação tida perante algo que não foi

percebido. A mesma reação pode ser, contudo, observada em idades mais avançadas (Vreeke & Van Der Mark, 2003, Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010). Segundo Rieffe, Ketelaar e Wiefferink (2010), os bebês muito novos ainda não são capazes de controlar a sua excitação de forma adequada. Deste modo, os autores sugerem que os sintomas do contágio emocional estão negativamente associados à capacidade de autorregulação.

O segundo nível de empatia diz respeito à "atenção para os sentimentos do outro" e tem início no primeiro ano de vida. Nesta fase, o bebê já é capaz de perceber que a situação de stress não ocorre consigo, apesar de ainda se sentir desconfortável ao observar o acontecimento. Além disso, o bebê demonstra direcionar mais a sua atenção para as manifestações afetivas de outros (Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010).

O terceiro nível é denominado de "ações prossociais". Neste estágio, a criança tem atitudes de maior resposta em relação às manifestações emocionais do outro, tornando-se mais apta a responder em prol deste (Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010). Nesta fase, as crianças apresentam três formas distintas, muito comuns, nas suas respostas empáticas: ajudar, compartilhar e confortar. Este nível empático é frequentemente observado por volta do segundo ano de vida (Zahn-Waxler *et al.*, 1992, *cit in* Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010)

O quarto nível é adquirido na segunda infância e é nomeado "Empatia para com a condição de vida do outro". A criança inicia uma resposta empática, não restrita a uma situação específica, mas às condições gerais da vida de um indivíduo, como por exemplo empatia para com pessoas que vivem em situações desfavoráveis. Esta atitude empática leva a ações como a realização de doações apoiando tais pessoas, no caso do exemplo mencionado (Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010).

A empatia é uma importante habilidade para as relações sociais e está presente em diversas áreas da vida, desde a profissional à familiar e amorosa (Goleman, 2006). A partir desta habilidade, pode-se responder de forma afetiva e adaptativa às manifestações emocionais do outro, de forma a agir com atitudes adequadas às necessidades do outro, oferecendo suporte e consolo (Salovey & Mayer, 1990).

Diversos autores compreendem a empatia como parte das competências sócio-emocionais (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 2006; Alzina, 2003). Outros autores têm demonstrado que a empatia e as competências sócio-emocionais estão associadas e que a primeira prediz a segunda (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

O desenvolvimento da empatia está associado a alguns problemas de comportamento, tais como o bullying (Jolliffe & Farrington, 2006) e os comportamentos agressivos e antissociais (LeSure-Lester, 2000; Miller & Eisenberg, 1988). Além disso, pessoas com poucas habilidades empática, muitas vezes acabam por parecer desatentas e rudes, em contraste com a forma socialmente aceite (Salovey & Mayer, 1990).

3.1.5. Teoria da Mente

A Teoria da Mente é uma habilidade que se desenvolve a meio da primeira infância (Gopnik & Wellman, 1992). Esta revela-se como a capacidade de perceber que as ações e emoções do outro são geradas a partir dos seus próprios estados mentais e da sua experiência subjetiva da realidade, isto é, da sua representação, e não pela realidade *per si*. Esta capacidade de compreensão assume-se, pois, essencial para uma adequação do funcionamento sócio-emocional (Ketelaar, Rieffe, Wiefferink, & Frijns, 2012).

Existem três conceitos mentais que o indivíduo desenvolve, nos quais se fundamenta a Teoria da Mente: as intenções, relativas ao sentimento da direção a tomar; os desejos, referentes ao que se pretende, se espera e se necessita e, por último, as crenças, que se referem aos pensamentos, às convicções e às expetativas. O desenvolvimento completo da Teoria da Mente só ocorre a partir da perceção destes três estados (Gopnik & Wellman, 1992; Ketelaar *et al.*, 2012).

A capacidade de perceber as intenções é adquirida ainda no primeiro ano de idade. A criança, nesta fase, é já capaz de perceber a intencionalidade do outro. Além disso, o bebé demonstra fixar os olhos em alguém e apontar para um objeto ainda no primeiro ano de vida, indicando que a sua atenção está focada na situação, compreendendo a intenção (Ketelaar, *et al.*, 2012).

Em relação aos desejos, a partir dos dois anos, a criança demonstra compreender que as pessoas são motivadas a agir de acordo com o seu desejo. Contudo, esta compreensão diz apenas respeito a desejos também considerados desejáveis pelo próprio (Perner, 1991). De facto, vários estudos (Moore, Jarrold, Russell & Lumb, 1995; Rieffe, Meerum Terwogt, Koops, Stegge, & Oomen, 2001) têm demonstrado que ao predizer ações do outro, crianças de 3 e 4 anos têm apenas em consideração os seus próprios desejos, ignorando os desejos do outro.

Relativamente às crenças, ao fim dos 3 anos, algumas crianças já conseguem perceber quando outra pessoa (ou um personagem numa história) tem uma falsa crença,

ou seja, uma representação mental diferente da realidade. Tais crianças conseguem, inclusivamente, explicar ações ineficazes que ocorrem de falsas crenças, não obstante serem incapazes de perceber que as ações decorrem da falsa crença do personagem (Gopnik & Wellman, 1992).

É comum que a criança compreenda a subjetividade das crenças após a compreensão da subjetividade dos desejos (Wellman & Liu, 2004, cit. in Ketelaar, Rieffe, Wiefferink, & Frijns, 2012). A capacidade de compreender a subjetividade das crenças não está apenas relacionada com a percepção de que uma pessoa age de acordo com as suas convicções perante uma determinada situação, nomeadamente quando um protagonista procura algum objeto no lugar em que acredita estar. É também necessário que a criança entenda que o protagonista tem uma crença da realidade diferente da sua própria crença (Ketelaar, Rieffe, Wiefferink, & Frijns, 2012).

Segundo Ketelaar, Rieffe, Wiefferink e Frijns (2012), é a partir dos 4 anos de idade que as crianças conseguem predizer corretamente a ação de um personagem que, por exemplo, deixa um objeto num local e, após algum tempo, regressa ao mesmo para o recuperar apesar de saberem que um outro personagem apareceu e mudou o objeto de lugar no período em que o primeiro esteve ausente. É neste período etário, entre os 4 e os 5 anos, que as crianças desenvolvem uma visão diferenciada da mente, denominada "modelo de mentalidade representacional", através do qual se percebe todo o funcionamento psicológico do indivíduo, como tendo origem a partir das representações mentais criadas por este (Forguson & Gopnik, 1988, cit. in Gopnik & Wellman, 1992).

Na pesquisa de Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang e Sameroff (2011), onde foi realizada uma análise das relações entre a autorregulação, Teoria da Mente e a relação parental de crianças em idade pré-escolar, observou-se uma associação negativa entre a agressão a pares, a capacidade de autorregulação e a Teoria da Mente. O estudo mostra que as crianças que revelaram maior índice de agressões a pares apresentavam menor capacidade de autorregulação e dificuldades nas capacidades da Teoria da Mente.

A Teoria da Mente tem sido estudada no âmbito dos comportamentos sociais. Vários estudos têm demonstrado as associações entre esta competência, a aceitação pelos pares em contexto escolar, e a melhoria das atitudes prossociais por parte das crianças (Caputi, Lecce, Pagnin & Banerjee, 2012). Por outro lado, os problemas de comportamento (Sharp, 2008) têm sido associados às limitações ao nível do desenvolvimento da Teoria

da Mente. Não obstante, ainda são poucos os estudos que avaliam a eficácia de intervenções ao nível da promoção desta habilidade.

3.2. Psicomotricidade

3.2.1. Corpo e Psicomotricidade: Perspetiva Histórica

A teoria e os princípios sociopolíticos e educacionais que perduraram ao longo dos tempos eram sustentados pela visão de que o corpo e a mente eram distintos. Esta compreensão, conhecida como visão cartesiana, configura a perceção do corpo como objeto que obedece às leis da mecânica, numa conceção de "corpo-máquina". Nesta conceção, os pensamentos são transmitidos a partir da linguagem, estando o funcionamento do corpo assente na repetição e treino e inibidas a sua criatividade e espontaneidade (Costa, 2008).

Le Camus (1986) delimita as diferentes fases do corpo a partir de organizadores. Esta fase do dualismo cartesiano, marcado por um corpo mecânico, desprezível e negligenciado, ocorre, segundo o autor, em torno do organizador "paralelismo". A partir de contribuições da psicologia científica, da psicofisiologia e da psicopatologia, além de avanços na neurofisiologia, deu-se início ao retrocesso do dualismo cartesiano, bem como uma nova conceção de motricidade. Este período também foi importante para o desenvolvimento do conceito de psicomotricidade (Le Camus, 1986).

Nesta fase, quatro vias de abordagem apresentaram descobertas essenciais: a patologia cortical, na qual as descobertas demonstram não haver sempre uma relação entre o sintoma e uma área cerebral específica; a neurofisiologia, a qual abordou a noção da ação integradora do sistema nervoso, mudando o modo de estudo do homem da forma isolada para a compreensão deste nas situações, e a neuropsiquiatria infantil, marcada pelos estudos de Dupré relativos a debilidade motora nas suas relações com a debilidade mental. Todas estas descobertas desconstruíram a ideia do dualismo cartesiano (Le Camus, 1986). A partir dos estudos de Durpé (cit. In Costa, 2012), impulsionados pelas descobertas e pelas condições clínicas deste período, os quais procuravam associar os sintomas observados a uma área cerebral específica, o termo "psicomotricidade" foi utilizado pela primeira vez, objetivando estabelecer uma associação entre movimento, pensamento e afetividade (Costa, 2012).

Os estudos de Dupré (1907), entre outros estudiosos como Naudascher (1907-1908), Mery e Armand-Delille (1908) e Dupré e Marklen (1909), são citados por Le Camus (1986) como relevantes numa das descobertas que permitiram o amadurecimento da concepção de psicomotricidade, nomeadamente as “descobertas das concordâncias psicomotoras” (Le Camus, 1986, p. 20). A primeira destas descobertas apresentada pelo autor foi “as relações da motricidade com a inteligência”. Estas ocorrem num período em que a atenção da neurologia era invocada pela concordância entre a debilidade motora e a debilidade mental. Dupré (1907) e os demais autores citados por Le Camus (1986) apresentam constatações clínicas que demonstram concomitâncias entre as duas debilidades.

A segunda “descoberta das concordâncias psicomotoras” foi “as relações entre a motricidade e o carácter” (Le Camus, 1986, p. 21). Considera-se Henry Wallon (*cit. in* Le Camus, 1986) como um autor relevante neste período. A partir das observações apresentadas por Wallon, são evidenciadas associações entre sintomas motores, intelectuais e afetivos. O autor, que mostra grande interesse por esta correlação entre motricidade e carácter, não apresenta concordância com o paralelismo estabelecido e não se limita a verificar as concordâncias psicomotoras, não obstante ter afirmado que “o movimento é, antes de tudo, a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo” (Wallon, 1925, *cit. in* Le Camus, 1986, p. 22).

Segundo Le Camus (1986), neste primeiro período também foi introduzido o conceito de psicomotricidade, relativamente ao seu plano de ação, em práticas como a psicodinâmica de Philippe Tissié (1852-1935) e a Reeducação Psicomotora de Edouard Guilmain (1901-1983). Por fim, todos os estudos e descobertas que ocorreram neste momento acabaram por contribuir para uma nova concepção de corpo. No final deste primeiro período, o corpo era visto como um corpo hábil, capacitado e atlético (Le Camus, 1986).

A segunda fase da evolução da Psicomotricidade foi marcada pelo estabelecimento e aprofundamento do conceito de psicomotricidade, pelo enriquecimento e especificação da metodologia e pelo aparecimento e reconhecimento dos primeiros técnicos da psicomotricidade. A solidificação da noção de psicomotricidade foi fortemente apoiada pelas contribuições da teoria fenomenológica, da psicologia do desenvolvimento, nascida neste período, e da psicanálise que estava num momento de progressivo prestígio (Le Camus, 1986).

A influência da teoria fenomenológica para os psicomotricistas da época encontra-se nos estudos dos gestaltistas fenomenológicos. A ideia dos teóricos da Gestalt baseia-se na noção de que os fenômenos físicos, fisiológicos e psicológicos são indissociáveis. Estes estudiosos influenciaram os psicomotricistas da época, sobretudo em três vertentes. A primeira refere-se ao conceito de esquema corporal, o qual se tornou uma das principais ferramentas dos psicomotricistas, seja na sua educação ou na reeducação. A segunda refere-se à concepção fenomenológica da conduta, a qual fortalece a ideia da relação do corpo com o meio, da consciência do corpo a partir da sua relação com o meio, bem como a ideia de um corpo consciente, o qual não pertencendo a um indivíduo é o próprio indivíduo. A terceira refere-se à concepção funcional do movimento, também designada por “tendência funcionalista”, na qual os movimentos ganham um significado para além do plano fisiológico em que ocorrem, mas passam a ser percebidos como providos de intenção, como tomadas de posição e como uma ação ou reação (Le Camus, 1986).

Desta forma, é notória a contribuição de diferentes psicólogos do desenvolvimento como Gesell (1880-1961), Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980, importantes referências para os psicomotricistas, que utilizaram os seus contributos para a fundamentação da sua prática (Le Camus, 1986).

Gesell (1880-1961, *cit. In* Le Camus, 1986) destacou-se na delimitação do comportamento em quatro principais esferas: a motricidade geral, a motricidade óculo-manual, a linguagem e a socialização. Além disso, o autor delimitou o desenvolvimento motor do bebé de acordo com os diferentes meses e anos. Este também foi relevante na criação de diferentes instrumentos de avaliação ainda hoje utilizados pelos psicomotricistas (Le Camus, 1986).

Posteriormente, em 1925, o primeiro trabalho de Wallon (*cit in*. Costa, 2008) desenvolveu conceitos teóricos também relevantes para a psicomotricidade. O autor atribuiu ao movimento, não apenas a sua função expressiva, mas também o considerou como sendo o primeiro instrumento do psiquismo, acreditando ser a partir do movimento que a criança elabora o pensamento (Costa, 2008). Wallon deu grande ênfase ao papel da emoção, sobretudo no início do desenvolvimento humano (Alves, 2016). Além destes, outros conceitos de Wallon destacaram-se entre os psicomotricistas da época, tais como, os estudos sobre as crianças perversas, o papel do outro na consciência do eu, as etapas da sociabilização da criança, as etapas da personalidade da criança e o espaço gráfico da criança (Le Camus, 1986).

Após estes contributos, a partir de 1950, a influência de Wallon foi expressa e divulgada através dos seus pensamentos veiculados pelos seus discípulos, sendo Ajuriaguerra (cit. In Le Camus, 1986) o principal destes. Ajuriaguerra foi responsável por uma equipa a qual, passado algum tempo, se protagonizou na definição de distúrbios psicomotores, além da criação de técnicas de exame e terapia (Le Camus, 1986).

Piaget (cit. in Le Camus, 1986) tinha como grande objetivo estudar a construção da inteligência. A notabilidade da sua influência na psicomotricidade decorre do facto de, juntamente com Wallon, ser o único a reconhecer o movimento como manifestação e instrumento do psiquismo e da inteligência, na visão de Piaget. Este entende que a origem da inteligência reside na assimilação e acomodação de informações a partir das sensações e movimentos (esquema sensório-motor) vivenciados pelo bebé (Le Camus, 1986; Maury, 1991). Tais movimentos, promovidos a partir da relação com o meio, possibilitam a elaboração da função simbólica e, posteriormente, a linguagem e as representações mentais (Fonseca, 1981).

Por último, a influência da psicanálise na teoria psicomotora neste período assenta, sobretudo, a partir de três ideias freudianas (cit. in Le Camus, 1986). A primeira relaciona-se com os princípios do corpo. O autor defende a ideia de corpo para além do seu conceito de contentor das reações emocionais, como apresenta Wallon, e além do simples conceito de “ferramenta” da inteligência, como diz Piaget. Defende, igualmente, a ideia de corpo como algo provido de prazer. A segunda noção por ele introduzida foi a da complexidade da natureza do movimento, além da manifestação neurofisiológica, fazendo compreender os distúrbios emocionais como causas de disfunções neuromusculares ou sensório-percetivas. A terceira colaboração da psicanálise neste período foi a compreensão de um corpo pulsional revestido pelo corpo funcional (Le Camus, 1986).

No final deste segundo período, a partir dos anos 60, os estudos do grupo liderado por Ajuriaguerra (cit. in Le Camus, 1986) revestiram-se de grande influência para a solidez da metodologia e da prática psicomotora. No contexto institucional, este foi um momento de grande produção de estudos e de investimento na educação das crianças com deficiência. Neste contexto, a educação e, sobretudo, a terapia psicomotora ganharam força e surgiram os primeiros técnicos especializados em psicomotricidade, bem como o seu posterior reconhecimento. No final desta fase, o conceito de corpo é marcado por uma

visão de um corpo consciente, capaz de receber, organizar e reter as informações recebidas por ele próprio e pelo meio em que vive (Le Camus, 1986).

O terceiro organizador, mencionado por Le Camus (1986), sobre a evolução do corpo é designado por “expressionismo”. Neste período, a visão do corpo passa a ser a de um corpo capaz de transmitir informação, de “falar” a partir de sinais não verbais acompanhados, ou não, de palavras. Tais informações transmitidas comprovam a inclusão do indivíduo numa determinada cultura, bem como expressam a história particular do próprio sujeito.

Para a psicomotricidade, esta terceira fase é marcada pela ampliação metodológica nas técnicas semio-motoras, isto é, práticas em que o enfoque deixa de ser a experiência e impressão corporais, voltando-se essencialmente para a expressão corporal. Além disso, algumas referências teóricas ganham espaço entre os psicomotricistas - a psicologia das comunicações não verbais e a etologia infantil - que acabam por beneficiar de alguns dos seus estudos e conceitos. Por outro lado, a influência da psicanálise também se intensifica nesta fase (Le Camus, 1986). Relativamente às práticas educativas, Le Camus (1986) considera este terceiro período como um período de estagnação destas. O autor cita como inovação apenas o sucesso da expressão corporal, a partir do momento em que se utiliza a dança, mímica e expressões dramáticas e refere um maior interesse pela “educação motora da criança bem jovem” (p.60).

Para além dos autores supra citados, com contributo prestado no desenvolvimento da psicomotricidade ao longo da história, Alves (2016) acrescenta ainda a ideia de outros autores que, igualmente, influenciaram os psicomotricistas. Destacam-se, entre eles, Pierre Vayer, que abordou as experiências vivenciadas pela criança, sejam de dor, prazer, sucesso ou fracasso, sejam experiências corporais; Jean Le Boulch, que enfatizou a importância da psicomotricidade como parte da educação de base; Bernard Aucouturier, ao referir que a possibilidade de existir, comunicar e expressar são a base para um desenvolvimento harmónico da criança; André Lapierre, com destaque nos estudos das relações, evidenciando a abordagem psicomotora e, por fim, Vítor da Fonseca, com o contributo de que a percepção de corpo, cérebro e movimento configura uma associação, pelo que a inexistência de uma distinção entre estes, convoca uma visão holística do desenvolvimento humano.

3.2.2. Psicomotricidade: Conceitualização e Intervenção

A psicomotricidade é reconhecida como a prática que se fundamenta nas relações entre o corpo e o psiquismo, bem como as relações do psiquismo com os movimentos. Tais relações integram a personalidade do sujeito, caracterizando-o nas suas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psico-socio-cognitivas. Os seus estudos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança nos aspetos cognitivo, motor e afetivo (Fonseca, 2016; Alves, 2016).

Nesta conceção, a motricidade é considerada como as expressões corporais, não verbais e não simbólicas, que sustentam as manifestações do psiquismo como uma resposta adaptativa, ou seja, como o suporte corporal das funções mentais. O corpo do sujeito e o movimento encontram-se no centro do seu comportamento e desenvolvimento (Fonseca, 2016). O movimento é percebido como embutido de intenção, de significação e como função do comportamento do indivíduo (Fonseca, 1981).

O indivíduo é observado de forma integrada, com as suas funções motoras e corporais conectadas às funções afetivas, relacionais, linguísticas e cognitivas, quer apresente deficiências no desenvolvimento ou não. As influências que este recebe do seu contexto ecológico, socio-histórico e cultural também são tidas em consideração (Fonseca, 2016), pelo que a prática psicomotora considera não apenas os aspetos motores do sujeito, mas da mesma forma os emocionais, sociais e históricos (Alves, 2016). Esta compreensão do indivíduo como um ser global é essencial, de modo a que não haja dissociação entre organização somática, afetiva e cognitiva. Posto isto, a expressividade psicomotora deve ser considerada como a forma corporal com que cada sujeito se representa a si próprio (Aucouturier, 2010).

