

JOGO DIRIGIDO E JOGO ESPONTÂNEO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ¹

DIRECTED PLAY AND SPONTANEOUS PLAY IN PRESCHOOL EDUCATION
JUEGO CONDUCIDO Y JUEGO ESPONTÁNEO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Andreia Santos (acasantos@esec.pt) *

Jorge Fernandes (jorgefuevora@uevora.pt) **

Fernando Martins (fmlmanrtins@esec.pt) ***

Rui Mendes (rmendes@esec.pt)*

RESUMO

A presente investigação analisa a influência de dois programas de intervenção psicomotora no desenvolvimento sócio-emocional e do autoconceito infantil: 1) Jogo espontâneo (GE), onde o adulto participa ativamente nos diferentes jogos criados espontaneamente pela criança, e 2) Jogo dirigido (GD), que consiste em diferentes jogos planeados e organizados pelo adulto para as crianças, tendo este apenas a função de ensinar o jogo e de dar *feedback* sobre a performance da criança. Participaram 46 crianças (4.1 ± 0.8 anos de idade), 46 encarregados de educação (34.9 ± 5.5 anos de idade) e 3 educadoras (54 ± 2.9 anos de idade) de crianças organizadas em 3 grupos experimentais: GE, GD e grupo controlo (GC), que não sofreu intervenção. Os participantes foram avaliados previamente e após a fase de intervenção (24 sessões) através dos seguintes instrumentos de avaliação: 1) Escala de Percepção do Autoconceito Infantil; 2) *Preschool and Kindergarten behavior scale- second edition*. Ao primeiro responderam as crianças e ao segundo os encarregados de educação e as educadoras. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no GE, entre o pré e o pós-teste. Estas diferenças foram observadas ao nível da diminuição dos problemas de comportamento sinalizados pelas educadoras, e no aumento do autoconceito das crianças

Palavras-chave: Jogo, educação pré-escolar, aptidões sociais, problemas de comportamento, autoconceito

ABSTRACT

This study analyzes the influence of two programs of psychomotor intervention in the social and emotional development and in child self-concept: 1) spontaneous play (EG), where the adult participates actively in the different games spontaneously created by the children, and 2) that consists of different games planned and organized by the adult for the children, this having only the function of teaching the game and giving feedback on the performance of the children. Participants included 46 children (4.1 ± 0.8 years old), 46 teachers (34.9 ± 5.5 years old) and 3 educators (54 ± 2.9 years old) organized in three experimental groups: GE, GD and a control group (CG) which did not intervene. The following evaluation instruments were evaluated before and after the intervention phase (24 sessions): 1) Child Self-Concept Perception Scale; 2) *Preschool and Kindergarten behavior scale- second edition*. The first one answered the children and the second the caretakers (EE) and the educators (E). Statistically significant differences were found in the EG, between the pre and post-test. These differences were observed in the reduction of the behavioral problems signaled by the educators, and in the increase of the self-concept of the children.

Keywords: *Play; preschool education; social skills; behavior problems; self-concept*

¹ ARTIGO APRESENTADO NAS V JORNADAS DA HISTÓRIA DOS JOGOS EM PORTUGAL

RESUMEN

La presente investigación analiza la influencia de dos programas de intervención psicomotora en el desarrollo socio-emocional y del autoconcepto infantil: 1) Juego espontáneo (GE), donde el adulto participa activamente en los diferentes juegos creados espontáneamente por el niño, y 2) Juego dirigido (GD) Que consiste en diferentes juegos planeados y organizados por el adulto para los niños, teniendo este sólo la función de enseñar el juego y de dar retroalimentación sobre el desempeño del niño. En los tres grupos experimentales: GE, GD y grupo de control (GC), se registraron 46 niños (4.1 ± 0.8 años de edad), 46 encargados de educación (34.9 ± 5.5 años de edad) y 3 educadoras (54 ± 2.9 años de edad) que no ha intervenido. Se evaluaron previamente y después de la fase de intervención (24 sesiones) a través de los siguientes instrumentos de evaluación: 1) Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil; 2) Preschool and Kindergarten comportamiento scale-second edition. Al primer respondieron a los niños y al segundo los encargados de educación (EE) y las educadoras (E). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el GE, entre el pre y el post-test. Estas diferencias se observaron al nivel de la disminución de los problemas de comportamiento señalados por las educadoras, y en el aumento del autoconcepto de los niños.

