



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

O Impacto da Participação em AEC's de Atividade Física no Desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico na Cidade de Castelo Branco

Fabíola de Carvalho Mendes

Orientadores:

Professor Doutor Jorge Manuel Folgado dos Santos

Professor Doutor Marco Alexandre da Silva Batista

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Atividade Física realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Manuel Folgado dos Santos e do Professor Doutor Marco Alexandre da Silva Batista, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

junho, 2026

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Coordenador com Agregação, João Júlio de Matos Serrano

Vogais

Professora Doutora, Marta Leyton Román

Professora da Universidade de Extremadura

Professor Doutor, Carlos Manuel Nunes Farinha

Professor Adjunto Convidado do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Doutor, Jorge Manuel Folgado dos Santos

Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor, incentivo e compreensão demonstrados ao longo de todo este percurso acadêmico. A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que alcançasse mais um objetivo, deixo a minha sincera gratidão.

Agradecimentos

A elaboração desta dissertação representou um processo desafiante e enriquecedor, que não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas e instituições.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus orientadores, Professor Doutor Jorge Manuel Folgado dos Santos e Professor Doutor Marco Alexandre da Silva Batista, pela orientação científica, rigor académico, disponibilidade permanente e incentivo ao pensamento crítico.

Aos diretores dos agrupamentos de escolas, professores titulares de turma e restantes profissionais educativos que colaboraram na recolha de dados, expresso o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e pela confiança demonstrada.

Aos encarregados de educação, pela autorização concedida para que as crianças participassem no estudo, e aos alunos, que com empenho e entusiasmo contribuíram para esta investigação.

Aos meus colegas e amigos, obrigada pela amizade, incentivo e apoio emocional ao longo deste percurso.

Por fim, mas de importância maior, agradeço à minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e pela força que sempre me transmitiram. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Resumo

A prática de atividade física na infância assume um papel central no desenvolvimento global das crianças, influenciando dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais. No contexto educativo português, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) representam uma oportunidade estruturada para promover estilos de vida ativos, reforçar competências motoras e estimular o bem-estar psicológico.

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da participação em AEC's de atividade física no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima de crianças do 1.º ciclo do ensino básico na cidade de Castelo Branco, centrando-se nos alunos dos 2.º e 4.º anos de escolaridade. Foram avaliadas as seguintes dimensões do autoconceito: competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global.

A amostra foi constituída por 363 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos ($\bar{X}=8.50 \pm 1.21$), dos quais 54% ($n = 197$) eram do sexo masculino e 46% ($n = 166$) do sexo feminino. A recolha de dados fez-se através da Escala de Autoconceito de Susan Harter (versão portuguesa), complementada por um questionário sociodemográfico e informações sobre hábitos de prática desportiva fora do contexto escolar.

Os resultados obtidos não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos, nem entre alunos que praticam desporto extracurricular e aqueles que não o fazem. Contudo, identificaram-se correlações positivas entre as diferentes dimensões do autoconceito, nomeadamente, entre competência escolar e competência social, bem como, entre competência atlética e aspeto físico.

Apesar da participação nas AEC's não ter demonstrado impacto isolado significativo no autoconceito e na autoestima ao nível estatístico, os resultados reforçam a relevância da prática de atividade física no desenvolvimento psicossocial infantil, justificando a continuidade de políticas educativas que promovam contextos de aprendizagem ativos e saudáveis.

Palavras-chave

Autoconceito, Autoestima, Atividade Física, AEC's, Crianças, 1.º Ciclo.

Abstract

Physical activity during childhood plays a crucial role in children's overall development, influencing physical, cognitive, emotional and social dimensions. In the portuguese educational system, Curricular Enrichment Activities (AEC's) provide a structured opportunity to promote active lifestyles, strengthen motor skills, and foster psychological well-being.

This study aimed to analyse the impact of participation in physical activity AEC's on the development of self-concept and self-esteem in children attending the 1st cycle of basic education in the city of Castelo Branco, focusing on students in the 2nd and 4th grades. The following self-concept dimensions were evaluated: school competence, social competence, athletic competence, physical appearance, behavioural conduct and global self-esteem.

The sample consisted of 363 students aged between 7 and 10 years old ($\bar{X}=8.50 \pm 1.21$), 54% (n = 197) male and 46% (n = 166) female. Data were collected using the portuguese version of Susan Harter's Self-Perception Profile for Children, complemented by a sociodemographic questionnaire and information about extracurricular physical activity habits.