Todo o funcionamento do sujeito, bem como os distúrbios deste funcionamento relativamente à sua adaptação, à reabilitação ou à aprendizagem, são percebidos como uma relação entre o que é vivenciado externamente e a ação interna que é mentalmente elaborada pelo sujeito. Por isso, a compreensão do corpo na psicomotricidade não deve assentar apenas nos planos fisiológico, biológico e anatómico. Na compreensão do sujeito enquanto provido de ação e intenção, urge perceber o corpo também constituído pelos aspetos afetivo, emocionais, tónico-relacional, simbólico, cognitivo e de interação com o outro (Fonseca, 2016). Segundo Le Camus (1986), na intervenção psicomotora, o corpo é essencialmente percebido como “permeável às impressões, um corpo impressivo” (p. 48) e não obstante a sua disponibilidade ao meio - aberto ao meio ou fechado em si próprio

- ou no caso de um momento de receção ou expressão de informação, “é sempre um corpo recetor que está em jogo” (p. 48). Depreende-se que, ao longo da história da psicomotricidade, é consensual entre os psicomotricistas que a representatividade do corpo se faz pela via da linguagem e da informação.

Le Camus (1986) assume precisamente esta capacidade de receber e expressar informação como a principal distinção da prática psicomotora. Segundo o autor, os psicomotricistas, distintamente de professores de educação física, educadores desportivos, entre outros profissionais que visam o corpo energético, bem como dos profissionais de reabilitação (psicoterapeuta, ergoterapeuta, ortofonista), conquistaram a sua distinção por incluírem na sua prática esta “função informacional da corporeidade”. Face ao exposto, a particularidade da prática psicomotora não diz respeito às instituições nas quais esta prática é aplicada, nem tão pouco aos sujeitos que dela fazem uso. Da mesma forma, não se reporta à natureza das técnicas utilizadas nas intervenções nem mesmo ao carácter relacional essencial durante as sessões. A sua particularidade reside na capacidade de informação do corpo, tanto relativamente à capacidade recetiva como à expressiva. O corpo é considerado um mediador para receber e transmitir informação. Este facto revela-se claramente distinto da capacidade do corpo em produzir energia, ou seja, das capacidades energéticas e termodinâmicas com as quais trabalham outros profissionais da motricidade. Segundo Le Camus (1986), esta diferenciação alicerça a existência da profissão do psicomotricista.

A prática psicomotora tem como finalidade, segundo Aucouturier (2010), desenvolver o prazer de comunicar, de criar e de pensar. É também na psicomotricidade que é permitida a possibilidade de integração ou reintegração do corpo. Desta forma, a criança consegue passar da atividade simbólica para a concreta, transferindo a experiência vivenciada dos estados mentais para o mundo concreto, de modo a se relacionar com o meio envolvente. Outra qualidade desta prática está no auxílio prestado à criança no desenvolvimento da sua função simbólica, a partir do prazer em agir, brincar e criar (Aucouturier, 2007). A criança aprende e apreende através dos seus movimentos (Alves, 2016). É também a partir do prazer que a criança sente na brincadeira e nas atividades motoras que realiza, que esta se torna capaz de gerir as suas angústias, contribuindo para o processo de segurança da criança (Aucouturier, 2007).

Le Camus (1986) apresenta três dimensões de atuação da psicomotricidade: a educação psicomotora, desenvolvida nas escolas; a reeducação psicomotora, aplicada a

grupos de ajuda psicopedagógica e a terapia psicomotora, a qual, a partir do estabelecimento de uma boa relação terapêutica, o terapeuta age no corpo do sujeito visando modificações nas funções mentais e psicológicas.

Costa (2008) considera que a atitude do psicomotricista é o fator diferencial durante a intervenção psicomotora. O autor ressalta algumas das atitudes importantes que se devem ter, tais como: a empatia que leva a um processo de compreensão mútua por parte do psicomotricista e da criança; a simpatia que permite a afinidade e os laços de afeto; a disponibilidade que deverá existir como se o momento com a criança fosse o mais importante de todos e, também, uma atitude heurística. Outro fator importante que deve sempre ser valorizado na intervenção psicomotora é o prazer, pois é necessário que a criança sinta prazer naquilo que faz para que deseje continuar a fazer (Alves, 2016). Também é importante que o psicomotricista incentive a criatividade e permita que a própria criança utilize os seus recursos e competências face aos desafios que surgem no decorrer da intervenção (Costa, 2008).

Os materiais são elementos fundamentais a serem considerados pelo psicomotricista, dada a influência tida em quem os utiliza, conforme o seu tamanho, peso, cor, forma, textura, e mesmo pelo seu significado ou recordações. Por outro lado, não é interessante a abundância de materiais à disposição da criança, dispersando-a, desviando o seu foco e inibindo-a de reconhecer o valor da presença do psicomotricista (Costa, 2008).

Além da existência de uma sala ampla, em que haja liberdade para se movimentar, saltar e correr, Costa (2008) evidencia a importância de alguns materiais a utilizar na intervenção psicomotora, tais como: as bolas (com diferentes tamanhos) e os balões, que oferecem variados estímulos para a criança; o espelho, essencial para o conhecimento de si próprio, para a autopercepção; os colchões que, além de disponibilizarem o contraste de sensações entre o chão, frio e duro, e o colchão, servem de proteção e contenção; os panos, que proporcionam sensações proprioceptivas, auxiliam na criação de diferentes personagens do jogo simbólico e realizam também o papel do envolvimento corporal, quando utilizados para envolver o corpo da criança e, ainda, bonecos e animais, para a criação de diferentes histórias. Além disso, podem ser utilizados materiais de expressão plástica - pincéis, tintas, plasticina e outros - e a música - tambores, sons ou música - , como contributos para a intervenção psicomotora (Costa, 2008).

Le Camus (1986) também destaca algumas das práticas que podem ser utilizadas como mediadoras durante as sessões psicomotoras e que interessa caracterizar no presente estudo: as práticas de mediação proprioceptiva e as práticas corporais de expressão. As primeiras, proporcionam ao sujeito o conhecimento e reconhecimento do seu corpo e dos seus diferentes segmentos no espaço, seja de forma estática ou relativa aos movimentos e às suas possibilidades de amplitude, força e velocidade. Quanto às práticas corporais de expressão, apresentam como característica a libertação emocional, a capacidade de comunicação e a criatividade. Estas são classificadas como expressão simbólica, da qual faz parte o mimo, a dança e a dramatização; expressão proxémica, na qual está presente a proximidade do outro ou a experiência sensorial do contato com o outro, e a expressão emocional, a qual é apresentada pelo autor de forma mais relacionada com a terapia psicomotora, nomeadamente em adultos.

O jogo de dramatização relaciona-se com a ilusão, segundo Le Camus (1986), considerando a necessidade do sujeito se desfazer dos seus papéis habituais, ou seja, da sua própria realidade, para passar ao ato de fingir ter outro papel. O autor considera aqueles que dramatizam como mestres da ilusão. Em relação ao mimo (mímica), Le Camus (1986) relaciona-o com a realidade, mas não a realidade presente no momento. Trata-se do momento em que o sujeito representa uma realidade através do mimo, a qual não diz respeito à própria realidade presente vivenciada pelo sujeito (por exemplo, um sujeito ao fazer mímica de um personagem a tomar o pequeno almoço, não está a tomar o pequeno almoço na realidade presente, apesar do ato que este representa fazer parte da sua realidade).

Tendo em conta que a intervenção psicomotora se aproxima de outras práticas profissionais que se utilizam da corporeidade como ferramenta, é ainda interessante destacar a comparação e diferenciação que Le Camus (1986) faz entre a psicomotricidade e estas práticas, nomeadamente o jogo e a dança.

De acordo com Le Camus (1986), a diferenciação entre uma atividade psicomotora e uma atividade de jogo livre ou semi-dirigido tem início após a primeira infância. Anteriormente a esta fase, é difícil apresentar estas duas atividades como claramente distintas. Além disso, o autor assinala como característica dos jogos utilizados pelos psicomotricistas na sua prática, prioritariamente jogos sensório-motores - atividades de equilíbrio, de locomoção, de habilidades manuais, jogos coletivos e outros. Relativamente à dança, Le Camus (1986) afirma que, tratando-se de atividades que têm

como objetivo a educação rítmica, a melhoria da coordenação dinâmica e uma melhor capacidade de expressão, a dança pode ser considerada parte de um conjunto de ferramentas utilizadas pelo psicomotricista. Assim, relativamente a intervenções psicomotoras que se proponham utilizar exclusivamente a dança como ferramenta, o autor ressalta que tal prática é questionada quanto à sua indicação e viabilidade, além de que torna a comparação entre a dança e a psicomotricidade algo mais complexo.

3.2.3. Psicomotricidade na Educação

"... A identidade de si próprio forma-se e estrutura-se através da relação individual com o espaço. Desta relação depende também a possibilidade e a heterogeneidade das modalidades operativas que estão na base do processo de aprendizagem" (Compostella, 2010, p.48).

Considerando a psicomotricidade aplicada em contexto escolar, é imperioso mencionar Piaget (1896-1980, cit. in Le Camus, 1986). O autor teve como principal objetivo estudar a origem da inteligência, afirmando ser a motricidade a sua primeira manifestação. Nos seus estudos, o autor trata os primeiros gestos do bebé, os quais se demonstram de certa forma inteligentes, por inteligência motora. Esta forma de inteligência será relevante na formação do pensamento da criança, demonstrando uma relação entre a motricidade e a inteligência relacional (Maury, 1991). As ideias de Wallon (cit. in Fonseca, 1981) corroboram a percepção da importância do movimento no contexto escolar quando este afirma que o movimento é o princípio do pensamento.

Fonseca (1981) defende que a psicomotricidade contribui para a educação global da criança, sendo introduzida nas escolas como parte de uma nova perspetiva psicopedagógica com o intuito de promover a educação percetivo-motora para todas as crianças, sem estar limitada às que revelam deficiências ou dificuldades na aprendizagem.

Sobre a história do desenvolvimento da psicomotricidade, Le Camus (1986) ressalta os pontos que fundamentaram a legislação promulgada para efeitos de introdução das atividades motoras nos primeiros anos escolares:

“Após ter lembrado que a ‘atividade motora da criança sustenta a educação de todo o seu ser’, o legislador fixa três objetivos principais: ‘favorecer o desenvolvimento da criança em sua dinâmica própria (...), permitir que as condutas motoras se afinem e diversifiquem (...), favorecer

o desabrochar da personalidade, o que supõe a confiança da criança em suas possibilidades corporais, a utilização do corpo como modo de expressão, o direito à criatividade (...)’” (p. 60)

Segundo Alves (2016), a intervenção psicomotora em contexto escolar proporciona a melhoria do autoconhecimento da criança. Além disto, também favorece as suas condições de aprendizagem, facilitando a aquisição de competências na leitura e na escrita. Este tem sido um dos objetivos da inclusão da intervenção psicomotora nas escolas. Segundo a autora, as vivências corporais da criança favorecem, para além da aprendizagem cognitiva, as aprendizagens motoras, afetiva, da linguagem verbal e corporal da criança.

A intervenção psicomotora, mesmo na sua dimensão educativa, não se limita aos aspetos fisiológicos, tais como a tonicidade, a proprioceção e a integração sensorial, mas visa intervir em aspetos como a identificação intrapessoal e a inteligência emocional da criança (Fonseca, 2016).

No estudo de Fernani *et al.* (2013), avaliou-se o desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. A partir dos resultados os autores constatarem uma associação positiva entre o desenvolvimento motor e a aprendizagem académica, de forma que dificuldades no desenvolvimento motor estão associadas à dificuldades de aprendizagem académica. Outra capacidade associada ao desenvolvimento psicomotor é a linguagem. No estudo de Iolanda e Constanta (2010), os resultados revelam uma associação positiva entre estas duas capacidades, tornando-se importante a utilização de intervenções psicomotoras como auxiliar em problemas de linguagem.

Outros estudos demonstraram efeitos da intervenção psicomotora na melhoria da resiliência das crianças, assim como na sua capacidade de lidar com problemas e de controlar as emoções (Cró & Pinho, 2016); além de melhorias nas habilidades sociais e funções psicomotoras tais como controle tónico-postural, na coordenação e na imagem corporal (Cañadas, Ayuso, Barreto, Barrera & Madrona, 2016).

Um estudo realizado por Silva *et al.* (2017) comparou o desenvolvimento motor entre crianças que receberam intervenção psicomotora e crianças que realizaram apenas as aulas habituais de educação física, a fim de analisar se existiram diferenças significativas entre os grupos. Os resultados demonstraram que, apesar da melhoria

significativa nos dois grupos, as crianças que realizaram a intervenção psicomotora apresentaram diferenças significativas no Quociente Motor Geral, na motricidade fina e no equilíbrio, em comparação com as crianças que realizaram aulas de educação física. Os resultados demonstram uma superioridade da intervenção psicomotora sobre a intervenção de educação física nas variáveis referidas.

Ainda referindo outra pesquisa, a mesma foi realizada com o objetivo de examinar os efeitos de uma intervenção psicomotora nas competências sócio-emocionais de crianças de 6 a 11 anos (Braga, Pereira & Simões, 2016). Os resultados apresentam uma melhoria nos comportamentos como agressões físicas e verbais e do comportamento desafiador, além de uma melhoria em problemas de relacionamento, hiperatividade e em problemas globais do comportamento. No estudo também se verificou uma melhoria nas competências acadêmicas, levando a que os autores considerassem que as competências sócio-emocionais e acadêmicas estão associadas.

Constata-se que, apesar de ser reiterada a teoria sobre a relação das atividades motoras e da aprendizagem acadêmica, atualmente também se valoriza o uso das atividades motoras no desenvolvimento socioemocional da criança. Existem alguns estudos que apresentam como finalidade a percepção do impacto da psicomotricidade nos aspetos específicos das habilidades sócio-emocionais (Braga, Pereira & Simões, 2016; Cró & Pinho, 2016; Santos, 2015; Brás & Reis, 2012). Não obstante, a quantidade de estudos que comprovem os benefícios desta intervenção nas competências sócio-emocionais das crianças em idade pré-escolar, a fim de fundamentar a sua utilização no contexto educacional, ainda é escassa.

3.3. Dança Criativa

3.3.1. Dança, Expressividade e a Educação pela Arte

Segundo Sousa (1979a), a referência a "dança" pressupõe, muitas vezes, a existência de conotações diferentes do que esta, na realidade, encerra. A dança não é propriamente uma arte especial executada por aqueles que são especialistas na área. Na verdade, a dança é "uma das manifestações mais naturais, mais vulgares e mais espontâneas do ser humano" (p. 9). Ao realizar movimentos que não tenham outras intenções para além de expressar sentimentos, sensações ou pensamentos, pode-se

considerar que o indivíduo dança, isto é, considera-se dança todo o gesto produzido com a única finalidade de expressar algo (Sousa, 1979a).

Através da expressão, toda a vida interior do indivíduo é trazida para fora, independentemente do meio que se utiliza para expressar. O valor da expressão está no momento em que esta ocorre e apenas para aquele que expressa. Portanto, o que é criado a partir de uma intenção expressiva não pode ser avaliado ou interpretado (Sousa, 1979b).

Segundo Sousa (1979b,) quando não há expressividade, ou seja, na falta de expressão, a criança tende a compensar os seus problemas levando a distúrbios e atos de vandalismo. Isto ocorre em consequência da falta de uma educação pela expressão. Para o autor, quanto maiores as vivências de atividades expressivas, maior será a capacidade de expressão. Ao tentar imitar algo que viu na televisão ou tentando fazer da forma que os outros dizem ser "correta", por exemplo, a criança acaba por restringir os seus meios de expressão.

Sousa (1979a) afirma que a brincadeira espontânea da criança é uma atividade essencialmente expressiva e estabelece uma comparação desta com a educação psicomotora, baseada em movimentos perceptivos e expressivos. Segundo o autor, são os segundos, os movimentos expressivos que estão muito mais presentes na atividade livre da criança. Os métodos baseados nesta movimentação expressiva refletem-se menos na formação do esquema corporal e na própria função do corpo, e mais nas vivências da movimentação no espaço e no tempo, bem como na melhoria da expressão e da livre criação.

Durante muito tempo, pouco se conhecia sobre o valor significativo do movimento humano. Tal ação motora não está relacionada apenas com o físico, mas relaciona-se também com aspetos mentais e emocionais, na medida em que o movimento não é um processo orientado para a ação externa, mas também para o pensar e o sentir, considerando que este tem origem na psique (Redfern, 1965).

O movimento é uma característica comum a todos os indivíduos, fazendo parte da atividade humana. Este é, também, o material da dança, sendo o meio pelo qual a dança acontece (Ullmann, 1975) e a partir deles são reveladas características da personalidade e temperamento do indivíduo (Redfern, 1965).

Laban (1975) diferencia os movimentos realizados no quotidiano dos movimentos realizados na dança pelo facto de que, no quotidiano, os movimentos são feitos com o fim de cumprir uma tarefa, além da prática de existência, ou seja, a mente direciona o

movimento. Já na dança, ocorre o inverso, sendo o movimento quem dá origem à atividade mental e a finalidade prática deste torna-se irrelevante. Além disso, no movimento, estão sempre contidas mudanças, tanto físicas como mentais e emocionais (Redfern, 1965).

A partir da libertação dos fluxos naturais dos movimentos, em que consiste a proposta de Laban, ocorre uma influência da atividade criativa sobre a personalidade do sujeito. Tal influência é benéfica, possibilitando a projeção dos impulsos internos e a relação entre o eu interior e o mundo exterior (Ullman, 1975).

Sousa (1979a) chama movimentação livre a esta libertação dos fluxos naturais dos movimentos, isto é, são movimentos sem uma finalidade para uma atividade específica. Segundo o autor, esta forma de movimentação era considerada muito limitada antes dos anos 1800, sendo encontradas apenas em situações como mímicas, danças folclóricas, jogos populares e algumas categorias de desporto. Com o aparecimento de um interesse maior pelo movimento educativo, assim como o crescimento das atividades filosóficas e artísticas, paralelamente a algumas mudanças políticas e sociais, teve início uma nova forma de pensar a educação, a qual integrou o movimento independentemente do sistema de educação vigente.

Alguns estudos, como por exemplo o estudo de Berrol (2006), tem encontrado resultados que fundamentam a relação da dança e do movimento com algumas competências emocionais. Berrol (2006) procura conhecer as relações entre o sistema de neurónios espelho e a terapia mediada pela dança ou pelo movimento. No estudo, é possível perceber que, a partir da dança ou do movimento, é comum a procura de espelho no outro, seja do movimento seja do estado de humor do outro. Nesta ação, ocorre também a ativação dos neurónios espelho, o que conduz a uma maior facilidade na comunicação e partilha de sentimentos. Consta-se que, nestes tipos de intervenção, há um esforço para se chegar ao espelhamento, à empatia, à partilha das emoções e à leitura do outro. O espelho e o sistema de neurónios espelho tornam-se importantes para esta partilha das emoções, empatia e subjetividade, pois não se limitam aos aspetos motores, estando envolvidos no julgamento das intenções (Icabone *et al.*, 2005).

Santos (2008) revelou-se muito importante na introdução das expressões artísticas na educação, em Portugal. Destacou-se, ainda, na luta pela inclusão da educação pela arte na metodologia do ensino português, pois acreditava que esta pode contribuir não apenas para o desenvolvimento psicomotor, mas também para o equilíbrio biopsíquico, com

impacto positivo no processo das aprendizagens cognitivas. Além disso, a educação pela arte contribui sobremaneira para a formação da personalidade do sujeito. Por conceber a educação pela arte interligada com a psicologia, Arquimedes Santos desenvolveu uma área de estudos à qual chamou Psicopedagogia das Expressões Artísticas (Pereira, 2016; Santos, 2008).

A UNESCO (2006) considera a arte como uma importante forma de desenvolvimento de aspetos emocionais e acrescenta que uma das grandes contribuições do ensino através da arte é a promoção do equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional. Este equilíbrio é essencial, pois as escolhas morais mais importantes exigem elementos racionais e emocionais.