Palabras clave: Juego, educación preescolar, habilidades sociales, problemas de conducta, auto-concepto

* Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, UNICID – ASSERT, Instituto Politécnico de Coimbra, IIA, ROBOCORP

** Universidade de Évora, Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Ciências e Tecnologia

*** Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, UNICID – ASSERT, Instituto Politécnico de Coimbra, IIA, ROBOCORP, Instituto de Telecomunicações, Delegação da Covilhã, Portugal

Submitted: 13th December 2016

Accepted: 21th September 2017

INTRODUÇÃO

O jogo é definido como uma atividade ou ocupação voluntária, num determinado tempo e espaço devidamente limitados, é dotado de um fim, e acompanhado de uma grande carga de sentimentos, com a consciência de ser diferente da vida quotidiana (Kishimoto, 2007; Portugal, 2008) permitindo resolver problemas, fazer descobertas, expressam-se de várias formas e utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo. Isto faz com que a criança descubra e pratique todas as suas competências sem o medo de falhar, trazendo inúmeros benefícios ao nível do seu funcionamento adaptativo e do seu bem – estar (Lester & Russell, 2010; Pellegrini, 2009; Veiga et al., 2016). Sendo a Psicomotricidade um meio de intervenção ao longo da educação pré-escolar, procurámos aprofundar as duas principais correntes de intervenção. Aquela que utiliza o Jogo dirigido (Negrine, 1995; Martins, 2001; Vechiato, 2003), segue uma linha mais tradicional, baseando-se num tipo de jogo mais dirigido visando uma série de técnicas, exercícios e atividades que visam apoiar e desenvolver as principais áreas psicomotoras (tónus, equilíbrio, lateralidade, praxia global). Quanto à que utiliza o Jogo espontâneo (Costa, 2008; Aucouturier, 2004; Vechiato, 2003), focada no jogo que as crianças desenvolvem, baseando-se nas descobertas motoras, na criatividade, expressividade e espontaneidade da criança. O benefício do jogo espontâneo no desenvolvimento da criança tem sido estudado por vários autores (Veiga, Neto, & Rieffe, 2016; Lester & Russell, 2010; Pellegrini, 2009), deste modo pretende-se analisar se este tipo de jogo, que a criança escolhe, planeia e executa apenas com o apoio do adulto, se repercute melhor na melhoria do seu autoconceito e desenvolvimento sócio-emocional. Pretendemos também, perceber se estes dois tipos de Jogo produzem efeitos positivos face a um grupo sem intervenção psicomotora (Grupo de Controlo).

1. MÉTODO

1.1 PARTICIPANTES

Participaram no estudo 46 crianças (25♂;21♀) com $4,1\pm 0,8$ anos, das quais 17 do Grupo de Jogo espontâneo (GE), 17 do Grupo de Jogo dirigido (GD) e 12 do Grupo de Controlo; os 46 respetivos encarregados de educação (EE) com $34,9\pm 5,5$ anos, e 3 educadoras de infância (EI) com $34,9\pm 5,5$ anos, que eram responsáveis pelos seguintes alunos: Educadora 1- 6 crianças do GE, 5 do GD e 4 do GC; Educadora 2 – 5 do GE, 7 do GD e 7 do GC; Educadora 3- 6 do GE, 5 do GD e 2 do GC.