Results did not show statistically significant differences between genders or between children who engaged in extracurricular physical activity and those who did not. However, positive correlations were identified among different dimensions of self-concept, namely between school and social competence, as well as between athletic competence and physical appearance.

Although participation in AEC's did not demonstrate an isolated statistically significant impact on self-concept and self-esteem, the findings reinforce the importance of physical activity in children's psychosocial development and support continued educational policies that promote active and healthy learning environments.

Keywords

Self-concept, Self-esteem, Physical Activity, AEC's, Children, Primary Education.

Índice

Lista de tabelas	XV
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XVII
Introdução.....	1
Parte I – Revisão de literatura	3
1. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) no 1.º Ciclo: Enquadramento Legal, Pedagógico e Social	5
2. Desenvolvimento Infantil e Papel da Atividade Física na Infância.....	9
3. Autoconceito e Autoestima em Idade Escolar: Definições, Teorias e Mediadores.....	15
4. Relação entre Atividade Física e Autoconceito/Autoestima: evidência científica	
5. Modelização do Impacto da Atividade Física no Autoconceito e Autoestima.....	23
Parte II – Organização e planificação da investigação	27
1. Introdução	29
2. Problemática.....	30
3. Objetivos.....	31
3.1. Objetivo geral	31
3.2. Objetivos específicos	31
3.3. Hipóteses da investigação	31
3.4. Justificação das hipóteses	32
3.5. Variáveis	34
3.5.1. Variáveis dependentes	34
3.5.2. Variáveis independentes	35
4. Metodologia	37
4.1. Metodologia Quantitativa.....	37
5. Caracterização da Amostra	39
6. Procedimentos para a recolha de dados	43
7. Instrumentos de recolha de dados.....	45
7.1. Racional da Escala	45
7.2. Estrutura da Escala.....	45
7.3. Formato da Escala	45

7.4. Cotação da escala.....	46
7.5. Passagem da escala e instruções.....	46
7.6. Instruções a dar à criança	46
8. Procedimentos estatísticos	47
Parte III - Apresentação e discussão dos resultados.....	49
1. Análise de Resultados	51
1.1. Análise descritiva	51
1.1.1. Análise descritiva dos resultados.....	51
1.1.2 Análise inferencial.....	56
2. Discussão dos resultados.....	61
3. Conclusões.....	67
4. Perspetivas de investigação: limitações e sugestões	69
4.1. Limitações do estudo	69
4.2. Sugestões	69
Referências Bibliográficas	71
ANEXOS	I
Anexo 1 – Pedido de autorização ao Ministério da Educação para aplicação do inquérito	II
Anexo 2 – Pedido de autorização aos Agrupamentos de Escolas da Cidade de Castelo Branco para aplicação do questionário (Agrupamento Afonso de Paiva, Amato Lusitano e Nuno Álvares)	III
Anexo 3 – Modelo de Consentimento Informado para Participação na Pesquisa, entregue aos Encarregados de Educação	V
Anexo 4 – Declaração de Aceitação de Orientação de Mestrado.....	IX
Anexo 5 – Questionário Self Perception Profile for Children aplicado aos alunos do 2.º e 4.º ano das escolas da Cidade de Castelo Branco (Alves Martins et al., 1995)	XI

Lista de tabelas

Tabela 1 - Dados descritos da amostra quanto à idade.....	39
Tabela 2 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	40
Tabela 3 - Caracterização da prática de desporto extracurricular.....	40
Tabela 4 - Duração média dos desportos extracurriculares.....	41
Tabela 5 - Com que frequência pratica desporto extracurricular.....	42
Tabela 6 - Pratica as atividades sozinho ou em grupo.....	42
Tabela 7 - Estatística descritiva e análise de fiabilidade das variáveis de competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global.....	52
Tabela 8 - Médias e Desvio Padrão das dimensões da competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global	53
Tabela 9 - Médias e Desvio Padrão das dimensões da competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global em função do sexo.....	54
Tabela 10 - Médias e Desvio Padrão das dimensões da competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global em função da prática de Atividade Física.....	55
Tabela 11 - Médias e Desvio Padrão das dimensões da competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global em função do volume de horas semanais de prática de atividade física.....	56
Tabela 12 - Nível de significância das comparações para as variáveis do autoconceito (competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental) e da autoestima global entre os alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade.....	57
Tabela 13 - Nível de significância das comparações para as variáveis do autoconceito (competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental) e da autoestima global entre rapazes e raparigas.....	58
Tabela 14 - Nível de significância das comparações do autoconceito e da autoestima global entre alunos que acumulam AEC's e desporto e alunos que apenas frequentam AEC's	59
Tabela 15 - Nível de significância das comparações do autoconceito e da autoestima global entre os grupos de alunos com diferentes volumes semanais de prática de atividade física (até 2 horas, 3 a 6 horas e 7 ou mais horas)	60