Alguns estudos avaliaram os efeitos de programas que utilizam diferentes formas de expressão artística, a saber teatro, artes visuais e digitais, como intervenção em contexto extra-escolar, no desenvolvimento de competências sócio-emocionais dos alunos. Foram encontrados resultados positivos relativamente às competências emocionais, à resolução de conflitos, às habilidades prossociais, ao trabalho em equipa e relações entre pares e à confiança e auto-estima (Wright, John, Alaggia, & Sheel, 2006; John, Wright, Rowe & Duku, 2009; Wright, Alaggia, & Krygsman, 2014).

Segundo Pereira (2016), a educação pela arte é uma via interessante para o favorecimento das competências sócio-emocionais em contexto escolar, em virtude da existência de semelhanças entre esta ação educacional e a aprendizagem socioemocional.

3.3.2. Dança Criativa

Considerada como uma forma de educação pela arte (Pereira, 2016), a Dança educacional tem origem em Laban (1975). Pela sua formação em pedagogia, o autor pensou e estruturou a dança de forma a ser introduzida no ambiente educacional (Batalha, 2004). Laban (1975), que acreditava num papel mais amplo da dança, valorizava não apenas o seu efeito relacionado com a execução técnica, mas acreditava que a dança poderia promover também o crescimento pessoal do indivíduo, de forma a beneficiar as suas relações sociais.

Na abordagem da Dança Criativa, refere-se, portanto, uma dança utilizada de forma educativa com a preocupação de promover competências físicas, mas também psicológicas e emocionais. Isto é possível a partir da integração dos movimentos, relativos a componentes físicos e comportamentais, com as emoções e o pensamento (Redfern,

1965). Esta possibilidade traz à dança educacional um diferencial enquanto promotora das aprendizagens sócio-emocionais em comparação com as atividades normalmente utilizadas, sobretudo as verbais (Pereira, 2016).

Entre as formas de educação pela arte, a dança educativa é a que dá ao movimento do corpo um valor mais significativo quando comparada a outras formas de educação pela arte (Pereira, 2016). O seu objetivo também se assemelha a outras formas deste meio de educação, tendo o desenvolvimento global da pessoa como a principal finalidade na sua prática (Russel, 1958, *cit in* Pereira, 2016).

A intervenção antes designada por dança educacional, atualmente é também designada “Dança Educativa” e “Dança Criativa” e diferencia-se das outras formas de dança, as quais têm como objetivo “aprender a dançar” (Pereira, 2016). Estas são diferentes na medida em que a dança criativa é apenas um meio para a atuação pedagógica, não tendo valor em si própria. Já na dança artística, a finalidade reside na própria dança, sendo valorizado o que esta comunica, a sua estética e o seu conteúdo extraordinário (Sousa, 1979a), o que não significa que não se pense em estética na dança criativa. Assim, o seu valor estético está no significado pessoal de beleza do próprio indivíduo que executa os movimentos. Por isso, o único sentido de valor estético respeitado durante as intervenções é o julgamento do próprio sujeito que cria (Sousa, 1979a).

Na elaboração da Dança Criativa, Laban propõe a utilização dos conceitos básicos da dança, tais como corpo, espaço, tempo, dinâmica e relações, como a base do trabalho de movimentos fundamentais da dança, assim como de algumas unidades temáticas da Dança Criativa, estruturando uma nova metodologia do ensino da dança (Batalha, 2004).

Segundo Laban (1975), ao se introduzir uma intervenção em dança criativa no contexto educacional, a escola deve dispor de ferramentas essenciais para um alcance eficaz no que diz respeito aos benefícios que esta intervenção oferece. Para o autor, é importante a apresentação de informações aos educadores e crianças sobre alguns dos princípios do movimento humano. Além disso, o autor também inclui a dança na escola como forma de conservar a espontaneidade do movimento da criança, ao longo de toda a sua trajetória educacional.

Entre os principais objetivos da dança criativa salientam-se o desenvolvimento de alguns comportamentos motores fundamentais, o desenvolvimento da linguagem corporal intencional e do sentido crítico e o encorajamento do discurso estético. A

utilização de unidades temáticas nas sessões permitem desenvolver a capacidade da imaginação criadora (Batalha, 2004).

As sessões acontecem em grupo e desenvolvem-se a partir de estímulos, tais como uma ideia, uma imagem visual ou um som, que podem ocorrer de forma individual, em pares, em pequenos grupos ou no grupo como um todo. O elemento grupo proporciona ainda mais benefícios às crianças por oferecer momentos de partilha e de adaptação uns aos outros, o que exige um equilíbrio entre a iniciativa individual e a cooperação com o outro. A experiência emocional também é enriquecida desta forma, pois pode haver partilha das emoções entre o grupo (Russel, 1958, *cit in* Pereira, 2016).

Um dos aspetos mais importantes na dança criativa é o facto de os movimentos deverem ocorrer de forma espontânea. O educador, a todo o momento, deve incentivar a criança a explorar e criar novos movimentos, evitando a imitação (Sousa, 1979a). Estes movimentos aparecem na forma de experimentação, de tentativas e de descobertas, ligados à brincadeira, à socialização e ao prazer (Rohr, 2012, *cit in* Wiebusch & Isse, 2016). Não havendo uma coreografia rígida, a criança cria os movimentos que desejar e explora a música ou o tema proposto de forma livre, para que a criança se desenvolva de forma bio-psico-socio-motora (Sousa, 1979a).

Existem diferentes formas de improvisar - movimento de forma espontânea e não direcionada - através da experimentação corporal, explorando movimentos nunca antes realizados, diversificando a forma de ocupar o espaço, variando o ritmo, representando um determinado tema a partir de movimentos corporais, movendo-se livremente ao som de uma música, entre outras formas (Wiebusch & Isse, 2016).

Apesar do trabalho não diretivo que ocorre, Redfern (1965) explica que a dança criativa não é uma forma de autoexpressão, pela qual a criança expõe os seus sentimentos pessoais através de movimentos numa atitude de “fazer o que quer”. É, portanto, exigida uma experiência de padrões de movimentos e ritmos ordenados de forma a que a expressão aconteça de maneira precisa e disciplinada.

O aspeto expressivo é claramente valorizado nesta intervenção, tendo sido a dança educativa considerada, entre as formas de educação pelo movimento, a mais eficaz na abordagem do movimento expressivo. No entanto, também estão presentes as outras duas formas de movimento que constituem este conceito de educação: o movimento funcional e o movimento comunicativo (Sousa, 1979b). Segundo Sousa (1979a), a expressividade é a finalidade principal da dança criativa.

Um aspeto que notavelmente se desenvolve na criança a partir da dança criativa é a capacidade de criação, sendo esta ainda mais relevante do que a execução do movimento (Sousa, 1979a). Esta ação de criar é mais importante do que a de contemplar a criação. Além disto, a criatividade gestual é uma aptidão natural do indivíduo, mais significativa em crianças por serem mais livres e desinibidas (Sousa, 1979b).

Segundo Sousa (1979b), a criatividade é uma necessidade biológica da criança. Nesta fase, a criança encontra-se completamente centrada na construção de si mesma e, portanto, em constante criação. Além disso, o período mais favorável para a criatividade da criança é o de 4 a 7 anos, momento em que se encontram menos condicionadas pelo meio e estão mais predispostas a se expressarem, a se movimentarem de forma livre e mais capacitadas para formar o seu conceito estético próprio. Consequentemente, este período é ideal para se introduzir uma ação educativa (Sousa, 1979b). O autor considera necessária a utilização da dança criativa na educação de crianças com idade compreendida entre os 4 e os 12 anos, por se tratar de uma fase do desenvolvimento no qual as crianças agem mais a partir dos sentimentos do que fazendo uso do raciocínio (Sousa, 1979a). Apesar disto, Redfern (1965) afirma que a dança criativa e os seus benefícios para o indivíduo que a executa não deve ser um assunto abordado e aplicado apenas em crianças, estendendo-se os seus benefícios a adolescentes e jovens adultos, tanto homens quanto mulheres.

Para que o trabalho seja eficaz, o educador ocupa uma posição relevante na intervenção. Cabe-lhe o papel de facilitar as experiências que promovem a capacidade criativa das crianças (Freire, 2001), para além de motivar a criança para fazer descobertas de diferentes possibilidades expressivas do seu próprio corpo, evitando que esta copie movimentos ou repita, com frequência, os mesmos, procurando explorar novas possibilidades a partir do seu corpo. Desta forma, podem ser utilizados meios como os fatores de equilíbrio, flexibilidade, tonicidade e coordenação (Sousa, 1979b).

Ao motivar, o educador faz extrair toda a capacidade da criança, devendo considerar não apenas as características psicogenéticas da criança, mas também os seus interesses específicos (Sousa, 1979b).

Além dos aspetos diferenciais para os quais a dança criativa contribui, nomeadamente os expressivos, emocionais, criativos e sociais, esta intervenção também promove o esquema corporal, incluindo a perceção do próprio corpo, a coordenação de

movimentos, a lateralidade, a flexibilidade e a tonicidade. Trata-se de uma excelente forma de educação espaço-temporal (Sousa, 1979a).

Por fim, esta forma de intervenção pode apresentar também benefícios a nível psicológico, dado que previne problemas causados a partir de compensações pela ausência da expressão, ou pode aliviar os problemas existentes a partir das expressões sucedidas em meio a intervenção (Sousa, 1979a).

3.3.3. Dança Criativa na Escola – Relevância e Evidências

A importância da dança criativa como intervenção para crianças em contexto escolar tem sido constatada por diversos estudos. Santo, Fernandes, Maciel e Filho (2015) verificaram no seu estudo a influência da dança no desempenho motor das crianças. Na pesquisa destes autores, foram avaliadas as correlações entre diferentes aspetos do desenvolvimento motor das crianças e a dança, a fim de verificar se a dança é eficaz na promoção dos aspetos motores. Apesar de terem menos resultados significativos do que o esperado, os autores encontraram um impacto da dança nas variáveis Esquema Corporal, Organização Espacial e Organização Temporal.

A pesquisa de Cacho e Vera (2017) destaca esta influência da dança criativa como intervenção em ambiente educacional na autoestima das crianças. Os autores encontraram impacto da intervenção na capacidade de perceção e de avaliação das habilidades motoras, no autoconceito de habilidade física, no reconhecimento da realidade corporal e no autoconceito da sua aparência física. Além disto, proporciona uma melhor compreensão e gestão de seus estados emocionais e, conseqüentemente, no autoconceito de estabilidade emocional. Percebe-se na pesquisa um nível elevado de autoconceito geral para aqueles que fizeram parte da intervenção em dança livre-criativa na escola.

No estudo de Soares e Lucena (2013), foram observados efeitos da intervenção aplicada a nível das competências sócio-emocionais, relativamente à autonomia, cooperação e aceitação de críticas. Por outro lado, os autores destacam benefícios da intervenção na aquisição da noção do espaço, no equilíbrio e na postura. A intervenção realizada em crianças com idade entre 6 e 11 anos consistiu em sessões que contemplam atividades de expressão corporal, jogos de movimentos, coreografias e dança. Inicialmente, era realizado um aquecimento, depois eram propostas atividades divertidas seguidas por coreografias com a utilização de técnicas de hip hop, jazz moderno ou

mesmo danças tradicionais de Portugal ou de outros países, finalizando-se com exercícios de alongamento ou relaxação.

Pereira e Pinto (2017) avaliaram a influência dum programa de dança educacional nas competências sócio-emocionais de crianças de 9 a 13 anos. Foram avaliados os domínios das competências sócio-emocionais sugeridas pelos programas do SEL (Socio-Emotional Learning), nomeadamente a autoconsciência, a consciência social, a autogestão, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável. Nestas variáveis, o programa aplicado mostrou-se eficaz na melhoria da autogestão e das habilidades relacionais.

O estudo de Lobo e Winsler (2006) objetivou analisar os efeitos de um programa de dança criativa nas competências sociais de crianças pré-escolares consideradas no grupo de risco de problemas de comportamento. Participaram da investigação 40 crianças com idade entre 39 e 62 meses que vivem na região do Atlântico Médio dos Estados Unidos. As sessões foram realizadas duas vezes por semana, com duração de 35 minutos, durante um período de oito semanas. As mesmas realizaram-se de forma a permitir que as crianças criassem os seus próprios movimentos a partir de seis conceitos descritos por Gilbert (1992, cit in Lobo & Winsler, 2006), os quais podem ser exemplificados por: partes do corpo; movimento; espaço; tempo e velocidade; força; temas recorrentes ou narrativas propostas durante as sessões. Cada sessão consistiu em cinco momentos: uma saudação, um aquecimento com alongamentos (em que também se oferecia às crianças um espaço para realizarem os seus movimentos criados), exercícios no centro (predominantemente exercícios de alta intensidade, e.g. saltos), uma pequena história e danças de improvisação (a história ou texto foi lido pelo professor e as danças improvisadas foram realizadas de acordo com o texto apresentado naquela sessão) e uma dança de despedida (sempre com a utilização de uma música calma, enquanto as crianças realizavam movimentos de alongamento ou jogavam o jogo “caixa mágica”, em que criavam um espaço imaginário ao seu redor e se deveriam mover com movimentos improvisados, respeitando o espaço por elas criado sem invadir o espaço de outra criança).

Lobo e Winsler (2006) encontraram resultados significativos na melhoria das habilidades sociais e diminuição significativa nos problemas de comportamento. Por outro lado, os autores observaram que, durante as sessões, houve uma melhoria na autoestima, no autoconceito e na autoimagem das crianças. Notou-se também que, ao longo

das sessões, aumentou a ligação afetiva entre as crianças que no início tinham dificuldade em se abraçar e dar as mãos, mas no final da intervenção já o faziam espontaneamente.

Um estudo piloto realizado por Koshland e Wittaker (2004), tiveram como objetivo analisar os efeitos de um programa terapêutico de dança/movimento como preventivo de comportamentos violentos. A intervenção foi realizada em um período de 12 semanas com sessões de 50 minutos em uma frequência semanal. Participaram do estudo 54 crianças pertencentes aos três primeiros anos do segundo ciclo escolar. O programa visava introduzir atitudes prossociais e a auto-regulação a partir das atividades propostas. Nas sessões eram apresentadas inicialmente histórias com temas relacionados à problemas sociais (*e.g.* como bullying, exclusões e problemas nas relações com o outro), depois as crianças participavam de um momento dança/movimentos aonde exploravam o espaço a partir de estímulos dados pelo profissional relacionados ao tema da sessão, e por fim ocorria a discussão dos temas abordados na sessão, momento onde as crianças podiam também dizer o que sentem e o que pensam relativamente aos temas. Dentre os objetivos principais do programa aplicado estão a melhoria nas atitudes prossociais, a diminuição de agressão aos pares, a socialização, melhoria na auto-regulação e no controlo dos comportamentos disruptivos. Notou-se diminuição em comportamentos como provocação para lutas, dificuldade para se acalmar, intolerância à frustração e lançamento de objetos contra o outro. A partir da observação na sala de aula, notou-se uma diminuição significativa nos comportamentos negativos. Relativamente às atitudes prossociais, todavia não foram reveladas melhorias.

Andrade (2016) sinaliza a importância da teoria como fundamento para a prática do profissional. O autor considera a inclusão da dança na educação infantil uma prática frágil por falta de informações e estudos que a fundamentem. Na presente pesquisa, notou-se igualmente um pobre investimento em estudos que analisem aspectos desta prática na educação infantil, ou mesmo que abordem a dança criativa.

A partir do levantamento bibliográfico realizado para a presente pesquisa, constata-se que, nos últimos 5 anos, ou seja, de 2012 a 2017, foram poucas as pesquisas realizadas com a intenção de avaliar os efeitos da dança criativa ou de intervenções que utilizem o movimento expressivo em ambiente educacional, como forma de beneficiar as competências sócio-emocionais das crianças (Soares & Lucena, 2013; Pereira & Pinto, 2017; Heart-Booth, 2012; Pereira, 2016; Cacho & Vera, 2017). Alguns autores concentraram-se nos efeitos deste tipo de intervenção como forma auxiliar da educação

(Leandro, 2015; Andrade, 2016; Leandro, Monteiro & Melo, 2014), ou focados noutros benefícios, tais como no desempenho motor, na linguagem e na comunicação (Wiebusch & Isse, 2016, Santo, Fernandes, Maciel & Filho, 2015; Neves, 2014). Face ao exposto, considera-se que o alcance de uma prática mais fundamentada depende da realização de mais estudos.

4. Metodologia

4.1. Desenho do Estudo

A presente pesquisa ocorreu conforme o perfil quase experimental. O estudo integrou dois grupos experimentais que usufruíram de programas de intervenção e um grupo controlo. Foram realizadas duas avaliações, uma anterior ao período de intervenção (pré-intervenção) e outra após o período de intervenção (pós-intervenção). O grupo experimental 1, nomeadamente o Grupo Psicomotricidade, recebeu as sessões de intervenção segundo os princípios da intervenção psicomotora, enquanto o grupo experimental 2, nomeadamente Grupo Dança Criativa, recebeu as sessões de intervenção segundo os princípios da dança criativa. O Grupo de Controlo manteve as suas atividades habituais durante o período entre as avaliações. As avaliações realizadas foram as mesmas para os dois grupos experimentais e para o grupo controlo.

Terminada a investigação, foram realizadas sessões de intervenção psicomotora e de dança criativa com o grupo de controlo, conforme acordado com a instituição e obedecendo ao calendário de atividades da mesma.

Todos os procedimentos do estudo foram aprovados pelo Conselho Científico e pela Comissão de Ética para a investigação nas áreas de Saúde Humana e Bem-Estar da Universidade de Évora.

4.2. Caracterização da Amostra

Participaram no estudo 50 crianças, sendo 23 meninos (46.0%) e 27 meninas (54.0%), com idades compreendidas entre os 41 e os 69 meses, matriculadas no ensino pré-escolar (privado), no distrito de Évora.

Foram selecionadas as crianças que se encontraram incluídas nos seguintes critérios: 1) Crianças matriculadas no ensino pré-escolar durante o período do estudo; 2) Crianças pertencentes à faixa etária entre os 41 a os 69 meses; 3) Crianças com ausência de diagnóstico patológico; 4) Crianças que não realizam intervenção psicomotora no período extra curricular; 5) Crianças com disponibilidade para realizar, pelo menos, 65.0% das sessões de intervenção.

Na fase de seleção da amostra, 72 crianças foram selecionadas como potenciais participantes, das quais 19 foram excluídas: 16 crianças por se encontrarem fora dos

critérios de inclusão (por patologia, n=1; por usufruir de intervenção psicomotora, n=2; por ter idade inferior ou superior à estabelecida nos critérios, n= 13); 1 criança por ausência do consentimento informado; e 2 crianças por ausência do retorno dos questionários preenchidos pelos pais.

Após este processo, as 53 crianças participantes foram divididas em três grupos: dois grupos experimentais e um grupo controle, sendo a divisão realizada por conveniência, de acordo com a exigência da instituição de acolhimento do estudo. Assim, cada grupo incluiu uma turma. O Grupo Experimental 1, composto por 16 crianças, recebeu intervenção com base nos princípios da psicomotricidade. O Grupo Experimental 2, composto por 17 crianças, recebeu intervenção com base nos princípios da dança criativa. O Grupo de Controle, composto por 20 crianças, manteve as atividades do seu cotidiano. Após a intervenção, 3 crianças do grupo de Controle abandonaram o estudo por falta da entrega do questionário da reavaliação pelos pais (Figura 1). Consequentemente, apenas foram analisados os dados de 50 crianças (Grupo Experimental 1, n=16; Grupo Experimental 2, n= 17; Grupo Controle, n= 17).