1.2 ABORDAGEM EXPERIMENTAL

O protocolo de intervenção aplicado é idêntico ao referido por Vechiato (2003), tendo o GE utilizado como método a Psicomotricidade Relacional e o GD a Psicomotricidade Funcional. As sessões realizadas com cada um dos grupos estavam divididos por idades, existindo um GE para os 3 anos, outro para os 4 e outro para os 5 anos, e no GD de igual modo. As sessões estavam estruturadas em quatro partes: 1) ritual de entrada, onde as crianças se apresentavam/cumprimentavam e eram preparadas para os jogos que iam ser realizadas; 2) sessão propriamente dita, onde existiam jogos que envolvessem movimento; 3) outra parte, onde era contada uma história; 4) retorno à calma através de uma representação gráfica ou uma construção. Os dois grupos de intervenção (GE e GD) diferenciam-se, quanto às intervenções, nos seguintes pontos: ii) GD: para metade das sessões foi previamente planeado um percurso jogos adaptados a cada idade (3, 4 e 5 anos) e para outra metade das sessões outro percurso (com jogos desenhado para a aquisição/desenvolvimento das habilidades motoras associadas a cada idade; GE: eram realizados jogos não-estruturados, de forma a permitir aos alunos a exploração do tempo e espaço, havendo toda uma dinâmica de jogo espontâneo.

Cada praticante sujeitou-se a dois momentos de avaliação (1.º momento: duas semanas prévias ao início da intervenção; 2.º momento: duas semanas seguintes ao fim da intervenção). As duas semanas prévias e seguintes ao programa de intervenção deveram-se apo facto de só existir um avaliador para toda a amostra, e deste modo uma semana não seria suficiente para a mesma. Procedeu-se às duas semanas uma vez que havia um só avaliador a aplicar os instrumentos a cada participante. A amostra recolhida, obedeceu aos seguintes critérios: crianças com três anos à data de início do estudo, cinco anos até à finalização do estudo; escalas de avaliação preenchidas pela criança, encarregado de educação e educadora; nos grupos de intervenção, era requerida uma participação efetiva em, pelo menos, 85% das sessões.

1.3 INSTRUMENTOS

A avaliação do desenvolvimento sócio-emocional e do autoconceito foi realizada em dois momentos distintos, no início e no final da intervenção, sendo para tal utilizados os seguintes testes métricos: i) Escala de Perceção do Autoconceito Infantil (PAI) A Escala de Perceção do

Autoconceito Infantil (PAI), concebida por Sanchez & Escribano (1999), é um instrumento de avaliação do autoconceito com 34 itens, de resposta dicotómica, adaptado para a população portuguesa. Foi traduzido e adaptado por Loureiro et al em 2010. Os seus itens são constituídos por figuras em que algum dos atores, menino ou menina, realiza uma atividade que se pode considerar representativa de um autoconceito positivo, e neste caso a criança obtém 2 pontos nesse item, ou representativa de um autoconceito negativo, obtendo 1 ponto nesse mesmo item. Evitam-se, assim, as limitações de linguagem escrita, típicas das crianças desta idade. ii) Escala de Aptidões Sociais e Comportamentais de crianças em idade Pré-escolar (PKBS-2) (Major; 2011), escolar, é um instrumento que avalia as aptidões sociais e problemas de comportamento e que se encontra adaptada e validada para a população portuguesa. É constituída por 76 itens (divididos em duas escalas) que abordam questões comportamentais e emocionais em crianças dos 3 aos 6 anos. Foi utilizada para este estudo a versão traduzida para português (Gomes e Pereira, 2009; Major, 2011). Este instrumento engloba a «Escala de Aptidões Sociais» (EAS), com 34 itens (cada item avalia de 0 a 3 valores, onde 0 é pior e o 3 o melhor), que procura avaliar os comportamentos sociais e emocionais e a «Escala de Problemas de Comportamento» (EPC), com 42 itens (cada item avalia de 0 a 3 valores, onde 0 é melhor e o 3 o pior), que avalia os comportamentos problemáticos ao nível social e emocional, ambas destinadas a crianças que frequentam a Educação Pré-escolar. As opções de resposta às questões dos questionários são do tipo Likert com 4 níveis de respostas, em que 0 corresponde à opção nunca; 1 corresponde à opção raramente; 2 À opção às vezes e 4 corresponde a muitas vezes. Na EAS o maior valor, 3, corresponde a aspetos extremamente positivos, enquanto na EPC o 3 significa aspetos extremamente negativos.