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AF – Atividade Física

BES – Bem-Estar Subjetivo

IMC – Índice de Massa Corporal

MCA - Motor Competence Assessment

MLSS-C – The Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children

PANAS-C – Escala de Afetividade Positiva e Negativa para Crianças e Adolescentes

PAPC-CJ – Physical Self-Perception Profile for Children and Youth

PNSIJ – Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

Introdução

O acesso das crianças à tecnologia é uma questão em debate, já que se tem vindo a verificar que crianças em idade escolar (1º Ciclo) passam demasiadas horas a utilizar telemóvel, como forma de entretenimento e não usam os tempos livres para brincar ao ar livre ou a praticar algum tipo de desporto.

Este estilo de vida na infância começou a preocupar tanto pediatras, como educadores, já que conduz à obesidade infantil, em números que não se registavam no final do século passado. Para além da ausência de atividades motoras, uma dieta regular com recurso a *fast food*, contribui também para a obesidade infantil (Jia et al., 2021). Segundo Pereira et al. (2018), as crianças e os adolescentes deixaram de se deslocar a pé ou de bicicleta, e adotaram a deslocação feita por automóvel ou por transportes públicos, deixando também de participar em brincadeiras ativas (como correr, saltar e subir às árvores) passando a fazer brincadeiras passivas (jogos eletrónicos e televisão).

A Atividade Física (AF) define-se como sendo qualquer movimento (diário) músculo-esquelético que despenda energia, como caminhar, dançar ou andar de bicicleta, ou seja, atividade física é toda a atividade feita pelo indivíduo no seu dia-a-dia, seja ela feita em deslocações ativas, tarefas diárias, atividades de lazer, atividades desportivas ou atividades lúdicas que quando estruturadas ajudam as crianças e adolescentes a adquirirem força e resistência muscular, flexibilidade e aptidão cardiovascular, bem como obterem e manterem um peso saudável (Fonseca, 2017).

A criança que frequenta o 1º Ciclo do ensino básico, encontra-se em plena fase de desenvolvimento físico e mental. Através da observação pudemos verificar o temperamento - emoções, os comportamentos afetivos, aos quais estão ligados aspetos relacionados com o físico (sistema hormonal, neurológico e bioquímico) (Esteves, 2005).

Interessa, portanto, verificar qual a visão que a criança tem de si própria (autoconceito) e quais são as suas aspirações e como acha que é percecionada. (autoestima).

Seja em brincadeiras informais, seja na prática desportiva, a criança aprende a relacionar-se com os seus companheiros, estabelece relações afetivas, enquanto aprende a usar regras, e desenvolve capacidades de avaliação sobre o seu próprio desempenho. Outro fator importante é a imagem corporal que a criança tem de si própria, pois sabemos que em ambiente escolar pode existir alguma crueldade em relação aos colegas que são diferentes (Gallahue et al., 2019).

Para Rapee et al. (2009), as crianças de ambos os sexos podem apresentar graus de ansiedade diversos, relacionados com a concretização ou não de aspirações. A ansiedade pode surgir tanto pelo modelo paternal (negligência/demasiada pressão) ou até em função da avaliação dos pares.

O objetivo deste estudo foi verificar se as diferenças entre crianças do 2.º e 4.º ano que praticam atividade física resultam em melhorias significativas no autoconceito e na autoestima.

Ao longo deste documento são abordadas na Parte I, a Revisão de Literatura, onde estudamos o seguinte: As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) no 1.º Ciclo: enquadramento legal, pedagógico e social. O Desenvolvimento infantil e papel da atividade física na infância, o Autoconceito e Autoestima em idade escolar: definições, teorias e mediadores. A Relação entre Atividade Física e Autoconceito/Autoestima: evidência científica e a Modelização do impacto das AEC's de atividade física no autoconceito e autoestima. Na Parte II do estudo apresentamos, a problemática, os objetivos, as metodologias, caracterizamos a amostra e apresentamos os diversos procedimentos do estudo. Consequentemente na Parte III, analisámos, discutimos e concluímos os diversos resultados do estudo. Termina assim com as referências bibliográficas utilizadas ao longo da dissertação.