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

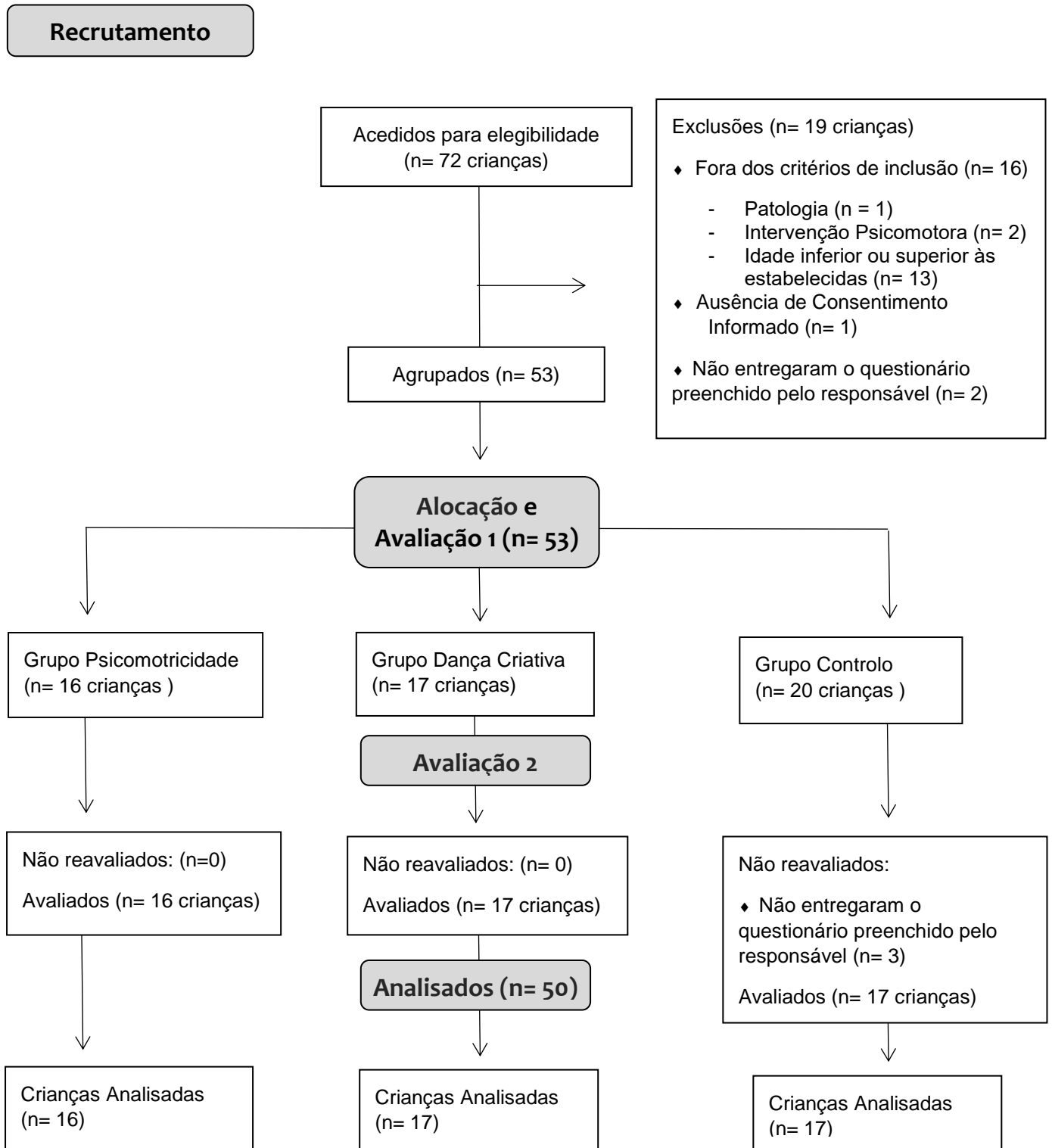


Figura 1: Fluxograma da Amostra.

A amostra é caracterizada por crianças que vivem na região do Alentejo, sendo a maioria filhas de pais portugueses (96.0% das mães e 96.0% dos pais) que vivem com a mãe e com o pai (88.0%). A média da idade das crianças é 4.04 ± 0.67 anos, das mães é 35.84 ± 4.32 anos e dos pais é 38.16 ± 6.67 anos.

Uma percentagem elevada dos pais possui curso superior completo (66.0% das mães e 55.1% dos pais). Quanto à profissão das mães, 40.0% são especialistas de profissões intelectuais e científicas, 20.0% fazem parte do pessoal administrativo e similares, 12.0% são técnicas e profissionais de nível intermédio e 28.0% possui outros níveis profissionais (Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas, Pessoal dos Serviços e Vendedores, Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem, Trabalhadores não Qualificados, e Desempregados). Quanto aos pais, 42.9% são especialistas das profissões intelectuais e científicas, 10.2% fazem parte dos quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas, 8.2% são pessoal administrativo e similares, 8.2% são militares, e 30.3% possuem outros cargos profissionais (Estudante, Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, Pessoal dos Serviços e Vendedores, Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas, Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem, Trabalhadores não Qualificados, e Desempregado). A classificação das profissões utilizada está de acordo com o INE (2011).

4.3. Procedimentos

Inicialmente, realizou-se um primeiro contacto com a direção do estabelecimento de ensino para acordar as possibilidades quanto à realização da investigação com as crianças da idade pré-escolar. Posteriormente, foram preenchidos pelos pais das crianças os termos de consentimento informado (Anexo I), a fim de que estes autorizassem a participação dos seus filhos, conscientes dos procedimentos a serem realizados bem como o período em que ocorreriam.

As avaliações ocorreram na semana anterior ao início das intervenções e na semana seguinte ao término das mesmas. Os questionários a serem preenchidos pelos pais foram entregues aos mesmos pela educadora. Os testes da Teoria da Mente foram aplicados individualmente às crianças numa sala disponibilizada pela instituição, com ambiente adequado à realização dos mesmos. As avaliações pós-intervenção ocorreram

da mesma forma que as primeiras avaliações, com um intervalo de 14 semanas entre ambas.

Garantiu-se a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato das crianças, sendo as mesmas identificadas apenas por códigos. Os dados utilizados na pesquisa e os resultados obtidos serviram apenas para fins académicos e produção de conhecimento científico.

4.4. Intervenção

Os programas de intervenção - de psicomotricidade e de dança criativa – tiveram uma duração de 14 semanas, com uma frequência bissemanal e duração de 45 minutos em ambos os grupos experimentais. Ambas as intervenções ocorreram no mesmo horário e em dias alternados. As sessões sucederam em um ginásio calmo e espaçoso disponibilizado pelo Centro Educativo e foram aplicadas por uma mesma terapeuta, a fim de minimizar diferenças que pudessem influenciar nos resultados.

4.4.1. Psicomotricidade

A intervenção psicomotora leva em consideração o sujeito em sua totalidade, considerando a relação entre as funções motora, afetiva e cognitiva, além das suas influências sócio-histórico e cultural. Sendo fundamentada nas relações entre corpo e psiquismo, intervenção psicomotora torna-se relevante no desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança (Fonseca, 2016).

As sessões de psicomotricidade caracterizaram-se por atividades pensadas e propostas pelo psicomotricista e utilizaram-se sobretudo dos jogos com regras. As regras dizem respeito à caracterização dos jogos que foram utilizados nas sessões, de forma que todas as atividades propostas apresentavam regras específicas a serem cumpridas pelas crianças. Alguns exemplos dos jogos realizados são os jogos de associações, jogos de estafetas, jogos de reconhecimento do corpo, jogos de equipas e jogos a pares. Ainda algumas atividades socorreram-se do jogo de dramatização (ou o faz de conta) e o mimo como mediadores. Nestas atividades, por sua vez, eram convocadas as capacidades comunicativas e criativas das crianças.

Os jogos utilizados na psicomotricidade eram prioritariamente sensório-motores, os quais beneficiam diversos aspetos do desenvolvimento a partir de vivências corporais. De modo geral, as sessões tiveram como objetivo conduzir a criança a uma situação que

inclui a ampla exploração sensório-motora, o cumprimento de instruções e regras, a solução de problemas e vivências de socialização.

As sessões iniciavam-se com um ritual de entrada, no qual as crianças se sentavam em roda e lhes eram explicadas a estrutura e as regras da sessão. Posteriormente eram propostas atividades de ativação geral (motora e mental) com o objetivo de preparar as crianças para as atividades seguintes (*e.g.* atividades de mobilização dos segmentos corporais, atividades aonde as crianças deveriam sentar-se em roda e dizer o nome e algo que gostem de fazer enquanto a criança seguinte deveria repetir estas informações e a seguir dizer o seu nome e o que gosta de fazer). No terceiro momento, iniciavam-se as atividades principais propostas e direcionadas pelo psicomotricista (*e.g.* jogos de estafetas, jogos de equipas, jogos em pares, jogos de dramatização, jogos de associações). Terminadas estas atividades, dava-se seguimento ao momento de retorno à calma, com atividades de relaxação e percepção corporal. O término das sessões ocorria com um ritual de saída, no qual as crianças se sentavam e lhes era permitido que partilhassem algo sobre o que mais lhe agradou durante a sessão.

Os objetivos específicos das atividades diziam respeito tanto ao desenvolvimento de funções psicomotoras (*e.g.* noção espacial, coordenação óculo-podal e óculo-manual, controlo tónico, noção direita-esquerda, equilíbrio, agilidade motora), como de funções sócio-emocionais (*e.g.* compreensão e cumprimento de regras, cooperação, capacidade expressiva) e como de domínio cognitivo (*e.g.* raciocínio, atenção, resolução de problemas, memória, discriminação de cores).

Em sua maioria, as atividades apresentavam uma solução específica para os problemas não permitindo muita liberdade por parte das crianças na criação de diferentes estratégias. Ou seja, o caminho para a solução do problema também fazia parte dos objetivos do psicomotricista e devia ser realizado da mesma forma por todas as crianças, sendo considerado que estas falhavam ou acertavam nas suas tentativas. Durante as sessões, os erros na execução ou nas estratégias criadas deveriam ser corrigidos a fim de auxiliar as crianças a chegar ao objetivo final (Ver exemplo de sessões, Anexos II e III).

4.4.2. Dança Criativa

A dança criativa distingue-se das outras formas de ensino da dança pelo facto do seu objetivo se encontrar menos direcionado para a técnica e mais centrado na capacidade expressiva, criatividade, consciência corporal e consciência espaço-temporal da criança,

além da sua relação com o grupo. Por isso, esta forma de intervenção tem como uma das suas grandes características a postura adquirida pelo profissional enquanto atua com as crianças. Este assume uma postura de não julgamento ou interferência na criação individual destas.

Com base nesta proposta, na intervenção realizada não havia um estilo de dança com uma estrutura referencial definida, bem como não era valorizada a técnica de execução dos movimentos. As atividades e os movimentos realizados pelas crianças deveriam acontecer de forma a incentivar a criatividade da criança a partir do movimento espontâneo.

Apesar da autonomia e da liberdade expressiva das crianças durante as sessões, isto não ocorre em uma atitude de se “fazer o quer” (Redfern, 1965). Para que a atitude comunicativa, expressiva e criativa da criança fosse de forma organizada, as sessões foram planeadas e estruturadas. Estas eram divididas em quatro partes: ritual de entrada, aquecimento (com o objetivo de ativar os segmentos corporais de forma a preparar o corpo para iniciar a sessão; e.g. atividades de mobilização dos segmentos corporais ou de deslocamentos), parte principal (desenvolvimento das atividades de acordo com o tema da sessão, na qual eram pretendidos objetivos tais como estimular a criatividade, a expressão corporal, o trabalho em cooperação com o grupo, o controlo do tónus, equilíbrio, noção do corpo, orientação espacial e atenção) e retorno à calma (em que se utilizava uma música calma e se propunham atividades que promoviam a acalmia das crianças; e.g. espreguiçar lentamente, cobrir-se com um tecido). Durante a intervenção, os estímulos oferecidos às crianças ocorriam a partir de um tema principal da aula (e.g. história do acampamento, história do balão, história dos piratas, personagem “pintores”, o Jardim Zoológico), o qual se tornava a base da exploração das possibilidades de movimentos, amplitudes, ritmos ou formas de locomoção pelo espaço. Esta exploração dos movimentos baseava-se nos elementos básicos da dança: corpo, espaço, tempo, dinâmica e relações (Batalha, 2004). Após o momento da exploração dos movimentos, as crianças criavam frases de movimentos, ou seja, sequências ou combinações de movimentos a partir das descobertas feitas durante a improvisação. Os movimentos não eram considerados certos ou errados e não existiam falhas nas tentativas das crianças. Ao invés, o psicomotricista incentivava durante todo o período a criação de movimentos novos, ainda desconhecidos.

As sessões dispunham de um acompanhamento musical o qual assume grande importância para o desenvolvimento da percepção musical/temporal, pela organização temporal que esta proporciona quando está presente no trabalho de improvisação, além da existência de uma relação natural entre música e movimento (Batalha, 2004). Desta forma, a escolha das músicas foi feita de forma criteriosa, considerando-se a maturidade e o interesse do grupo, de forma a suscitar emoções que fossem estimuladoras da ação motora.

As sessões foram planeadas sem a participação das crianças, não obstante se verificar que as mesmas, não sendo inflexíveis, permitiam mudanças de acordo com o decorrer da sessão e das situações que ocorriam. Apesar de as atividades terem sempre um objetivo, o caminho para a solução dos desafios lançados pelo psicomotricista, assim como a própria solução para estes, não era preestabelecida pelo psicomotricista. Não havia lugar a correções para as estratégias que as crianças elaboravam, permitindo que a criança fosse autónoma sendo ela mesma responsável por encontrar a sua própria estratégia de resolução dos problemas e por alcançar o objetivo final (Exemplo de sessões, Anexos IV e V).

4.5. Variáveis e Instrumentos de Avaliação

Para a recolha de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação:

4.5.1. Aptidões Sociais

Para avaliar as aptidões sociais dos participantes, foi utilizada a *Escalas de Comportamento para a idade pré-escolar (Preeschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2;* Merrell, 2002). O PKBS-2 foi criado com a finalidade de avaliar as aptidões sociais e os problemas de comportamento em crianças de idade entre 3 e 6 anos. O instrumento dispõe de duas escalas: a Escala de Aptidões Sociais, com 34 itens; e a Escala de Problemas de Comportamento, com 42 itens.

Para o presente estudo foi utilizada apenas a Escala de Aptidões Sociais. O questionário apresenta uma escala tipo *Likert* com quatro níveis de resposta: 1 é considerado o menor valor e representa "nunca" e 4 é considerado o maior valor e representa "muitas vezes". Sugere-se o preenchimento do questionário pelos pais, com base na observação dos filhos, nos três meses anteriores à avaliação.

No presente estudo utilizou-se a versão traduzida e validada para a população portuguesa por Gomes, Pereira e Merrell (2009). Os 34 itens que compõem a escala avaliam as Aptidões Sociais das crianças em três dimensões: Cooperação Social (composta por 12 itens; *e.g.*, “É cooperativa”, “Segue as instruções dos adultos”); Interação Social (composta por 11 itens; *e.g.* “Procura compreender o comportamento das outras crianças”, “Pede ajuda aos adultos quando necessário”); e Autonomia Social (constituída por 11 itens; *e.g.* “Atua ou brinca independentemente”, “É alegre ou divertida com as outras crianças”). A validade interna do instrumento tem sido testada e garantida (Wang, Sandall, Davis & Thomas, 2011).

Para a análise dos dados, calculou-se a média para cada uma das três dimensões da escala: Cooperação Social (itens 2, 7, 10, 12, 16, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 32); Interação Social (itens 5, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 33, 34); e Autonomia Social (itens 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 18, 26, 31). Além disso, foi criada ainda a variável Aptidões Sociais Total na qual se calculou a média de todos os itens da escala.

Assim sendo, as aptidões sociais serão analisadas no presente estudo a partir das variáveis Cooperação Social, Interação Social, Autonomia Social e Aptidões Sociais Total. O *score* para cada variável foi [1-4], sendo o aumento do *score* nesta variável correspondente à melhoria das aptidões sociais nas crianças.

4.5.2. Empatia

A Empatia foi avaliada a partir do Questionário de Empatia (Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010). O questionário tem o objetivo avaliar os três primeiros níveis de empatia em crianças, de acordo com os níveis de empatia sugeridos por Hoffman (1987, cit. In. Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010). Assim, de acordo com o instrumento proposto por Rieffe *et al.* (2010), os níveis de empatia avaliados são: contágio emocional (itens 1, 4, 7, 10, 13, 16 e 19 da escala; *e.g.* “Quando outra criança chora, o meu filho também fica incomodado”, “Quando outras crianças discutem, o meu filho fica chateado”), atenção aos sentimentos dos outros (itens 3, 6, 9, 12, 15, 18 e 20 da escala; *e.g.* “Quando outra criança se ri, o meu filho fica atento e procura-a com o olhar”, “Quando os adultos riem, o meu filho tenta aproximar-se deles”) e ações prossociais (itens 2, 5, 8, 11, 14 e 17 da escala, *e.g.* “Quando outra criança chora o meu filho tenta confortá-la”, “Quando outra criança está chateada, o meu filho tenta animá-la”). Sugere-se o preenchimento do questionário pelos pais, com base na observação dos filhos, nos dois

meses anteriores à avaliação. O instrumento foi traduzido e adaptado para a população portuguesa, tendo sido também testada e garantida a sua consistência interna (Veiga *et al.*, 2016).

Ao preencher o questionário, os pais deveriam escolher a opção que mais se aproxima do comportamento dos filhos para cada item do questionário numa escala tipo *Likert* com cinco níveis de resposta, a qual apresenta as seguintes opções: “(quase) nunca”; “raramente”; “por vezes”; “muitas vezes”; e “(quase) sempre”; sendo cada item contabilizado com um *score* de 1 a 5, em que 1 representa “(quase) nunca” e 5 representa “(quase) sempre”.

Para o presente estudo, calculou-se a média dos itens para cada nível de empatia avaliado no questionário (contágio emocional, atenção para o sentimento dos outros e ações prossociais), assim como uma média total de todos os itens do questionário para a variável Empatia Total, criada para avaliar a pontuação obtida no questionário em geral. Assim sendo, no presente estudo a Empatia será analisada a partir das variáveis Contágio Emocional, Atenção para o Sentimento do Outro, Ações Prossociais e Empatia Total, as quais possuem um *score* de [1-5], sendo o aumento do *score* nesta variável correspondente à melhoria da resposta empática da criança.

4.5.3. Expressão Emocional

O Questionário de Expressão Emocional (Rieffe *et al.*, 2010) utilizou-se para avaliar a capacidade de expressão emocional das crianças. O mesmo avalia seis dimensões da expressão emocional da criança. O instrumento foi traduzido e adaptado para a população portuguesa sendo também testada e garantida a sua consistência interna (Veiga *et al.*, 2016). Para o presente estudo, optou-se por avaliar apenas 4 destas dimensões da expressão emocional: Reconhecimento das Emoções (composta pelos itens 2, 9, 15, 22, 29 e 35; *e.g.* “O seu filho percebe quando você está zangado?”, “O seu filho percebe quando você está feliz?”); Compreensão das Emoções (composta pelos itens 8, 14, 21, 28 e 34; *e.g.* “Durante ou depois de o seu filho ficar zangado, consegue falar com ele sobre esse assunto?”, “Durante ou depois de seu filho ficar feliz, consegue falar com ele sobre esse assunto?”); Expressão das Emoções Positivas (composta pelos itens 10, 11, 12, 30, 31 e 32; *e.g.* “Quantas vezes o seu filho mostra que está feliz?”, “Quantas vezes o seu filho mostra que está divertido?”); e Expressão das Emoções Negativas (composta

pelos itens 3, 4, 5, 6, 23, 24, 25 e 26; *e.g.* “É fácil acalmar o seu filho quando ele está zangado?”, “Quantas vezes o seu filho mostra estar triste?”).

O questionário foi preenchido pelos pais com base na observação da criança, nos dois meses anteriores à avaliação. Existe em cada item cinco opções, pelo que os pais devem escolher a que mais se adequa ao comportamento do filho, sendo que a escolhida acrescenta uma pontuação de [1-5] por item.

Para a análise dos resultados da Expressão Emocional, foram consideradas as variáveis Reconhecimento das Emoções, Compreensão das Emoções, Expressão das Emoções Positivas e Expressão das Emoções Negativas. Calculou-se a média por variável, sendo o *score* final para cada variável de [1-5]. O aumento do *score* nesta variável corresponde à melhoria na expressão emocional da criança.

4.5.4. Teoria da Mente

Para a avaliação da Teoria da Mente utilizou-se a Prova de Desejo (Rieffe, *et al.*, 2001), composta pelas provas Desejo Comum e Desejo Incomum e por duas provas de Falsa Crença (Ketelaar *et al.*, 2012), nomeadamente Falsa Crença e Crença Alterada.

Na Prova de Desejo, apresentou-se à criança uma imagem com dois tipos de comida (*e.g.* uma sandes e uma bolacha). Seguidamente, perguntou-se à criança qual a que gostava mais. Acrescentou-se à imagem um personagem. O avaliador revelava à criança a preferência do personagem. Na prova de Desejo Comum, a preferência do personagem estava de acordo com a preferência da criança. Por sua vez, na prova de Desejo Incomum, a preferência do personagem era contrária à preferência da criança. Era realizada, assim, uma pergunta teste: “Agora o menino vai pegar nalguma coisa para comer. Qual é que achas que o menino escolhe?”. Adicionalmente, eram realizadas outras duas perguntas controlo: “O menino gosta da comida 1?” e “O menino gosta da comida 2?”. Ao responder corretamente às três perguntas, a criança ganhava 1 ponto para aquela imagem. Quando falhava em uma das três perguntas, a criança pontuava 0. As três perguntas repetiam-se para cada imagem apresentada à criança, sendo cada prova (Desejo Comum e Desejo Incomum) composta por duas imagens. O resultado foi analisado a partir da média das duas pontuações da criança em cada prova - Desejo Comum e Desejo Incomum, sendo as duas provas analisadas separadamente (Ketelaar *et al.*, 2012). O *score* final para cada prova/variável é [0-1], sendo o aumento do *score* relativo à melhoria da criança no que concerne à perceção da subjetividade dos desejos.