1.4 PROCEDIMENTOS

A formação de 3 grupos experimentais, GE, do GD e do GC, foi feita da seguinte forma: i) codificação das 47 crianças segundo os critérios: possuir termo de consentimento livre e esclarecido, preenchimento da PAI pelas crianças, preenchimento da PKBS-2 pelos seus encarregados de educação e educadoras de infância; ii) formação dos 3 grupos experimentais através de um sistema gerador de números aleatórios; iii) intervenção em cada um dos grupos divididos por idades (cada grupo (GD, GE) foi dividido em subgrupos de acordo com a idade): A intervenção decorreu durante 3 meses, contemplando 24 sessões de uma hora para cada grupo de intervenção; após intervenção, os três grupos (GE, GD e GC), voltaram a ser avaliados (crianças, EE e EI) com as escalas PAI, EAS e EPC.

1.4.1 Procedimentos estatísticos

A comparação ao nível de desenvolvimento sócio-emocional e ao nível do autoconceito dos três grupos experimentais no pré-teste e no pós-teste, foi efetuada usando a ANOVA one-way, após a validação dos seus pressupostos. (Pestana & Gageiro, 2008).

Para analisar a evolução ao nível das escalas PAI, EAS e EPC, em cada grupo entre o pré-teste o pós-teste foi efetuada a ANOVA de medidas repetidas, após validação dos seus pressupostos. No

caso de se verificarem diferenças estatisticamente significativas recorreu-se aos testes post hoc de Bonferroni para as identificar.

A estimativa da dimensão do efeito foi feita de acordo com Marôco (2010) e Pallant (2010). A análise estatística foi realizada através do programa IBM SPSS (versão 22), a um nível de significância de 5%.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados indicam que no âmbito do autoconceito, inferido pela escala PAI, se verificaram diferenças estatisticamente significativas no grupo do Jogo espontâneo e no de controlo (tabela 1).

Tabela 1. Valor das diferenças de médias obtidas na análise das medidas repetidas da PAI, entre o pré e o pós-teste

Grupo	Pré teste (a)	Pós teste (b)	Diferenças de médias (b-a)	ANOVA de medidas repetidas.
GE*	58,1	63,8	5,7	$F(1,16)=34,625$; $pvalue=0,000$; $\eta^2=0,684$; $potência=1,0$; <i>dimensão do efeito grande.</i>
GD	57,2	59,9	2,7	$F(1,16)=2,821$; $pvalue=0,112$; $\eta^2=0,150$; $potência=0,352$; <i>dimensão do efeito pequena</i>
GC*	56,9	60,9	4,0	$F(1,12)=12,480$; $pvalue=0,004$; $\eta^2=0,510$; $potência=0,900$; <i>dimensão do efeito grande</i>

* significativas a um nível de 0,05.

Estes resultados vão ao encontro do estudo de Faria (2005) e de Lamia et al. (2011) que explicam que todas as experiências, vividas nos vários contextos (família, escola, grupo de pares), bem como as interpretações que os indivíduos fazem dessas mesmas experiências, dos reforços e das avaliações que recebem do outro, constroem e influenciam o autoconceito. Ainda assim, verificamos que os resultados obtidos ao nível do autoconceito, tanto no pré como no pós-teste, bem como na comparação entre pré e pós-teste, foram obtidas pelo GE, ainda que nem sempre de um modo significativo.

Relativamente à influência das intervenções psicomotoras nas aptidões sociais, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (tabela 2).

Tabela 2. Valor das diferenças de médias obtidas na análise das medidas repetidas da EAS, entre o pré e o pós-teste, para os EE

Grupo	Pré teste (a)	Pós teste (b)	Diferenças de médias (b-a)	ANOVA de medidas repetidas.
GE	85,0	84,7	-0,3	$F(1,16)=0,048$; $pvalue=0,829$; $\eta^2=0,003$; potência=0,055; dimensão do efeito muito pequena
GD	84,7	83,8	-0,9	$F(1,16)=0,351$; $pvalue=0,562$; $\eta^2=0,021$; potência=0,086; dimensão do efeito muito pequena
GC	83,0	85,2	2,2	$F(1,12)=2,976$; $pvalue=0,112$; $\eta^2=0,213$; potência=0,351; dimensão do efeito pequena

Nas aptidões sociais, avaliadas pelos encarregados educação, não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das práticas psicomotoras aplicadas. À exceção do grupo de controlo, tanto o Jogo espontâneo como o Dirigido baixaram as médias das pontuações entre testes, o que merece uma reflexão, pois em Major (2011) é referido um aumento progressivo do resultado total das aptidões sociais com a idade, e que não aconteceu na amostra do estudo. Nas aptidões sociais, avaliadas pelas educadoras, os grupos sujeitos à intervenção psicomotora aumentaram as aptidões sociais, do pré para o pós-teste, não sendo estatisticamente significativo. O grupo de controlo, na opinião das educadoras foi, o grupo com melhores resultados, sendo as diferenças estatisticamente significativas (tabela 3).