Foram aplicados dois testes de Falsa Crença às crianças, a fim de avaliar a capacidade de percepção da subjetividade das crenças. O teste da Crença Falsa (Ketelaar *et al.*, 2012), é considerado no presente estudo como a variável Falsa Crença. Na prova, a criança observava algumas imagens enquanto ouvia uma história, contada pelo avaliador. “O menino deixava o seu brinquedo no cesto da bicicleta e saía para ir à casa de banho. Na sua ausência, uma menina pegava no brinquedo e escondia-o noutra lugar. De seguida, o menino regressava e queria voltar a brincar com o seu brinquedo”. A seguinte pergunta era feita à criança: "Aonde o menino vai procurar seu avião?". Para garantir o sucesso no teste, a criança precisava de ter a capacidade de levar em consideração a (falsa) crença do menino, mesmo que esta já soubesse onde estava, realmente, o brinquedo. Eram, ainda, feitas duas perguntas controle: "Aonde está o brinquedo agora?" e "Aonde o menino deixou o brinquedo antes de sair?". Para cada resposta correta, a criança recebia pontuação 1 e para cada resposta errada pontuação 0. Para a análise dos dados, calculou-se a média das três perguntas, sendo o *score* [0-1]. O aumento do *score* nesta variável corresponde à melhoria da percepção da falsa crença na criança.

Realizou-se um segundo teste de falsa crença (ou crença alterada) (Ketelaar *et al.*, 2012). O teste é considerado no presente estudo como a variável Crença Alterada e difere do primeiro porque neste é necessário que a criança reconheça a sua própria mudança de crença em relação a determinadas situações. Na prova, eram inicialmente apresentadas à criança, uma caixa grande com imagens de lápis de cor (na qual era suposto estar os lápis de cor) e outra caixa pequena em branco. Dizia-se à criança que esta iria fazer um desenho e pedia-se-lhe que escolhesse uma caixa para começar a desenhar. Ao abrir as duas caixas, a criança acabava por perceber que os lápis estavam na caixa onde não eram suposto estar. Depois, guardavam-se novamente os lápis na caixa branca. Após um tempo, era introduzido um peluche e dizia-se à criança que o peluche queria fazer um desenho. Apresentavam-se, novamente, as duas caixas à criança e fazia-se-lhe a pergunta teste: "Qual caixa a pelúcia vai pegar?". Neste teste era necessário que a criança percebesse que o peluche iria escolher a caixa grande, onde era suposto estarem guardados os lápis, tendo em consideração a falsa crença do peluche, ao contrário da realidade que esta já conhecia. A resposta correta para esta pergunta recebe uma pontuação 1, enquanto as falhas recebem 0, sendo o *score* para a variável [0-1] e o aumento do *score* nesta variável correspondente à melhoria da percepção da crença alterada nas crianças.

Para a análise dos dados da percepção da falsa crença, no presente estudo, criou-se ainda a variável Falsa Crença Total, relativa à média dos valores dos dois testes de falsa crença (resultado da Falsa Crença e resultado da Crença Alterada) tendo esta um *score* de [0-1]. O aumento do *score* nesta variável corresponde à melhoria da percepção da falsa crença total nas crianças.

4.6. Análise Estatística

Os dados obtidos foram tratados através de metodologias de análise quantitativa e ou qualitativa com o apoio do software SPSS, versão 22.

Para a caracterização da amostra, realizou-se um estudo do comportamento das variáveis estudadas através de uma análise descritiva considerando as médias e os desvios padrão. Complementarmente, foram efetuadas comparações tendo em conta o género com a utilização do teste de Mann-Whitney.

Elaborou-se um estudo exploratório do comportamento dos dados e analisou-se a normalidade das distribuições dos dados nas diferentes variáveis com o teste de Shapiro-Wilk (equacionando os grupos de intervenção e controlo) ou com o teste Kolmogorov-Smirnov (total da amostra). Como a maioria das variáveis não apresentava uma distribuição normal, optou-se por utilizar técnicas de análise estatística não paramétricas.

Para determinar o efeito da intervenção, utilizaram-se técnicas de comparação. Para efetuar as comparações intragrupo (pré-pós) utilizou-se o teste de Wilcoxon. Para comparar as diferenças entre os grupos, utilizou-se o teste Kruskal-Wallis, seguido do pós-teste comparação de pares (Pairwise).

O efeito de tratamento das intervenções determinou-se por recurso ao método de Cohen (Pereira, Rosado, Cruz-Ferreira & Marmeleira, 2017), tal que a magnitude do efeito pré-pós intervenção (EF) foi calculada como: (média pós-intervenção - média pré-intervenção) / desvio padrão pré-intervenção; a magnitude do efeito de grupo (d) foi calculada como: (média do grupo experimental - média do grupo controlo) / desvio padrão do grupo de controlo. Nas variáveis em que existiam diferenças significativas entre grupos na avaliação pré-intervenção, o (d) não foi calculado. Considerou-se a magnitude de efeito < 0.30 como fraca, entre 0.30 e 0.80 como média e > 0.80 como forte.

Por fim, realizou-se um estudo da associação entre as variáveis relativas às competências sociais e as variáveis relativas às competências emocionais utilizando o teste de correlação de Spearman.

4.6.1. Análise dos Dados Omissos

Considerando a existência de poucos valores omissos (6% do número total de casos) e o resultado do teste Little's MCAR ($p > 0.05$) que revelou que para todos os casos os valores eram aleatoriamente omissos (*i.e.*, não dependiam de outros valores), optou-se pelo método de exclusão listwise.

5. Análise dos Resultados

As Tabelas 1, 2, 3 e 4 apresentam os resultados do estudo do comportamento de cada variável estudada, considerando-se o género.

Tabela 1. Caracterização do comportamento das Aptidões Sociais na amostra (n= 50) considerando o género.

| Variável | Masculino (Média±DP) | Feminino (Média±DP) | Total (Média±DP) |
|----------------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| Escala de Aptidões Sociais [1-4] | | | |
| Cooperação Social | 3.54 ± 0.28 | 3.55 ± 0.23 | 3.55 ± 0.25 |
| Interação Social | 3.57 ± 0.31 | 3.65 ± 0.22 | 3.61 ± 0.27 |
| Autonomia Social | 3.73 ± 0.24 | 3.74 ± 0.14 | 3.74 ± 0.19 |
| Escala de Aptidões Sociais Total | 3.60 ± 0.24 | 3.64 ± 0.15 | 3.62 ± 0.20 |

DP: Desvio padrão

A análise de comparação estatística realizada revelou que não existiam diferenças significativas entre género em todas as variáveis. Sendo que, considerando a Aptidão Social, no geral as crianças apresentam scores médios de Cooperação Social de cerca 3.55 pontos, de Interação Social de cerca de 3.61 pontos, de Autonomia Social de cerca de 3.74 pontos, e para a variável Aptidões Sociais Total apresentaram scores médios de cerca de 3.62 pontos.

Tabela 2. Caracterização do comportamento da Empatia na amostra (n= 50) considerando o género.

| Variável | Masculino(Média±DP) | Feminino (Média±DP) | Total (Média±DP) |
|------------------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|
| Empatia [1-5] | | | |
| Contágio Emocional | 1.98 ± 0.46 | 2.04 ± 0.51 | 2.01 ± 0.48 |
| Atenção para o Sentimento do Outro | 3.40 ± 0.69 | 3.61 ± 0.59 | 3.51 ± 0.64 |
| Ações Prossociais | 3.09 ± 0.48 | 3.23 ± 0.72 | 3.17 ± 0.62 |
| Empatia Total | 2.81 ± 0.45 | 2.94 ± 0.43 | 2.88 ± 0.44 |

DP: Desvio padrão

Relativamente à Empatia, no geral as crianças obtiveram pontuação de cerca de 2.01 pontos para o Contágio Emocional, de cerca de 3.51 pontos para a Atenção para o

Sentimento do Outro, de cerca de 3.17 para as Ações Prossociais, e de cerca de 2.88 para a Empatia Total.

Tabela 3. Caracterização do comportamento da Expressão Emocional na amostra (n= 50) considerando o género.

| Variável | Masculino (Média±DP) | Feminino (Média±DP) | Total (Média±DP) |
|--------------------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| Expressão Emocional [1-5] | | | |
| Reconhecimento das Emoções [1-5] | 3.99 ± 0.68 | 4.06 ± 0.58 | 4.03 ± 0.62 |
| Compreensão das Emoções [1-5] | 4.50 ± 0.71 | 4.45 ± 0.59 | 4.48 ± 0.64 |
| Expressão de Emoções Positivas [1-5] | 4.39 ± 0.43 | 4.45 ± 0.47 | 4.42 ± 0.45 |
| Expressão de Emoções Negativas [1-5] | 2.09 ± 0.50 | 2.23 ± 0.38 | 2.16 ± 0.44 |

DP: Desvio padrão

No tocante à Expressão Emocional, de modo geral a pontuação para o Reconhecimento das Emoções foi de cerca de 4.03 pontos, para a Compreensão das Emoções foi de cerca de 4.48 pontos, para a Expressão de Emoções Positivas foi de cerca de 4.42 pontos, e para a Expressão de Emoções Negativas foi de cerca de 2.16 pontos.

Tabela 4. Caracterização do comportamento da Teoria da Mente na amostra (n= 50) considerando o género.

| Variável | Masculino (Média±DP) | Feminino (Média±DP) | Total (Média±DP) |
|------------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| Teoria da Mente [0-1] | | | |
| Desejo Comum | 0.87 ± 0.27 | 0.83 ± 0.31 | 0.85 ± 0.29 |
| Desejo Incomum | 0.89 ± 0.30 | 0.91 ± 0.24 | 0.90 ± 0.27 |
| Falsa Crença | 0.77 ± 0.25 | 0.78 ± 0.23 | 0.77 ± 0.24 |
| Crença Alterada | 0.30 ± 0.47 | 0.41 ± 0.50 | 0.36 ± 0.48 |
| Falsa Crença | 0.54 ± 0.28 | 0.59 ± 0.28 | 0.57 ± 0.28 |
| Total | | | |

DP: Desvio padrão

Para a análise de comparação estatística da Teoria da Mente, as crianças obtiveram pontuação de cerca de 0.85 pontos para a variável Desejo Comum, de cerca de 0.90 pontos para a variável Desejo Incomum, de cerca de 0.77 pontos para a variável Falsa Crença,

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

de cerca de 0.36 para a variável Crença Alterada, e de cerca de 0.57 para a variável Falsa Crença Total.

As Tabelas 5, 6, 7 e 8 apresentam a análise descritiva dos resultados das avaliações pré-intervenção e pós-intervenção, bem como os resultados das análises de comparação intragrupo e intergrupos. Estas análises destinaram-se a testar a eficácia das intervenções realizadas.

Tabela 5. Resultados da análise dos efeitos das intervenções na Escala de Aptidões Sociais (n= 47).

| Variável | | Pré Intervenção (Média±DP) | Pós Intervenção (Média±DP) | P |
|---|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------|
| Escala de Aptidões Sociais [1-4] | | | | |
| | Grupo Psicomotricidade | 3.47±0.29 | 3.43±0.29 | 0.400 |
| Cooperação Social | Grupo Dança Criativa | 3.58±0.19 | 3.52±0.22 | 0.303 |
| | Grupo Controlo | 3.59±0.26 | 3.62±0.26 | 0.874 |
| | Grupo Psicomotricidade | 3.53±0.32 | 3.50±0.30 | 0.659 |
| Interação Social | Grupo Dança Criativa | 3.66±0.18 | 3.66±0.19 | 0.310 |
| | Grupo Controlo | 3.64±0.29 | 3.65±0.36 | 0.886 |
| | Grupo Psicomotricidade | 3.69±0.23 | 3.57±0.26 | 0.285 |
| Autonomia Social | Grupo Dança Criativa | 3.76±0.12 | 3.59±0.16 | 0.070 |
| | Grupo Controlo | 3.75±0.22 | 3.65±0.31 | 0.063 |
| | Grupo Psicomotricidade | 3.54±0.27 | 3.53±0.28 | 0.460 |
| Escala de Aptidões Sociais | Grupo Dança Criativa | 3.66±0.09 | 3.59±0.16 | 0.107 |
| | Grupo Controlo | 3.66±0.20 | 3.67±0.24 | 0.706 |
| Total | | | | |

DP: Desvio padrão

p: Valor de p para comparação intragrupo

Considerando a Escala de Aptidões Sociais (Tabela 5), a comparação intragrupo revelou que não existiram diferenças significativas entre as avaliações pré e pós em qualquer das variáveis estudadas e em ambos os grupos. Quanto à comparação

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

intergrupos, verificou-se não existirem diferenças significativas entre os grupos em qualquer das variáveis referentes às aptidões sociais, tanto no pré como no pós intervenção.

Tabela 6. Resultados da análise dos efeitos da intervenção na Empatia (n= 50).

| Variáveis | | Pré Intervenção (Média±DP) | Pós Intervenção (Média±DP) | P |
|------------------------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------------|-------|
| Empatia [1-5] | | | | |
| Contágio Emocional | Grupo Psicomotricidade | 2.04±0.51 | 1.92±0.50 | 0.699 |
| | Grupo Dança Criativa | 2.21±0.45 ^b | 1.94±0.28 | 0.016 |
| | Grupo Controlo | 1.78±0.41 | 1.89±0.53 | 0.347 |
| Atenção para o Sentimento do Outro | Grupo Psicomotricidade | 3.56±0.52 | 3.44±0.65 | 0.232 |
| | Grupo Dança Criativa | 3.68±0.63 | 3.59±0.74 | 0.537 |
| | Grupo Controlo | 3.29±0.73 | 3.46±0.77 | 0.381 |
| Ações Prossociais | Grupo Psicomotricidade | 2.97±0.53 | 3.22±0.56 | 0.091 |
| | Grupo Dança Criativa | 3.20±0.49 | 3.10±0.39 | 0.282 |
| | Grupo Controlo | 3.33±0.77 | 3.40±0.65 | 0.639 |
| Empatia Total | Grupo Psicomotricidade | 2.85±0.40 | 2.82±0.41 | 0.552 |
| | Grupo Dança Criativa | 3.02±0.40 | 2.86±0.36 | 0.058 |
| | Grupo Controlo | 2.77±0.49 | 2.89±0.47 | 0.155 |

DP: Desvio padrão.

p: Valor de p para a comparação intragrupo.

^a Diferenças significativas entre Grupo Psicomotricidade e Grupo Controlo.

^b Diferenças significativas entre Grupo Dança Criativa e Grupo Controlo.

^c Diferenças significativas entre Grupo Psicomotricidade e Grupo Dança Criativa.

No que respeita a Empatia (Tabela 6), a comparação intragrupo revelou existirem diferenças significativas entre o momento pré-intervenção e pós- intervenção apenas para a variável Contágio Emocional no grupo Dança Criativa, o qual apresentou nesta variável

uma diminuição de cerca de 0.27 pontos ($p= 0.016$). A comparação intergrupo também revelou diferenças significativas para a mesma variável no momento pré intervenção entre os grupos Dança Criativa e Controlo, sendo os valores do grupo Dança Criativa superiores aos do grupo Controlo, com uma diferença de cerca de 0.43 pontos ($p= 0.028$). Não foram encontradas diferenças significativas nas restantes variáveis na comparação intergrupo para o Questionário de Empatia.

Relativamente ao efeito da intervenção na diferença encontrada no grupo Dança Criativa na comparação intragrupo, calculou-se o valor EF a fim de se analisar a magnitude do efeito da intervenção. A partir do cálculo realizado, revelou-se um efeito de magnitude -0.6, sendo considerado no método de Cohen como uma magnitude de efeito média (entre 0.3 e 0.8).

Tabela 7. Resultados da análise dos efeitos da intervenção na Expressão Emocional (n= 50).

| Expressão Emocional [1-5] | | | | |
|--------------------------------|------------------------|-----------|-----------|-------|
| Reconhecimento das Emoções | Grupo Psicomotricidade | 3.94±0.73 | 3.76±0.62 | 0.569 |
| | Grupo Dança Criativa | 4.17±0.60 | 3.92±0.61 | 0.077 |
| | Grupo Controlo | 3.97±0.54 | 4.09±0.57 | 0.420 |
| Compreensão das emoções | Grupo Psicomotricidade | 4.49±0.62 | 4.37±0.76 | 0.398 |
| | Grupo Dança Criativa | 4.60±0.49 | 4.61±0.59 | 0.857 |
| | Grupo Controlo | 4.34±0.78 | 4.56±0.58 | 0.052 |
| Expressão de emoções positivas | Grupo Psicomotricidade | 4.51±0.34 | 4.30±0.57 | 0.089 |
| | Grupo Dança Criativa | 4.44±0.38 | 4.51±0.38 | 0.502 |
| | Grupo Controlo | 4.32±0.59 | 4.40±0.57 | 0.716 |
| Expressão de emoções negativas | Grupo Psicomotricidade | 2.04±0.46 | 1.93±0.44 | 0.314 |
| | Grupo Dança Criativa | 2.23±0.47 | 2.00±0.58 | 0.154 |
| | Grupo Controlo | 2.21±0.38 | 2.09±0.52 | 0.167 |

DP: Desvio padrão.

p: Valor de p para a comparação intragrupo.

^a Diferenças significativas entre Grupo Psicomotricidade e Grupo Controlo.

^b Diferenças significativas entre Grupo Dança Criativa e Grupo Controlo.

^c Diferenças significativas entre Grupo Psicomotricidade e Grupo Dança Criativa.

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

Considerando o Questionário de Expressão Emocional (Tabela 7), não se evidenciou nenhuma diferença significativa através das comparações intragrupo e intergrupo para qualquer das variáveis estudadas.

Tabela 8: Resultados da análise dos efeitos das intervenções na Teoria da Mente (n= 50).

| Variável | | Pré Intervenção (Média±DP) | Pós Intervenção (Média±DP) | P |
|-----------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------|
| Teoria da Mente [0-1] | | | | |
| Desejo Comum | Grupo Psicomotricidade | 0.84±0.24 | 0.88±0.29 | 0.655 |
| | Grupo Dança Criativa | 0.91±0.20 | 0.94±0.17 | 0.564 |
| | Grupo Controlo | 0.79±0.40 | 0.94±0.24 | 0.102 |
| Desejo Incomum | Grupo Psicomotricidade | 0.91±0.27 | 0.94±0.17 | 0.564 |
| | Grupo Dança Criativa | 0.97±0.12 | 0.97±0.12 | 1.000 |
| | Grupo Controlo | 0.82±0.35 | 0.94±0.24 | 0.102 |
| Falsa Crença | Grupo Psicomotricidade | 0.73±0.22 | 0.88±0.17 | 0.008 |
| | Grupo Dança Criativa | 0.78±0.29 | 0.92±0.15 | 0.020 |
| | Grupo Controlo | 0.80±0.21 | 0.86±0.17 | 0.180 |
| Crença Alterada | Grupo Psicomotricidade | 0.38±0.50 | 0.50±0.52 | 0.317 |
| | Grupo Dança Criativa | 0.47±0.51 | 0.71±0.47 ^b | 0.157 |
| | Grupo Controlo | 0.24±0.44 | 0.18±0.39 | 0.564 |
| Falsa Crença Total | Grupo Psicomotricidade | 0.55±0.27 | 0.69±0.27 | 0.046 |
| | Grupo Dança Criativa | 0.63±0.33 | 0.81±0.28 ^b | 0.050 |
| | Grupo Controlo | 0.52±0.23 | 0.52±0.22 | 1.000 |

DP: Desvio padrão.

p: Valores de p para a comparação intragrupo.

^a Diferenças significativas entre Grupo Psicomotricidade e Grupo Controlo.

^b Diferenças significativas entre Grupo Dança Criativa e Grupo Controlo.

^c Diferenças significativas entre Grupo Psicomotricidade e Grupo Dança Criativa.

No que respeita às variáveis Desejo Comum e Desejo Incomum (Tabela 8), relativas à variável Teoria da Mente, em ambas as provas não foram reveladas diferenças significativas na comparação intragrupo em qualquer dos grupos (Psicomotricidade, Dança Criativa e Controlo). Na comparação intergrupos também não se encontraram diferenças significativas em qualquer das duas provas.

No que se refere à variável Falsa Crença (Tabela 8), relativa à variável Teoria da Mente, na comparação intragrupo, revelou-se uma diferença significativa em ambos os grupos experimentais. O grupo Psicomotricidade demonstrou um aumento dos valores do pré para o pós de cerca de 0.15 pontos ($p= 0.008$) e o grupo Dança Criativa demonstrou um aumento do pré para o pós, de cerca de 0.14 pontos ($p= 0.020$). A comparação intergrupo para os valores desta prova revelou que não existiram diferenças significativas entre os grupos.

Realizou-se para a variável Falsa Crença o cálculo de magnitude do EF para cada grupo. O cálculo teve como resultado um valor de 0.68 para o EF do grupo Psicomotricidade e um valor de 0.48 para o EF do grupo Dança Criativa, sendo ambos os valores considerados, no método de Cohen, como uma magnitude de efeito médio (entre 0.3 e 0.8).

Considerando a variável Crença Alterada (Tabela 8), relativa à Teoria da Mente, a comparação intragrupo não revelou diferenças significativas entre os valores obtidos no pré-intervenção e no pós-intervenção para nenhum dos grupos (Psicomotricidade, Dança Criativa e Controlo). A comparação intergrupo revelou uma diferença significativa no momento pós-intervenção entre o grupo Dança Criativa e o grupo Controlo, sendo o valor do grupo Dança Criativa superior em cerca de 0.53 pontos ($p= 0.007$). Para a diferença encontrada entre o grupo Dança Criativa e o grupo Controlo, realizou-se o cálculo de magnitude do efeito de grupo, considerando o (d). O cálculo resultou num valor de 1.35, sendo este considerado como uma magnitude de efeito forte (> 0.80), segundo o método Cohen.

No que diz respeito à variável Falsa Crença Total (Tabela 8), relativa à variável Teoria da Mente e referente à média dos resultados das duas provas de Falsa Crença, constatou-se uma diferença significativa relativamente quer à comparação intragrupo quer à comparação intergrupo. Em ambos os grupos, verificou-se um aumento dos valores do pré para o pós, tendo o grupo Psicomotricidade aumentado em cerca de 0.14 pontos ($p= 0.046$) e o grupo Dança Criativa aumentado em cerca de 0.18 pontos ($p= 0.050$). A

comparação intergrupo revelou diferenças significativas entre os grupos Dança Criativa e Controlo no momento pós intervenção, sendo o grupo Dança Criativa o que apresenta maior valor com uma diferença de cerca de 0.29 pontos ($p= 0.012$) entre os dois grupos.

Para os resultados significativos encontrados na variável Falsa Crença Total, realizou-se o cálculo de magnitude de efeito da intervenção. Para as diferenças na comparação intragrupo calculou-se o EF, tendo como resultado os valores de 0.52 para os resultados do grupo Psicomotricidade e 0.54 para os resultados do grupo Dança Criativa. Ambos os valores obtidos são considerados pelo método de Cohen como uma magnitude de efeito média (entre 0.3 e 0.8). Para a diferença entre os resultados do grupo Dança Criativa e do Grupo Controlo, foi realizado o cálculo (d). A partir do cálculo, encontrou-se como resultado o valor de 1.32, sendo considerado de acordo com o método Cohen como uma magnitude de efeito forte (>0.80).

A análise de associação entre variáveis pertencentes às competências sociais (Escala de Aptidões Sociais) e as variáveis pertencentes às competências emocionais (Questionário de Empatia e Questionário de Expressões Emocionais), é apresentada na Tabela 9.

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

Tabela 9: Resultados da análise das associações entre as variáveis relativas às competências sociais e as variáveis relativas às competências emocionais.

| Variáveis | Escala de Aptidões Sociais | | | |
|------------------------------------|----------------------------|------------------|------------------|----------------------------------|
| | Cooperação Social | Interação Social | Autonomia Social | Escala de Aptidões Sociais Total |
| Empatia | | | | |
| Contágio Emocional | -0.001 | 0.193 | 0.014 | 0.085 |
| Atenção para o Sentimento do Outro | 0.059 | 0.380** | 0.259 | 0.306* |
| Ações Prossociais | 0.320* | 0.681** | 0.542** | 0.651** |
| Empatia Total | 0.106 | 0.520** | 0.345* | 0.424** |
| Expressão Emocional | | | | |
| Reconhecimento das Emoções | 0.301* | 0.351* | 0.261 | 0.403** |
| Compreensão das Emoções | 0.239 | 0.131 | 0.347* | 0.274 |
| Expressão das Emoções Positivas | 0.145 | 0.327* | 0.215 | 0.317* |
| Expressão das Emoções Negativas | -0.127 | 0.053 | 0.156 | -0.009 |

* Correlação significativa para $p \leq 0.05$

** Correlação significativa para $p \leq 0.01$

Os resultados revelam a existência de associações positivas entre a variável Cooperação Social relativa à competência social e as variáveis Ações Prossociais ($r = 0.320$, $p = 0.029$) e Reconhecimento das Emoções ($r = 0.301$, $p = 0.040$) relativas às competências emocionais. Foram encontradas também associações entre a variável Interação Social, relativa às competências sociais, e as variáveis Atenção para o Sentimento do Outro ($r = 0.380$, $p = 0.008$), Ações Prossociais ($r = 0.681$, $p = 0.000$), Empatia Total ($r = 0.520$, $p = 0.000$), Reconhecimento das Emoções ($r = 0.351$, $p = 0.016$) e Expressão das Emoções Positivas ($r = 0.327$, $p = 0.025$), relativas às competências emocionais. Relativamente à Autonomia Social, no tocante às competências sociais, esta variável revelou ser associada com as variáveis Ações Prossociais ($r = 0.542$, $p = 0.000$), Empatia Total ($r = 0.345$, $p = 0.019$) e Compreensão das Emoções ($r = 0.347$, $p = 0.018$),

todas estas pertencentes às competências emocionais. A variável Escala de Aptidões Sociais Total, que incorpora todas as dimensões da escala, revelou associações com as variáveis relativas às competências emocionais, nomeadamente associações positivas com Atenção para o Sentimento do Outro ($r = 0.306$, $p = 0.036$), Ações Prossociais ($r = 0.651$, $p = 0.000$), Empatia Total ($r = 0.424$, $p = 0.003$), Reconhecimento das Emoções ($r = 0.403$, $p = 0.005$) e Expressão das Emoções Positivas ($r = 0.317$, $p = 0.030$).

6. Discussão

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o efeito de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa - nas competências sócio-emocionais de crianças pré-escolares, nomeadamente as aptidões sociais, a empatia, a expressão emocional e a Teoria da Mente. Foi ainda objetivo do estudo determinar se existem diferenças entre os efeitos dos dois programas aplicados considerando as variáveis estudadas. Por fim, o estudo visou analisar as associações entre as variáveis relativas às competências sociais e as variáveis relativas às competências emocionais.

Com base na análise dos resultados, distinta da hipótese do presente trabalho, evidenciou-se que ambos os programas de intervenção não apresentaram efeitos significativos quer nas variáveis relativas às Aptidões Sociais quer nas variáveis relativas à Expressão Emocional. Relativamente à Empatia, apenas a intervenção de dança criativa demonstrou ter efeito ao nível do contágio emocional, sendo este negativo. O que indicia, que a dança criativa pode induzir a diminuição do contágio emocional em crianças de idade pré-escolar. No entanto, a intervenção de psicomotricidade não demonstrou impacto na resposta empática das crianças. No que diz respeito à Teoria da Mente, as duas intervenções evidenciaram efeitos positivos na variável Falsa Crença. Além disto, a intervenção dança criativa evidenciou ainda efeitos positivos na variável Crença Alterada. Desta forma, ambas as intervenções demonstraram ser benéficas na Teoria da Mente das crianças em idade pré-escolar. Será importante salientar que os resultados obtidos demonstraram que a intervenção de dança criativa evidenciou ter efeito em mais variáveis do que a intervenção em psicomotricidade, sendo uma variável relativa à Empatia (Contágio Emocional) e duas variáveis relativas à Teoria da Mente (Falsa Crença e Crença Alterada). A análise das correlações entre as variáveis relativas às competências sociais e as variáveis relativas às competências emocionais revelou a existência de associações positiva entre a maioria das variáveis analisadas. Sendo que melhores valores nas variáveis referentes às competências emocionais eram associados com melhores valores nas variáveis referentes às competências sociais, e vice-versa. Apenas duas variáveis das competências emocionais mostraram não ter associação com as variáveis referentes às competências sociais, nomeadamente o contágio emocional e as expressões das emoções negativas.

No que se refere aos resultados encontrados para as Aptidões Sociais e Expressão Emocional, nota-se que são contraditórios face ao conhecimento existente. A literatura refere que existem diversos tipos de brincadeira que auxiliam o desenvolvimento das capacidades emocionais e sociais das crianças. Além da sua qualidade comunicativa, os jogos podem proporcionar às crianças vivências tanto pessoais como entre pares, contribuindo para que evoluam em aspetos como o reconhecimento e a compreensão das emoções, a consciência emocional, a regulação emocional e a capacidade de lidar com as frustrações (Veiga, submetido).

O jogo de dramatização ou o “faz de conta”, foi uma das atividades presentes nas duas intervenções realizadas no presente estudo. Este tipo de jogo implica que a criança expresse as suas intenções e emoções e reconheça as mesmas nos seus pares (*e.g.* perante um desacordo entre duas crianças sobre o contexto no qual a brincadeira irá acontecer, as mesmas são incitadas a demonstrar as suas emoções e, da mesma forma, a fazer a leitura da reação da outra criança). A partir das diversas situações com as quais as crianças se deparam durante o jogo, são oferecidas oportunidades para a promoção da habilidade de expressão e reconhecimento das emoções (Veiga, submetido). Desta forma, de acordo com a teoria, o uso deste tipo de jogo é benéfico para o desenvolvimento das aptidões sociais e das competências emocionais em crianças.

Também a dança criativa, desde a sua origem, tem como fundamentação a capacidade de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, tendo como uma de suas finalidades a melhoria de aspetos relativos as competências sócio-emocionais do indivíduo (Laban, 1975). O estudo de Lobo e Winsler (2006), corrobora com esta perceção ao apresentar efeitos positivos desta intervenção nas competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar. Conforme referido no enquadramento teórico, os resultados indicam efeitos positivos da intervenção sobre as habilidades sociais e na diminuição dos problemas de comportamento. A partir da observação dos autores, notou-se ainda que, ao longo das sessões, aumentou a ligação afetiva entre as crianças que no início tinham dificuldade em se abraçar e dar as mãos, mas no final da intervenção já o faziam espontaneamente. Semelhantemente ao presente estudo, a criação de novos movimentos e a improvisação eram valorizados durante as sessões. No entanto, importa destacar, que todas as crianças participantes de sua investigação apresentavam risco de problemas de comportamento, pelo que os autores reconhecem a necessidade de ser

realizado o mesmo estudo em crianças com comportamento típico, a fim de avaliar se o programa de intervenção dança criativa tem os mesmos efeitos nesta população.

Em contrapartida, foram encontrados dois estudos que demonstraram resultados semelhantes aos do presente estudo, relativamente às Aptidões Sociais. O estudo de Santos (2015) e o estudo de Brás e Reis (2012). Ambos foram realizados com crianças pré-escolares e utilizaram-se do instrumento PKBS-2 na avaliação das aptidões sociais. No estudo de Santos (2015), foram comparados ao grupo controlo dois grupos experimentais os quais receberam intervenção em psicomotricidade, sendo em um grupo mediada por jogos direcionados e com regras específicas enquanto no outro grupo foi mediada pelo jogo espontânea. Os resultados deste estudo não revelaram melhoria nas aptidões sociais para nenhum dos grupos experimentais, tal como se verificou em relação aos resultados do presente estudo. Já no estudo de Brás e Reis (2012), semelhantemente ao presente estudo, foi analisada a Cooperação Social e a Interação Social das crianças. As avaliações foram realizadas antes e após um plano de intervenção lúdico o qual baseou-se em diferentes atividades lúdicas que, apesar de não estarem necessariamente de acordo com um conceito de intervenção bem estabelecido, como é a psicomotricidade e a dança criativa, apresentou algumas características similares às intervenções realizadas no presente estudo (*e.g.* a utilização de histórias durante as sessões e a dramatização). Encontraram-se resultados similares ao presente estudo relativamente à variável Cooperação Social, na qual não foram reveladas diferenças significativas na comparação pré-pós intervenção. Em contrapartida, na variável Interação Social, os autores encontraram diferenças significativas, indicando um impacto positivo da intervenção nesta variável.

Na presente investigação, a subjetividade de ambos os instrumentos utilizados pode ser considerada quanto aos resultados encontrados nas Aptidões Sociais e na Expressão Emocional. Ambos os questionários foram preenchidos pelos responsáveis da criança, tendo em consideração os dois meses (Questionário de Expressão Emocional) ou os três meses (Escala de Aptidões Sociais) anteriores ao seu preenchimento. É necessário ter em conta que o ponto de vista de quem o preenche depende do grau de proximidade com a criança, do contexto em que observa a criança e da situação familiar, para além das diferenças relativas ao ambiente e solicitude com o qual o questionário é preenchido. A influência da situação familiar, por exemplo, pode variar de uma criança para a outra consoante o número de irmãos ou familiares da mesma faixa etária. Cita-se, a título de

exemplo, uma criança com irmãos pode constituir para os pais uma pertinente oportunidade de observação da criança, em interação com pares, de forma distinta relativamente a casos de crianças sem irmãos.

No tocante à Empatia, na qual se verificou uma diferença significativa na variável Contágio Emocional no grupo Dança Criativa, tal diferença indica uma diminuição dos valores das médias do pré para o pós, o que sugere um efeito da intervenção dança criativa no agravamento desta variável. O resultado da análise intergrupo, o qual revelou uma diferença significativa entre os grupos Dança Criativa e Controlo no momento pré intervenção, por não ser significativo no momento pós, aumenta a compreensão do efeito da intervenção dança criativa relativamente à diminuição do contágio emocional.

A literatura existente concebe que o contágio emocional não se refere à compreensão intelectual da angústia do outro e não provoca uma reação intencional a tal situação. Pelo contrário, sugere que esta reação provocada nas crianças será uma reação espontânea e de causa-efeito, ou seja, não é pensada ou compreendida pela criança (Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010; Vreeke & Van Der Mark, 2003). Além disso, na análise de associação entre as variáveis relativas às competências sociais e as variáveis relativas às competências emocionais, realizadas no presente estudo, não se revela uma associação significativa entre o contágio emocional com qualquer dimensão das aptidões sociais. Tal situação indicia que o contágio pelas emoções dos outros não é adequado ao funcionamento social da criança na idade pré-escolar. Este facto é corroborado por Rieffe *et al.* (2010), que esclarecem que o contágio emocional pode estar relacionado com uma incapacidade na sua própria regulação emocional por parte da criança, não estando relacionado com a idade. A ocorrência do contágio emocional pode demonstrar na verdade uma dificuldade da criança em lidar com as suas próprias excitações emocionais, ao observar outra pessoa em angústia. Desta forma, os resultados encontrados no presente estudo parecem ser um indicativo de que a dança criativa teve um efeito positivo no autocontrolo e na regulação emocional, e conseqüentemente, uma diminuição do contágio emocional nas crianças que fizeram parte deste grupo.

O efeito positivo de intervenções utilizando a dança criativa ou o movimento na capacidade de regulação emocional de crianças, tem sido comprovado (McGlaufflin, 2010; Koshland & Wittaker, 2004; Hart-Booth, A., 2012; Lobo & Winsler, 2006). Segundo Koshland e Wittaker (2004), as atividades relacionadas com a melhoria da regulação emocional, referenciadas no seu estudo, decorreram das atividades que

desafiavam as crianças a realizar movimentos com diferentes velocidades e intensidades e que, em diferentes momentos, modificavam a intensidade e intenção do movimento (e.g. num primeiro momento, as crianças moviam-se como se fossem galhos de árvores a balançar devido a um vento fraco; depois movimentavam-se conforme o vento ficava fraco ou forte até se tornar uma grande tempestade). A partir desta experiência de aceleração e desaceleração vivenciada no estudo de Koshland e Wittaker (2004), as crianças passavam por vivências sensório-motoras que as ajudavam a compreender a regulação emocional. Exemplos semelhantes foram observados na intervenção dança criativa do presente estudo, quando solicitado às crianças para dançarem de acordo com a música. Enquanto eram propostas músicas com diferentes ritmos, as crianças variavam a intensidade, velocidade e força dos movimentos. As situações de dramatização constituíram outra situação observada nas sessões do presente estudo, à semelhança do estudo de Koshland e Wittaker (2004). Propôs-se como atividade a dança das crianças de acordo com as situações apresentadas pelo psicomotricista, tendo como temática as “estações do ano” (e.g. dançar como uma folha a cair ou como as flores da primavera). Estas diferentes representações também proporcionam às crianças a vivência de alternância na velocidade, força, intensidade e intenção dos movimentos corporais (Anexo II). Posto isto, pode-se considerar, a partir dos resultados do presente estudo, que a intervenção dança criativa teve efeitos positivos na diminuição do contágio emocional, o que parece traduzir-se numa melhoria da regulação emocional.

No que se refere aos resultados encontrados para a Teoria da Mente, foi revelado um impacto positivo das duas intervenções no desenvolvimento desta habilidade em crianças com idade pré-escolar. A Teoria da Mente foi avaliada a partir das variáveis Desejo Comum e Desejo Incomum, e Falsa Crença e Crença Alterada.

Os resultados do presente estudo encontrados para as variáveis Desejo Comum e Desejo Incomum, não revelaram diferenças significativas em qualquer dos testes de comparações sugerindo, portanto, que não haverá impacto das intervenções de dança criativa ou de psicomotricidade sobre a capacidade de percepção da subjetividade dos desejos de crianças em idade pré-escolar. Por sua vez, os resultados obtidos na variável Falsa Crença sugerem que as duas intervenções aplicadas tiveram efeitos positivos no tocante à capacidade de percepção da subjetividade das crenças nas crianças avaliadas. Os resultados na variável Crença Alterada revelam um efeito positivo da dança criativa sobre a capacidade de percepção da crença alterada. Tal efeito, apesar de não ser evidenciado na

comparação pré-pós intervenção, é evidenciado a partir da comparação entre os grupos. Os resultados para a Falsa Crença Total foram relativos aos resultados das duas variáveis anteriores, tendo sido criada a partir da média destes resultados.

Apesar do padrão de desenvolvimento da compreensão da subjetividade dos desejos e das crenças ser o mesmo, as crianças tendem a adquirir anteriormente a capacidade de perceção da subjetividade dos desejos (Wellman & Liu, *cit in* Ketelaar *et al.* 2012), ou seja, após compreenderem a subjetividade dos desejos, as mesmas começam a desenvolver a perceção da subjetividade das crenças. Este facto pode justificar o motivo de não terem sido reveladas, no presente estudo, diferenças significativas no Desejo Comum e no Desejo Incomum. Possivelmente, as crianças da amostra, por apresentarem significativa melhoria relativamente à compreensão das crenças, podem encontrar-se neste período de desenvolvimento da Teoria da Mente e, por isso, podem já possuir bem estabelecida a compreensão relativamente aos desejos, o que poderia resultar na estabilidade dos resultados destas variáveis.

As duas variáveis Falsa Crença e Crença Alterada, avaliam a capacidade de perceção da subjetividade das crenças. Para esta perceção, é necessário que a criança tenha compreensão das representações mentais, sendo estas que determinam as atitudes dos indivíduos. Tais representações são criadas a partir das experiências da pessoa tornando-se a sua compreensão da realidade, podendo não ser propriamente a realidade objetiva (Ketelaar *et al.*, 2012; Gopnik & Wellman, 1992).

Tendo em conta a média da idade da amostra (4.04 ± 0.67), os resultados nas provas que avaliam a falsa crença corroboram as asserções de Ferguson e Gopnik (1988, *cit in* Gopnik & Wellman, 1992), que acreditam ser a partir dos 4 anos que as crianças se tornam capazes de responder a partir da compreensão da falsa crença do outro e não de acordo com a realidade ou com a sua própria crença, tendo constituído o “modelo de mentalidade representacional”, ou seja, a compreensão de que todo o funcionamento psicológico tem origem nas representações mentais criadas pelo próprio sujeito.