Tabela 3. Valor das diferenças de médias obtidas na análise das medidas repetidas da EAS, entre o pré e o pós-teste, para as EI

Grupo	Pré teste (a)	Pós teste (b)	Diferenças de médias (b-a)	ANOVA de medidas repetidas.
GE	84,3	88,2	3,9	$F(1,16)=3,287$; $p_value=0,089$; $\eta^2=0,170$; potência=0,399; dimensão do efeito pequena
GD	82,9	84,2	1,3	$F(1,16)=0,201$; $p_value=0,660$; $\eta^2=0,012$; potência=0,071; dimensão do efeito muito pequena
GC*	89,8	94,8	5,0	$F(1,11)=27,638$; $p_value=0,001$; $\eta^2=0,715$; potência=0,997; dimensão do efeito grande

Face ao exposto, constatamos que o método de intervenção que recorre ao Jogo dirigido apresenta resultados mais baixos, nas variáveis avaliadas por este estudo. Tanto para as educadoras como para os encarregados de educação, apesar de os resultados obtidos não serem estatisticamente significativos, na comparação entre os dois momentos, as variáveis estudadas, evidenciam resultados mais baixos para o GD.

Finalmente, quanto à influência dos diferentes tipos de intervenção nos problemas de comportamento, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (tabela 4).

Tabela 4. Valor das diferenças de médias obtidas na análise das medidas repetidas da EPC, entre o pré e o pós-teste, para as EI

Grupo	Pré teste (a)	Pós teste (b)	Diferenças de médias (b-a)	ANOVA de medidas repetidas.
GE*	36,4	22,3	-14,1	$F_{1,16}=30,796$; $pvalue=0,000$; $\eta^2=0,658$; potência=0,999; dimensão do efeito grande
GD	38,3	30,4	-7,9	$F_{1,16}=3,258$; $pvalue=0,090$; $\eta^2=0,169$; potência=0,396; dimensão do efeito pequena
GC	30,2	24,4	-5,8	$F_{1,12}=2,968$; $pvalue=0,111$; $\eta^2=0,198$; potência=0,354; dimensão do efeito pequena

O valor médio obtido através da EPC pelas educadoras foi estatisticamente significativo aquando da análise entre o pré e o pós-teste. Na opinião das educadoras, o Jogo espontâneo representa um

benefício, na contribuição para a diminuição dos problemas de comportamento. O grupo do Jogo dirigido foi o segundo grupo onde se verificou uma diminuição dos problemas de comportamento, apesar de não ser estatisticamente significativa. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por McGoey e DuPaul (2000) que também obtiveram uma redução geral dos problemas de comportamento, segundo a opinião das educadoras.

Para os encarregados de educação, apesar da diminuição não ser estatisticamente significativa, pôde observar-se que o grupo do Jogo espontâneo foi onde os problemas de comportamento mais diminuíram. Já o grupo de Jogo dirigido, tanto no pós-teste, como entre o pré e o pós-teste, teve sempre os resultados mais baixos (tabela 5).

Tabela 5. Valor das diferenças de médias obtidas na análise das medidas repetidas da EPC, entre o pré e o pós-teste, para os EE

Grupo	Pré teste (a)	Pós teste (b)	Diferenças de médias (b-a)	ANOVA de medidas repetidas.
GE	45,6	-4,2	49,8	$F_{1,16}=1,233$; $pvalue=0,283$; $\eta^2=0,072$; $potência=0,181$; <i>dimensão do efeito muito pequena</i>
GD	49,9	-0,5	50,4	$F_{1,16}=0,030$; $pvalue=0,864$; $\eta^2=0,002$; $potência=0,053$; <i>dimensão do efeito muito pequena</i>
GC	48,1	-1,1	47,0	$F_{1,12}=0,075$; $pvalue=0,789$; $\eta^2=0,006$; $potência=0,057$; <i>dimensão do efeito muito pequena</i>

Em suma, em resposta à nossa questão de pesquisa existem evidências de que o Jogo espontâneo apresenta sempre resultados mais elevados, nos domínios avaliados, ainda que estes não sejam sempre estatisticamente significativos. Apesar de os resultados apenas apresentarem diferenças estatisticamente significativas para as educadoras, na comparação entre os dois pré e o pós, verifica-se em todos os momentos de avaliação aferidos pelos dois informadores, que o Jogo espontâneo apresenta-se em vantagem, quanto às medidas-resultado estudadas.

CONCLUSÕES

Em síntese, a partir da análise estatística não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no GD, para nenhum dos três parâmetros avaliados (autoconceito, aptidões sociais e problemas do comportamento), em relação aos GE e GC. De acordo com a literatura revista, um dos motivos pelo qual o Jogo dirigido nunca obteve os melhores resultados deve-se à sua característica de prática dirigida. Uma vez que é assumida a postura de comando por parte do Psicomotricista, e o foco é centrado no gesto motor, não é dado espaço para que a criança experiencie a parte simbólica e a expressividade associada ao jogo. Esta característica impede a exteriorização da sua expressividade motora e cria inibições e resistências (Negrine, 2002; Walden&Field, 1990; Veiga et al., 2016).

Podemos concluir que o método que assume a espontaneidade da criança, como eixo de intervenção, pode representar ganhos significativos ao nível do conhecimento que esta tem de si própria, da sua aparência, capacidades e competências, bem como aumenta a capacidade de saber gerir emoções e frustrações, gerando um equilíbrio tal que permite a diminuição de problemas de comportamento

nos vários contextos, representando uma mais-valia ao nível de uma intervenção preventiva na educação pré-escolar.

Em jeito de conclusão gostaríamos de deixar um excerto do livro de um Psicomotricista que muito explorou a questão do Jogo na Infância:

“A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica (...). Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência do seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo, (...). A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância, conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas.”

(Le Boulch, 1988, p. 11)