A fim de se perceber de que forma ambas as intervenções aplicadas no presente estudo tiveram impacto positivo no desenvolvimento da Teoria da Mente, relativamente à compreensão da falsa crença, foram analisadas e comparadas as sessões dos dois programas de intervenção do presente estudo. Pode-se perceber que algumas características de jogos estiveram presente em ambas as intervenções, a saber a dramatização, ou o faz de conta, e o espelhamento, que serão exemplificadas adiante. Tais

características, embora aplicadas a partir de metodologias diferentes, acabaram por evidenciar os efeitos similares nos dois grupos experimentais.

A primeira característica de jogo destacada pelo presente estudo como possível indicativo para a melhoria na Teoria da Mente é a dramatização ou o faz de conta (*e.g.* na psicomotricidade, em atividades em que as crianças devem representar uma situação para que as outras adivinhem qual é, ou em jogos em que as crianças representem um animal a fim de cumprir um objetivo; na dança criativa, quando as crianças representam uma história ou uma situação narrada pelo psicomotricista).

Segundo Ashiabi (2007), o jogo de faz de conta é um indicativo da capacidade da criança para reconhecer os estados mentais do outro. Já a dramatização é vista por Le Camus (1986) dotada da necessidade de que a pessoa se desfaça de sua própria realidade e passe a fingir ter um outro papel. Segundo o autor, mesmo em casos como o do mimo, aonde representa-se aspetos da realidade, a realidade representada nunca é a realidade vivenciada pelo sujeito naquele momento específico. Deste modo, verifica-se que nas sessões vivenciadas pelas crianças durante as intervenções do presente estudo, ao representar um animal, uma situação ou uma história, é necessário que estas se coloquem no lugar dum personagem diferente da sua realidade, ou seja, criam uma representação mental de algo diferente da realidade objetiva. A criança desfaz-se do seu papel habitual, de quem ela realmente é, para fingir representar outro papel, o que exige de si a capacidade de compreender que a sua representação mental criada naquele momento não condiz com a sua realidade objetiva. Pode-se dizer, portanto, que esta atividade facilita a diferenciação da realidade objetiva das representações mentais que podem ser criadas, promovendo a perceção de que a subjetividade é uma característica das representações mentais de cada indivíduo.

A segunda característica presente em algumas das atividades nas duas intervenções propostas pelo presente estudo foi o espelhamento (*e.g.* na psicomotricidade, quando uma criança deve imitar a outra como se fosse um espelho; na dança criativa, em atividades que tinham como objetivo imitar o movimento que outra criança criara). O espelhamento, ou a capacidade de imitação, ocorrem a partir da codificação dos padrões dos movimentos assistidos, como aqueles que a própria criança realiza. Esta capacidade está relacionada com um sistema neuronal conhecido como sistema dos neurónios espelho (Meltzoff, 2002). Tais neurónios são ativados durante as ações do sujeito, porém são da mesma forma ativados enquanto este observa uma ação do outro (Rizzolatti & Craighero, 2004).

A fim de que a imitação ocorra, é necessária a conversão de um plano de ação originado no outro e observado por um espectador numa ação própria realizada pelo mesmo (Williams, Whiten, Suddendorf, & Perrett, 2001). Tal competência parece estar relacionada com o esquema corporal e a monitorização proprioceptiva da criança. Deste modo, as competências de imitação na infância são consideradas fatores iniciais para o desenvolvimento da Teoria da Mente, além da empatia e tomada de perspectiva (Meltzoff, 2002), fator que corrobora com a ideia de que as atividades caracterizadas pelo espelhamento ou imitação, presentes em ambas as intervenções do presente estudo, podem ter levado à melhoria desta habilidade nas crianças dos grupos experimentais, nomeadamente na compreensão da subjetividade das crenças.

Como observado na pesquisa de Berrol (2006), abordado anteriormente no enquadramento teórico, a utilização de atividades de espelhamento é comum em intervenções que se utilizem da dança ou do movimento, objetivando chegar à empatia, à partilha das emoções e à leitura do outro. Desta forma, percebe-se que a teoria reflete a compreensão da importância do espelhamento para a leitura do outro, para o julgamento das intenções e, desta forma, para a compreensão das representações mentais, contribuindo para a habilidade da Teoria da Mente. No entanto, percebe-se também que o espelhamento está relacionado com o aperfeiçoamento das respostas empáticas, pese embora não ter sido observado nos resultados da presente pesquisa, com exceção da diminuição do contágio emocional.

Relativamente ao objetivo de comparar os efeitos das duas intervenções aplicadas no estudo – psicomotricidade e dança criativa - a partir dos resultados da análise da magnitude de efeito das intervenções, observa-se que para a variável Falsa Crença, ambas as intervenções apresentaram valores referentes a uma magnitude de efeito média, de acordo com o método Cohen. No que concerne à variável Crença Alterada, o valor para o cálculo de magnitude de efeito para a intervenção dança criativa é considerado forte, segundo o método Cohen. Considerando os resultados revelado para as duas variáveis assim como os valores de magnitude de efeito, os resultados indicam que a intervenção em dança criativa pode ter um efeito superior na capacidade de percepção da subjetividade das crenças, quando comparado com a intervenção psicomotora. Além destes resultados, a dança criativa também permitiu alcançar resultados significativos no contágio emocional, na comparação intragrupo. Tais resultados apontaram para uma magnitude de efeito médio da intervenção. O exposto indica que a dança criativa provocou ainda um

efeito de diminuição do contágio emocional, possivelmente relacionado com uma melhoria na regulação emocional das crianças, enquanto que a psicomotricidade não demonstrou efeitos significativos ao nível da capacidade empática.

Tendo em conta os efeitos da dança criativa na regulação emocional e na Teoria da Mente das crianças, interessa referenciar o estudo de Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang, e Sameroff (2011), o qual revela que uma carência tanto no desenvolvimento da Teoria da Mente quanto na capacidade de autoregulação (ou regulação emocional) relaciona-se com níveis mais altos de agressão a pares em crianças de idade pré-escolar. Tais evidências tornam ainda maior o valor a implementação da dança criativa como intervenção para esta faixa etária.

Ainda no que se refere à comparação entre os efeitos das duas intervenções, em virtude do estudo realizado ser o primeiro com o objetivo de comparar os efeitos de um programa de intervenção psicomotora com um programa de intervenção em dança criativa, não foi possível confrontar as considerações feitas relativamente a esta análise em estudos anteriores.

No presente estudo, realizou-se a análise das associações entre as variáveis relativas às competências sociais, nomeadamente a Cooperação Social, Interação Social, Autonomia Social e a Escala de Aptidões Sociais (correspondente à média dos valores das três dimensões anteriores) e as variáveis relativas às competências emocionais, nomeadamente as referentes à Empatia - Contágio Emocional, Atenção para o Sentimento do Outro, Ações Prossociais e Empatia Total (correspondente à média dos valores das três dimensões anteriores) – e as que se referem à Expressão Emocional – Reconhecimento das Emoções, Compreensão das Emoções, Expressão das Emoções Positivas e Expressão das Emoções Negativas. A partir dos resultados percebe-se que, com exceção do contágio emocional e da expressão das emoções negativas, todas as variáveis relativas às competências emocionais se relacionam com, pelo menos, uma variável relativa às competências sociais. Estes resultados são fundamentados por diversos autores que defendem a associação entre estas competências (Denham, 2003).

Segundo Denham (2003), as expressões de emoções positivas e negativas, por exemplo, são importantes indicativos para uma boa interação social. No presente estudo, estabeleceu-se uma associação entre a expressão de emoções positivas e a variável Aptidões Sociais Total, enquanto a expressão de emoções negativas foi uma das variáveis considerada exceção, não mostrando associação com qualquer das variáveis relativas as

competências sociais. Este resultado indicará que a expressão de emoções negativas não está relacionada com a cooperação social, com a interação social e com a autonomia social das crianças. Esta constatação está, de resto, presente no estudo de Denham (2003), especificamente quando o autor afirma que as emoções positivas são favoráveis à interação social, tornando a pessoa que se expressa dessa forma bem aceita pelo grupo. Em contrapartida, as emoções negativas podem levar o sujeito a ter dificuldades nas suas interações sociais.

A partir desta análise de associações, nota-se que é expressiva a integração da variável ações prossociais (avaliada através do Questionário de Empatia) nas aptidões sociais, tendo esta revelado correlação com todas as variáveis (Cooperação Social, Interação Social, Autonomia Social e Escala de Aptidões Sociais Total). Eisenberg e Mussen (1989) consideram os comportamentos prossociais como comportamentos voluntários que têm a intenção de trazer consequências benéficas para um indivíduo ou para um grupo, como por exemplo, o cuidado com o outro, a generosidade e a bondade. Segundo os autores, são comuns duas atitudes prossociais, em crianças de idade pré-escolar: ajudar o outro e compartilhar. Parece existirem dois motivos diferentes para a realização dessas ações: algumas vezes ocorrem de forma espontânea; outras vezes ocorrem em resposta ao pedido de outra criança ou do adulto. Os autores explicam que o motivo pelo qual a ação ocorre demonstra dois diferentes tipos de comportamento. As ações espontâneas são percebidas como o uso da empatia nas decisões morais das crianças e, também, como um indicativo de alto nível de sociabilidade destas. Por outro lado, quando estes comportamentos ocorrem regularmente em resposta a um pedido, apontam para uma criança não assertiva que se pode tornar em demasia solicitada pelos outros. Estas conclusões de Eisenberg e Mussen (1989) levam-nos a sugerir que em futuros estudos não se observem apenas as ações prossociais das crianças em idade pré-escolar, mas também a intenção e espontaneidade com as quais estas ocorrem.

Com base nos resultados da análise das associações entre as variáveis das competências sociais e as variáveis das competências emocionais, nota-se a importância do investimento na melhoria das respostas empáticas e nas habilidades de compreensão e expressão emocional para as relações sociais de crianças em idade pré-escolar. Esta forte associação entre as variáveis sugere que, da mesma forma que boas habilidades emocionais (tais como as habilidades empáticas e de expressão emocional) contribuem para a formação de boas relações sociais nas crianças de idade pré-escolar, o contrário

também pode ocorrer, de forma a prejudicar as suas relações sociais. Deste modo, não serão vantajosas, por exemplo, intervenções que considerem o trabalho da cooperação e interação entre as crianças (aspetos das competências sociais) e que negligenciem a qualidade empática e expressiva destas, a saber que estas últimas são essenciais para um bom desenvolvimento social da criança. Portanto, intervenções que visem a melhoria das competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar devem valorizar esta associação entre as habilidades empáticas e expressivas com o seu funcionamento social.

Por fim, foram reconhecidas algumas limitações do presente estudo. Teve-se como uma limitação a utilização da *Escalas de Comportamento para a idade pré-escolar (Preeschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS; Merrell, 2002)* na versão adaptadas para a população portuguesa por Gomes, Pereira e Merrell (2009), a ser preenchida apenas pelos pais das crianças participantes. Em um estudo mais atual, de Major e Seabra-Santos (2014), foram realizados testes para avaliar fatores como a consistência interna, matriz de componentes rodada, comunalidades, variância explicada e alfa de Cronbach, para além da tradução do instrumento. Os autores sugerem uma readaptação da qual resultou a eliminação de um dos itens da escala e a introdução de um novo item, bem como a reorganização dos itens pelas três dimensões em que a escala se divide. Apesar disto, na presente investigação, não foram encontrados estudos que utilizassem o instrumento PKBS-2 a partir da readaptação realizada por Major e Seabra-Santos (2014), considerando-se interessante a utilização de tal instrumento em futuros estudos.

O estudo de Major e Seabra-Santos (2014) revela ainda que os coeficientes de correlação para o estudo de estabilidade temporal são maiores (mais fortes) no contexto escolar do que no contexto familiar, revelando possivelmente uma maior adequação da análise dos educadores de infância relativamente às aptidões sociais das crianças. Este facto é notado no estudo de Santos (2015), no qual o mesmo questionário foi aplicado aos pais e aos educadores de infância a fim de avaliar uma mesma amostra. Os resultados mostraram em um dos grupos analisados diferenças significativas para a avaliação dos educadores de infância, enquanto para os pais não foram encontrados os mesmos resultados. Este fator é compreensível devido às múltiplas oportunidades de observação das crianças, em diferentes formas de interação com pares por parte dos educadores de infância. Por este motivo, considera-se pertinente a aplicação do questionário aos educadores de infância ou a ambos (educadores e familiares). É reconhecido, portanto,

que o questionário preenchido apenas pelos familiares pode ser considerado uma limitação para o presente estudo.

Também considera-se uma limitação do estudo o facto de os instrumentos de avaliação PKBS-2 e a Escala de Empatia e Expressão Emocional terem sido utilizados tal e qual foram concebidos, visto que é recomendado que a avaliação deve ser feita levando em conta os três meses (PKBS-2) ou os dois meses (Escala de Empatia e Expressão Emocional) anteriores ao dia do preenchimento do questionário. Apesar deste intervalo de tempo ser adequado a estudos transversais, poderá não ser adequado à estudos que visem detectar alterações nas variáveis em um curto período de tempo, de forma a influenciar nos resultados.

Sabendo que, a fim de se garantir a fiabilidade dos resultados, é importante que a amostra seja dividida de forma aleatória, é reconhecida como limitação do presente estudo a amostra por conveniência, podendo esta ter influenciado alguns dos resultados do estudo. Também foi limitação do estudo o facto dos grupos (Psicomotricidade, Dança Criativa e Controlo), serem acompanhados por educadoras distintas. Sabe-se que a metodologia, pedagogia e estratégias utilizadas por cada educador podem variar, bem como os critérios utilizados no preenchimento dos questionários de avaliação, podendo interferir nos resultados da pesquisa.

7. Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar os efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa – nas competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar; determinar se existem diferenças entre as duas intervenções relativamente aos seus efeitos nas variáveis estudadas, nomeadamente as aptidões sociais, a empatia, as expressões emocionais e a Teoria da Mente e, por fim, analisar as associações entre as variáveis relativas às competências sociais e as variáveis relativas às competências emocionais.

Com base nos resultados encontrados, o presente estudo revela efeitos positivos das intervenções de psicomotricidade e de dança criativa na Teoria da Mente, nomeadamente na capacidade de perceção da subjetividade das crenças. Notou-se que a dramatização, ou o faz de conta, e o espelhamento foram características de atividades que estiveram presentes em ambas as intervenções aplicadas - psicomotricidade e dança criativa - e que estiveram relacionadas na promoção dos efeitos positivos nas variáveis Falsa Crença (em ambos os grupos experimentais) e na variável Crença Alterada (no grupo Dança Criativa).

Além disto, também é apontada uma relação da intervenção dança criativa com a melhoria na regulação emocional das crianças a partir do seu efeito na diminuição do contágio emocional, evidenciado na avaliação da Empatia. Esta conclusão baseou-se na compreensão do contágio emocional como equivalente à uma dificuldade na regulação emocional das crianças, não sendo benéfico para o funcionamento social nesta faixa etária. Assim, o efeito da intervenção dança criativa na diminuição do contágio emocional foi compreendido como um efeito positivo da mesma na melhoria da regulação emocional das crianças.

Posto isto, considera-se importante a utilização da intervenção dança criativa no contexto escolar, a fim de se obter uma melhoria na regulação emocional de crianças em idade pré-escolar, bem como a utilização das intervenções psicomotricidade e dança criativa com a perspetiva de melhorar as habilidades da Teoria da Mente em crianças desta faixa etária.

No que se refere à comparação dos efeitos de cada intervenção nas variáveis estudadas, percebe-se que, apesar de ambas as intervenções demonstrarem efeitos na Teoria da Mente, a intervenção psicomotora revelou tais efeitos apenas numa das

variáveis relativa à subjetividade das crenças (Falsa Crença), com valor de magnitude de efeito da intervenção considerado médio. Por sua vez, a dança criativa revelou tais efeitos nas duas variáveis relativas à subjetividade das crenças (Falsa Crença e Crença Alterada), sendo o valor de magnitude de efeito para a variável Falsa Crença considerado médio e para a variável Crença Alterada considerado forte. Para além do efeito na Teoria da Mente, a dança criativa apresentou impacto na regulação emocional das crianças a partir dos efeitos negativos no contágio emocional. Posto isto, constata-se que a dança criativa apresentou mais efeitos comparado à intervenção psicomotora nas avaliações realizadas no presente estudo. A partir do conhecimento da relação entre os baixos níveis de regulação emocional e da Teoria da Mente com níveis mais altos de agressão a pares em crianças de idade pré-escolar, o valor da intervenção dança criativa no contexto pré-escolar torna-se ainda mais significativo.

No que concerne à análise das associações entre as variáveis relativas às competências sociais e as variáveis relativas às competências emocionais, a partir da análise dos resultados, constata-se que ambas as competências estão fortemente interligadas. Tal evidência aponta para o facto de que, quando a criança possui boas competências emocionais, acaba por estabelecer boas relações sociais, enquanto aquelas que não possuem boas competências emocionais, podem acabar por enfrentar dificuldades nas suas relações sociais. Além disso, tal análise permite constatar a veracidade do uso do termo competências sócio-emocionais, o que demonstra a suprema associação entre competências sociais e emocionais, de forma que uma interfere sobremaneira nas outras, podendo e devendo ser tratadas, avaliadas, analisadas e trabalhadas de forma interligada. Assim, sugere-se que as intervenções que visem a melhoria do funcionamento social em crianças, não negligenciem parte destas habilidades, sendo necessário ter em consideração esta associação no trabalho para a promoção das competências sócio-emocionais.

7.1. Sugestões para Futuras Investigações

Com base no presente estudo, sugere-se para futuras investigações que visem a avaliação das aptidões sociais, a utilização da versão mais atual da Escala de Aptidões Sociais – PKBS-2 – traduzida e readaptada por Major e Seabra-Santos (2014), uma vez que esta apresenta diversos testes a fim de garantir a fiabilidade dos dados obtidos na avaliação. Além disto, sugere-se também que o instrumento seja aplicado prioritariamente

aos educadores da infância, ou por ambos: pais e educadores da infância. É, igualmente, importante para futuras investigações, a divisão de forma aleatória dos grupos experimentais e controlo, além da seleção de uma amostra pertencente prioritariamente a um mesmo educador de infância.

No presente estudo, constata-se que algumas atividades incluídas nas intervenções se mostraram relevantes na melhoria da Teoria da Mente, tais como a dramatização, ou o faz de conta, e o espelhamento. Estudos que procurem comprovar e compreender a relação entre tais jogos e a melhoria da Teoria da Mente podem favorecer profissionais que tenham tal melhoria como um dos objetivos na sua prática.

Interessa mencionar também como sugestão para próximos estudos que tenham a análise das ações prossociais como um de seus objetivos a observação não apenas das respostas prossociais, mas a intenção e espontaneidade com as quais ocorrem. Desta forma torna-se possível analisar se estas respostas são de fato uma atitude empática em direção à necessidade do outro, ou uma falta de assertividade por parte da criança a qual oferece sempre uma respostas de forma passiva quando é solicitada, tornando-se uma criança demasiadamente solicitada pelos outros.