BIBLIOGRAFIA

- AUCOUTURIER, B. (2004). LOS FANTASMAS DE LA ACCION Y LA PRACTICA PSICOMOTRIZ. BARCELONA: EDITORIAL GRAÓ.
- COSTA, J. (2008). UM OLHAR PARA A CRIANÇA: JOGO ESPONTÂNEO. LISBOA: TRILHOS EDITORA.
- FARIA, L. (2005). DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO FÍSICO NAS CRIANÇAS E NOS ADOLESCENTES. ANÁLISE PSICOLÓGICA, 4 (23), 361-371.
- FRIEDMANN, A. (1996). BRINCAR: CRESCER E APRENDER – O RESGATE DO JOGO INFANTIL. SÃO PAULO: MODERNA.
- KISHIMOTO, T. (2007). JOGO BRINQUEDO, BRINCADEIRAS E A EDUCAÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ.
- LAMIA, A., TAP, P., & SORDES-ADER, F. (2011). EVOLUÇÃO DA AUTO-ESTIMA E ADAPTAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS. REVISTA ELECTRÓNICA DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1.
- LAUREANO, R. M. S. (2013). TESTES DE HIPÓTESES COM O SPSS: O MEU MANUAL DE CONSULTA RÁPIDA (2.ª ED.). EDIÇÕES SÍLABO.
- LESTER, S., & RUSSELL, W. (2010). CHILDREN'S RIGHT TO PLAY: AN EXAMINATION OF THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE LIVES OF CHILDREN WORLDWIDE WORKING PAPER No. 57. THE HAGUE, THE NETHERLANDS: BERNARD VAN LEER FOUNDATION.
- LOPES, M. G. (2000). JOGOS NA EDUCAÇÃO: CRIAR, FAZER, JOGAR. SÃO PAULO: EDITORA CORTEZ.
- LOUREIRO, J. 2010, FERRÃO E., NAVIO V., TAVARES A., TELES J. (2010). AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO INFANTIL. REVISTA PSYCHOLOGICA, Nº 52-I.
- LYNCH, R. G. (2004). ECONOMIC, FISCAL, AND SOCIAL BENEFITS OF INVESTMENT IN EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT. WASHINGTON, DC: ECONOMIC POLICY INSTITUTE.
- MAJOR, S. O., SEABRA-SANTOS, M. J., & MERRELL, K. W. (2011). ESCALAS DE COMPORTAMENTO PARA A IDADE PRÉ-ESCOLAR – 2ª EDIÇÃO (ECIP-2). IN C. MACHADO, M. GONÇALVES, L. ALMEIDA, & M. R. SIMÕES (EDS.), INSTRUMENTOS E CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA (VOL. 1, PP. 249-268). COIMBRA, PORTUGAL: ALMEDINA.
- MARÔCO, J. (2010). ANÁLISE ESTATÍSTICA COM UTILIZAÇÃO DO SPSS. LISBOA: EDIÇÕES SÍLABO.
- MARTINEZ, L., FERREIRA, A. (2007). ANÁLISE DE DADOS COM O SPSS - PRIMEIROS PASSOS. LISBOA: ESCOLAR EDITORA.
- MARTINS, R. (2015). O CORPO COMO PRIMEIRO ESPAÇO DE COMUNICAÇÃO O DIÁLOGO TÓNICO-EMOCIONAL NO NASCIMENTO DA VIDA, 13(6).
- MARTINS, R., & FONSECA, V. (2001). PROGRESSOS EM PSICOMOTRICIDADE. LISBOA: EDIÇÕES FMH.
- MCGOEY, K. E., & DUPAUL, G. J. (2000). TOKEN REINFORCEMENT AND RESPONSE COST PROCEDURES: REDUCING THE DISRUPTIVE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ATTENTION- DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER. SCHOOL PSYCHOLOGY QUARTERLY, 15(3), 330-343. doi:10.1037/h0088790
- MERRELL, K. W. (2002). PRESCHOOL AND KINDERGARTEN BEHAVIOR SCALES (2ND ED.). AUSTIN, TX: PRO-ED.
- NEGRINE, A. (1995). APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PSICOMOTRICIDADE, ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS. PORTO ALEGRE: PRODIL, v. 3.
- NEGRINE, A. (2002). O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. CAXIAS DO SUL: UCS.
- PALLANT, J. (2011). DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A SCALE TO MEASURE PERCEIVED CONTROL OF INTERNAL STATES. JOURNAL OF PERSONALITY ASSESSMENT, 75, 2, 308-371.
- PELLEGRINI, A. D. (2009). THE ROLE OF PLAY IN HUMAN DEVELOPMENT. NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- PESTANA, M. H., GAGEIRO, J. N. (2008). ANÁLISE DE DADOS PARA CIÊNCIAS SOCIAIS: A COMPLEMENTARIDADE DO DO SPSS (5.ª ED.). LISBOA: EDITORA SÍLABO
- PICCOLO, G. M. (2009). O UNIVERSO LÚDICO PROPOSTO POR CAILLOIS. EFDEPORTES.COM, REVISTA DIGITAL. BUENOS AIRES.
- PORTUGAL, G. (2008). DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA. IN M. I. MIGUÉNS (ED.), A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 12 ANOS (PP. 33-67). LISBOA: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.
- SÁNCHEZ, A.V. & ESCRIBANO, E.A. (1999). MEDIAÇÃO DO AUTOCONCEITO. TRADUÇÃO DE CRISTINA MURACHCO. BAURU, SP: EDUSC.

- VECCHIATO, M. (2003). A TERAPIA PSICOMOTORA. BRASÍLIA: EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
- VEIGA, G., NETO, C., & RIEFFE, C. (2016). PRESCHOOLERS ' FREE PLAY - CONNECTIONS WITH EMOTIONAL AND SOCIAL FUNCTIONING, 8(1), 48-62.
- WALDEN, T., & FIELD, T. (1990). PRESCHOOL CHILDREN SOCIAL COMPETENCE AND PRODUCTION AND DISCRIMINATION OF AFFECTIVE EXPRESSIONS. BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 8, 65-76.