8. Referências Bibliográficas

- Alves, F. (2016). *A infância e a psicomotricidade*. Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Alzina, R.B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Retrieved from: <http://revistas.um.es/rie/article/view/%2B99071>
- Andrade, C.R. (2016). *Dança para criança: Uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil*. (Doctoral dissertation, Universidade Estadual Paulista). Retrived from <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137976>
- Ashiabi, G.S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Aucouturier, B. (2007). *O método Aucouturier - Fantasmas de ação e prática psicomotora*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Aucouturier, B. (2010). *Dificuldades do comportamento e aprendizagem*. Lisboa: Trilhos Editora.
- Batalha, A.P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Berrol, C.F. (2006). Neuroscience meets dance/movement therapy: Mirror neurons, the therapeutic process and empathy. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 302-315. doi: 10.1016/j.aip.2006.04.001
- Braga, M., Pereira, D., & Simões, C. (2016). Aprendizagem socioemocional: Intervenção psicomotora em meio escolar para redução de problemas de comportamento e melhoria das competências académicas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 377-396. Retrived from <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2421>
- Brás, A.T., & Reis, C.S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators. Teachers and Trainers*, Vol. 3, 135 – 147. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10481/27271>
- Burrus, J., Betancourt, A., Holtzman, S., Minsky, J., MacCann, C., & Roberts, R.D. (2012). Emotional intelligence relates to well-being: Evidence from the situation judgment test of emotional management. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 151-166. doi: 10.1111/j.1758-0854.2012.01066.x

- Cacho, C.L.D., & Vera, E.C. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 73-79. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/pdf/2270/227050474009.pdf>
- Cañadas, C.C., Ayuso, A.P., Barreto, I.M.G., Barrera, M.X., & Madrona, P.G. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10578/13797>
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of Theory of Mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48, 257–270. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0025402>
- Ciarrochi, J.; Heaven, P.C.L.; & Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31(5), 565-582. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.004>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). Safe and Sound: An Educational Leaders Guide to Social and Emotional Learning (SEL) Programs. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition. Chicago, IL: Author.
- Compostella, S. (2010). Notas de Sonia Compostella. In Bernard Aucouturier, O método Aucouturier - Fantasmas de ação e prática psicomotora (pp. 48-50). São Paulo: Ideias & Letras.
- Costa, A.C. (2012). Psicopedagogia e Psicomotricidade. Petrópolis: Editora Vozes.
- Costa, J. (2008). Um olhar para a criança - Psicomotricidade relacional. Lisboa: Trilhos Editora.
- Cró, M.L., & Pinho, A.M.C. (2016). Resilience and psychomotricity: Inclusion strategies in preschool education. *ARENA - Journal of Physycal Activities*, 5, 90-109.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. Retrieved from: https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social

- competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Decety, J.; & Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. doi: 10.1177/1534582304267187
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6
- Eisenberg, N.; & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernani, D.C.G.L., Prado, M.T.A., Fell, R.F., Reis, N.L., Bofi, T.C., Ribeiro, E.B.,..., & Monteiro, C.B.M. (2013). Motor intervention in children with school learning difficulties. *Journal of Human Growth and Development*, 23(2), 209-214. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822013000200014
- Fonseca, V. (1981). *Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade*. (3ª ed). Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2016). *Psicomotricidade: Uma visão pessoal*. In Fátima Alves, *A infância e a psicomotricidade* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Freire, I. M. (2001). Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Caderno Sedes*, 21(53), 31-55.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. (3ª ed.). Lisboa: Sábado.
- Gomes, R. M., Pereira, A. S., & Merrell, K. W. (2009). Avaliação sócio-emocional: Estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade pré-escolar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2759-2767). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Gondim, S.M.G., Morais, F.A., & Brantes, C.A.A. (2014). Competências sócio-emocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. Retrieved from: <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>

- Gopnik, A., & Wellman, H.M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind and Language*, 7(1), 145-171. doi: 10.1111/j.1468-0017.1992.tb00202.x
- Hart-Booth, A. (2012). "Why can't my students just listen to me?" Creative dance and its affect on student's self-regulation skills. (Master's thesis, Sain Mary's College of California). Retrieved from <http://lunadanceinstitute.org/wp-content/uploads/2011/07/aliarp1.pdf>.
- Icaboni, M., Szakacs, I. M., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J. C., & Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *PLoS Biology*, 3 (3), 79, 529-235. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0030079>
- INE, I. (2011). Classificação portuguesa das profissões 2010. *Lisboa: INE*.
- Iolanda, T.; & Constanta, D. (2010). The importance of pshycomotricity in the apparition and development of language in children. *Science, Movement and Health*, 10(2), 376-382. Retrieved from: <http://www.analefefs.ro/anale-fefs/2010/issue-2/pe-autori/47.pdf>
- John, L., Wright, R., Rowe, W. S., & Duku, E. (2009). Effects of an after-school arts program on youths in low-income communities. *Best Practices in Mental Health*, 5(1), 74-88. Retrieved from: <http://www.ingentaconnect.com/content/lyceum/bpmh/2009/00000005/00000001/art00008>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550. doi: 10.1002/ab.20154
- Ketelaar, L., Rieffe, C., Wiefferink, C.H., & Frijns, J.H.M. (2012). Does hearing lead to understanding? Theory of mind in toddlers and preschoolers with cochlear implants. *Journal of Pediatric Psychology*, 37 (9), 1041-1050. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss086>
- Ketelaar, L.; Wiefferink, C. H.; Frijns, J. H.; & Rieffe, C. (2017). Children with cochlear implants and their parents: Relations between parenting style and children's social-emotional functioning. *Ear and Hearing*, 38(3), 321-331. doi: 10.1097/AUD.0000000000000387
- Koshland, L., & Wittaker, J.W.B. (2004). PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 69-90. Retrieved from: <http://doi.org/10.1007/s10465-004-0786-z>

- Laban, R. (1975). *Modern educational dance*. (3ª ed). London: McDonald & Evans LTD.
- Leandro, C.A.M. (2015). A dança criativa e a aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico: contributos de uma abordagem interdisciplinar no Estudo do Meio, no Português, na Matemática e na atitude criativa (Doctoral Dissertation, Universidade de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana). Retrieved from <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/9281>.
- Leandro, C.R., Monteiro, E., & Melo, F. (2014). A dança criativa na escola: Dançar com a matemática? *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 4(1), 43-52.
- Le Camus, J. (1986). O corpo em discussão – da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LeSure-Lester, G.E. (2000). Relation between empathy and aggression and behavior compliance among abused group home youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 31(2), 153-161. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1001900727156>
- Lobo, Y.B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x
- Major, S., & Seabra-Santos, M.J. (2014). Preschool and kindergarten behavior scales – Second edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699. doi: 10.1590/1678-7153.201427409
- Maury, L. (1991). Piaget e a criança. Lisboa: Teorema
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In Robert J. Stenberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (396-420). New York: Cambridge University Press.

- McGaluffin, H. M. (2010). The calm and alert class: Using body, mind and breath to teach self-regulation of learning related social skills. ERIC Online Submission Reports no: ED511066
- Meltzoff, A.N. (2002). Imitation as a mechanism of social cognition: Origins of empathy, theory of mind, and the representation of action. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Child Cognitive Development*, (pp. 6-25). Oxford: Blackwell Publishers. Retrieved from: http://ilabs.washington.edu/meltzoff/pdf/02Meltzoff_ImitMechanism.pdf
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrel, K.W., & Gueldner, B.A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom*. New York: Guilford Press.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.324>
- Moore, C., Jarrold, C., Russel, J., Lumb, A., Sapp, F., & MacCallum, F. (1995). Conflicting desire and the child's theory of mind. *Cognitive Development*, 10, 467-482. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90023-3](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90023-3)
- Neves, A. D. M. (2014). Dança e psicomotricidade: Propostas do ensino da dança na escola. *SCIAS-Arte/Educação*, 3(3), 67-85. Retrieved from: <http://revista.uemg.br/index.php/SCIAS/article/view/577>
- Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 23, 253–266. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/S0954579410000775>
- Payne, W.L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire* (Doctoral Dissertation, Western University). Retrieved from: <https://philpapers.org/rec/PAYASO>
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth grade students: Findings from three scientific reviews.

- Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED505370>
- Pereira, N.M.S. (2016). “Viver as emoções”: Planeamento e avaliação de um programa de aprendizagem sócio-emocional em dança educacional. (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10451/25148>
- Pereira, N.S., & Pinto, A.M. (2017). Including educational dance in an after-school socio-emotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study. *The Arts in Psychotherapy*, 53, 36-43. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.004>
- Pereira, C., Rosado, H., Cruz-Ferreira, A., & Marmeleira, J. (2017). Effects of a 10-week multimodal exercise program on physical and cognitive function of nursing home residents: a psychomotor intervention pilot study. *Aging Clin Exp Res*, 1-9. doi: 10.1007/s40520-017-0803-y
- Perner, J. (1991). Understanding the representational mind. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Redfern, B. (1965). Introducing Laban art of movement. London: MacDonald & Evans LTD.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and individual differences*, 49(5), 362-367. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.046>
- Rieffe, C., Terwogt, M.M., Koops, W., Stegge, H., & Oomen, A. (2001). Preschoolers' appreciation of uncommon desires and subsequent emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 259-274. doi: 10.1348/026151001166065
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192. Retrieved from: <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., & Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21, 106-113. doi: 10.1111/jpm.12052

- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Retrieved from: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santo, L.P.E., Fernandes, C.T., Maciel, C.M.L.A., & Filho, A.D.R. (2015). As contribuições da dança no desempenho motor de crianças da educação infantil. *Arquivos em Movimento*, 11(2), 29-46. Retrieved from: <file:///C:/Users/user/Downloads/3310-20865-1-PB.pdf>.
- Santos, A.C. (2015). Psicomotricidade método dirigido e método espontâneo na educação pré-escolar. (Master`s thesis, Instituto Politécnico de Coimbra). Retrived from https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Martins13/publication/310605382_Psicomotricidade_-_metodo_dirigido_e_metodo_espontaneo_na_Educacao_Pre-escolar/links/583336e4108aef19cb81cb2ec/Psicomotricidade-metodo-dirigido-e-metodo-espontaneo-na-Educacao-Pre-escolar.pdf
- Santos, A.S.S. (2008). Mediações arteducacionais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sharp, C. (2008). Theory of mind and conduct problems in children: Deficits in reading the “emotions of the eyes”. *Cognition and Emotion*, 22(6), 1149-1158. doi: 10.1080/02699930701667586
- Silva, A.Z., Pereira, F.L.H., Mincewicz, G., Araujo, L.B., Guimarães, A.T.B., & Israel, V.L. (2017). Intervenção psicomotora para estímulo do desenvolvimento motor de escolares de 8 a 10 anos. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 19(2), 150-163. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2017v19n2p150>
- Soares, D. S. V., & Lucena, S. F. V. B. (2013). The contribution of dancing in the socio-emotional development of children at extracurricular activities in a Portuguese primary school. *Journal of Music and Dance*, 3(1), 6-11. doi: 10.5897/JMD11.005
- Sousa, A.B. (1979a). A dança educativa na escola. (Vol. 2). Aveiro: Básica Editora.
- Sousa, A.B. (1979b). A educação pelo movimento expressivo. Aveiro: Básica Editora.
- Ullman, L. (1975). Some hints for the student of movement. In Rudolf Laban, *Modern educational dance* (pp. 108-134). London: McDolnald & Evans LTD.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). Road maps for arts education. Lisbon, Portugal: Author.

- Veiga, G. (submetido). O papel do jogo na socialização das emoções: Aportes para a intervenção psicomotora. In Santos, A., A criança – o jogo, o contexto e as emoções. Santos, A (Ed.).
- Veiga, G., Ketelaar, L., Leng, W.D., Cachucho, R., Kok, J.N., Knobbe, A.,..., Rieffe, C. (2016). Alone at the playground. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-18. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1145111>.
- Vergara, A.I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldás, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67, 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065
- Vreeke, G.J., & Van Der Mark, I.L. (2003). Empathy, an integrative model. *New Ideas in Psychology*, 21, 177-207. Doi: 10.1016/j.newideapsych.2003.09.003
- Wang, H., Sandall, S.R., Davis, C.A., & Thomas, C.J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *J. Autism Dev. Disord*, 41, 1487-1495. doi: 10.1007/s10803-010-1175-8
- Wiebusch, M.M., & Isse, S.F. (2016). Dança na escola: Linguagem, comunicação e criação. *Revista Signos*, 37(1), 91-99. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v37ila2016.1003>
- Williams, J., Whiten, A., Suddendorf, T., & Perrett, D. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 25(4), 287-295. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(01\)00014-8](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(01)00014-8)
- Wright, R., Alaggia, R., & Krygsman, A. (2014). Five-year follow-up study of the qualitative experiences of youth in an afterschool arts program in low-income communities. *Journal of Social Service Research*, 40(2), 137-146. doi: 10.1080/01488376.2013.845130
- Wright, R., John, L., Alaggia, R., & Sheel, J. (2006). Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(5-6), 635-652. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10560-0079-0>

Anexos

Anexo I – Termo de Consentimento Informado

Título do Projeto: Efeitos de programas de intervenção psicomotora nas funções executivas e nas competências socio-emocionais de crianças do pré-escolar.

O presente documento diz respeito a uma investigação no âmbito da dissertação de mestrado em Psicomotricidade Relacional, da Universidade de Évora, tendo como objetivo requerer a colaboração de crianças pertencentes ao Centro Educativo Alice Nabeiro, em Campo Maior, num estudo sobre os efeitos de uma intervenção psicomotora nas funções executivas e nas competências socio-emocionais em crianças do pré-escolar. Poderemos, desta forma, contribuir para a promoção de alguns benefícios nesta população, com o intuito de lhes proporcionar melhores condições psicomotoras, emocionais e sociais. Por favor, leia com atenção todas as informações deste documento. Não hesite em solicitar mais informações ao investigador responsável se não se sentir completamente esclarecido(a). Verifique se todas as informações que constam estão corretas e, se entender que está tudo em conformidade, então assine este documento.

1. Fui informado(a) de que a intervenção psicomotora a que o meu educando(a) irá usufruir duas vezes por semana, com a duração de 45 minutos cada sessão, durante três meses, visa proporcionar melhorias em termos psicomotores, emocionais e sociais.
2. A minha participação irá incluir a resposta a três questionários, aos quais me comprometo a responder.
3. Também fui informado que o meu educando(a) irá ser avaliado nas funções executivas e competências socio-emocionais através de testes simples, de fácil realização, não invasivos e adequados à sua idade.
4. Compreendo que a intervenção psicomotora, bem como as avaliações que o meu educando(a) irá realizar ocorrerão apenas dentro do estabelecimento escolar, respeitando o seu horário.
5. O estudo de investigação é gratuito e implica a realização das avaliações atrás mencionadas em dois momentos distintos, antes e após a intervenção, bem como a participação nas sessões de intervenção

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

6. Fui informado(a) que não serei recompensado monetariamente pela minha participação no estudo de investigação.
7. Percebo que a informação recolhida para este estudo, será utilizada para os objetivos do estudo e para pesquisa científica adicional associada. A informação será arquivada em papel e em formato eletrónico, com um número de código para proteger a minha privacidade e do meu educando. Assim, mesmo que os resultados do estudo venham a ser publicados, a minha identidade e do meu educando permanecerão confidenciais.
8. Sei que, através do investigador principal, poderei ter acesso a toda a informação recolhida relativa ao meu educando(a), bem como pedir a retificação de qualquer incorreção que detete. Este acesso à minha informação poderá ser adiado, no caso de poder atrasar a continuação do estudo, mas não poderá ser negado.
9. Eu percebo que posso desistir a qualquer momento, da participação do meu educando(a) no estudo no entanto tenho consciência que a minha desistência poderá comprometer a viabilidade do estudo.
10. Eu li e concordo com toda a informação acima descrita. Ser-me-á fornecida uma cópia deste consentimento informado.

Eu certifico que expliquei ao participante neste estudo de investigação, a natureza, objetivo e potenciais benefícios associados à participação no mesmo. Eu providenciei uma cópia deste formulário ao participante no estudo.

Assinatura do(a) investigador(a) que obteve o consentimento

Data

Nome completo do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) encarrego(a) de educação

Data

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

Anexo II – Exemplo de Sessão Psicomotricidade 1

| Tempo e Material | Atividade |
|--|--|
| 5 min. | Ritual de entrada: Deve ser explicada às crianças a estrutura e as regras das sessões. |
| 7 min. | Dizer o nome: Em roda, cada um deve dizer o seu nome e algo que gosta de fazer, e depois todos devem repetir o que foi dito. |
| 10 min. - 3 pinos - 3 bolas | Jogo de equipas: Devem formar-se três equipas e colocar-se em fila, cada uma em frente a um pino, existindo outro pino a uma certa distância. A criança da frente deve contornar o pino que está mais afastado, segurando uma bola acima da cabeça, e regressar ao primeiro pino, passando a bola ao próximo membro da equipa. Devem repetir até que todos os membros da equipa o tenham feito. A equipa que o fizer mais rápido ganha. |
| 6 min. | Rei Manda: As crianças devem realizar as ações indicadas, primeiro individualmente, depois a pares. |
| 6 min. | Espelho: (Já estão a pares, devido ao jogo anterior). Uma das crianças faz de espelho e imita o que a outra está a fazer. Depois trocam de papéis. |
| 3 min. | Relaxação: As crianças devem espreguiçar-se, respeitando as partes do corpo que vão sendo indicadas. |
| 8 min. | Ritual de saída: As crianças devem sentar-se e cada uma diz uma coisa que gostou de fazer. |

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

Anexo III – Exemplo de Sessão Psicomotricidade 2

| Tempo e Material | Atividade |
|---|---|
| 5 min. | Ritual de entrada: Deve ser explicada às crianças a estrutura e as regras das sessões. |
| 7 min. - bola | Dizer o nome: Em roda, cada um deve dizer o seu nome e algo que gosta de fazer (segurando uma bola na mão), e depois todos devem repetir o que foi dito. |
| 15 min. - barra - arcos - corda - pinos - bola | História do Circo: Passar por um percurso composto por uma barra de equilíbrio, arcos, uma corda e pinos. Cada obstáculo representa um elemento da história. |
| 7 min. | Trabalho de pares: Uma criança é o leão e outra o domador, que lhe diz o que deve fazer. Depois trocam os papéis. |
| 6 min. | Retorno à calma: Espreguiçar cada parte do corpo. Devem deitar-se no chão permanecer em silêncio durante 30 segundos. |
| 7 min. | Ritual de saída: As crianças devem sentar-se e cada uma diz uma coisa que gostou de fazer. |

Anexo IV – Exemplo de Sessão Dança Criativa 1

| Tempo e Material | Atividade |
|--|---|
| 5 min. | Ritual de entrada: Deve ser explicada às crianças a estrutura e as regras das sessões. |
| 5 min. | Aquecimento: Mobilização de vários segmentos corporais (cabeça, ombros, braços, cintura, pernas). |
| 20 min. - Imagens com estações do ano | História das 4 estações: - Será contada uma história, e as crianças devem dançar segundo as características da estação do ano (ex: folha da árvore a cair e ser levada pelo vento, com muito frio, com calor, como as flores a abrir e fechar na primavera...) – Devem ser incentivados a explorar os diversos níveis (de pé, sentados, deitados...) |
| 5 min. - Imagens com o sol e a lua | Movimentos do sol e da lua: - Metade das crianças serão o sol, e a outra metade será a lua. Quando umas crianças se levantam, as outras deverão baixar-se |
| 5 min. | Espelho: - A pares, as crianças devem fazer movimentos em espelho. |
| 5 min. | Relaxação: Com música calma, as crianças devem, em silêncio, espreguiçar-se e deitar-se lentamente no chão, escutando a música em silêncio. |

Anexo V – Exemplo de Sessão Dança Criativa 2

| Tempo e Material | Atividade |
|---|--|
| 5 min. | Ritual de entrada: Deve ser explicada às crianças a estrutura e as regras das sessões. |
| 5 min. | Aquecimento: Mobilização de vários segmentos corporais (cabeça, ombros, braços, cintura, pernas). |
| 30 min. - tecidos e esponjas | História “O acampamento”: - Montanha: Subir uma montanha, andando com uma mochila pesada às costas e subindo uma montanha “contra o vento”. - Construção: Contruir uma “tenda” usando os blocos de esponja e os tecidos disponíveis. - Fogueira: Recolhem bocados de madeira, juntando-os todos para fazer uma fogueira. Depois serão divididos em dois grupos. Uns são o fogo e os outros serão a água, que devem atirar os tecidos para “apagar a fogueira”. - Pesca: Juntar-se a pares e fingir que um é o pescador e o outro é o peixe a ser pescado. - Terremoto: Tremer e cair ao chão. - Chuva: Som da chuva: fingir que abrem guarda-chuva e saltam nas poças. |
| 5 min. | Relaxação: Com música calma, as crianças devem tapar-se com os tecidos dentro da construção e relaxar. |

Competências sócio-emocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção – psicomotricidade e dança criativa

Anexo VI. Questionário Sociodemográfico

Nome da criança _____

Questionário Sociodemográfico

Mãe :

Idade: _____ Estado civil: _____

Nacionalidade: _____

Habilitações literárias : _____

Profissão: _____

Pai:

Idade: _____ Estado civil: _____

Nacionalidade: _____

Habilitações literárias : _____

Profissão: _____

Irmãos

Nº de irmãos que a criança possui: _____

Idade dos

irmãos: _____

Nº de pessoas que constituem o agregado familiar _____

Reside em Campo Maior? Se não, indique o nome da aldeia/vila/ cidade _____

A casa onde habitam é: () Própria () Alugada () De familiares
() Outro

Há quanto tempo a criança frequenta a pré-escola? _____