Parte I – Revisão de literatura

1. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) no 1.º Ciclo: Enquadramento Legal, Pedagógico e Social

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) foram implementadas em Portugal no âmbito da reorganização do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de promover uma escola a tempo inteiro, reduzir desigualdades sociais e garantir oportunidades educativas complementares. De acordo com o Ministério da Educação, as AEC's assumem uma função pedagógica e social, oferecendo atividades gratuitas que ampliam o tempo de permanência das crianças na escola e diversificam experiências de aprendizagem (Ministério da Educação e Ciência, 2015). A sua criação e evolução enquadram-se na política educativa definida para o 1.º ciclo, que estabelece que estas atividades devem ter carácter facultativo, complementar ao currículo e orientado para a formação integral do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento global (Ministério da Educação e Ciência, 2012). Ao longo dos últimos anos, as AEC's têm sido progressivamente valorizadas em áreas como a atividade física, a música, as artes e o apoio ao estudo, refletindo uma visão educativa centrada no desenvolvimento holístico da criança e na promoção de oportunidades educativas equitativas, tal como reforçado pela Direção-Geral da Educação nas suas orientações programáticas (Direção-Geral da Educação, s.d.).

No domínio específico da atividade física, as AEC's assumem particular relevância por integrarem conteúdos motores, jogos, expressão físico-motora e atividades lúdicas orientadas, com uma filosofia de intervenção que privilegia a participação, o prazer pela prática e a promoção de estilos de vida ativos. A literatura internacional reforça a importância de programas extracurriculares de atividade física bem estruturados, destacando que estes contribuem para o aumento dos níveis de movimento, melhoria da saúde e desenvolvimento de competências sociais (Beets et al., 2014; Durlak et al., 2010). Estudos mostram que programas de atividade física no contexto escolar e pós-escolar podem aumentar significativamente o tempo em atividade moderada a vigorosa, sobretudo quando incluem estratégias de implementação consistentes e mediadas por técnicos qualificados (Weaver et al., 2013). A presença de profissionais especializados nas AEC's de atividade física é, assim, determinante para garantir metodologias adequadas, ambientes seguros e experiências motoras diversificadas.

A função das AEC's na promoção de estilos de vida ativos é amplamente reconhecida. A evidência científica demonstra que iniciativas escolares estruturadas contribuem para a redução do sedentarismo, melhoria da aptidão física e benefícios cognitivos e académicos (Erwin et al., 2012; Rasberry et al., 2011). Estes programas assumem particular importância num contexto em que as crianças passam grande parte do dia em atividades sedentárias, sendo as AEC's uma oportunidade para aumentar o tempo de movimento diário e reforçar hábitos saudáveis desde cedo. Após a pandemia da COVID-19, esta relevância

intensificou-se: o aumento do sedentarismo, a diminuição das oportunidades de socialização e a necessidade de reorganizar rotinas escolares tornaram as AEC's um espaço fundamental de recuperação motora, emocional e social. A distinção entre tempo estruturado (como as AEC's) e tempo não estruturado tornou-se ainda mais evidente, onde programas organizados são mais eficazes na promoção de atividade física consistente e significativa.

A qualidade da implementação das AEC's, sobretudo na área da atividade física, depende fortemente da articulação entre escolas, municípios e entidades promotoras. A literatura internacional sublinha que programas extracurriculares eficazes exigem planeamento estruturado, objetivos pedagógicos claros e monitorização contínua das práticas (Beets et al., 2014). Em Portugal, esta articulação assume particular importância devido à diversidade de modelos de gestão municipal e à heterogeneidade na formação dos técnicos responsáveis pelas atividades. Quando bem implementadas, as AEC's funcionam como um espaço privilegiado para reforçar competências motoras, sociais e emocionais, contribuindo para a inclusão e para a redução de desigualdades no acesso à prática de atividade física. Estudos como os de Durlak et al. (2010) demonstram que programas pós-escolares consistentes promovem competências pessoais e sociais, melhoram a autorregulação e favorecem o envolvimento escolar, aspetos essenciais no desenvolvimento global das crianças do 1.º ciclo.

Apesar dos benefícios reconhecidos, as AEC's enfrentam desafios que influenciam a sua eficácia, nomeadamente a variabilidade na qualidade das atividades, a falta de continuidade pedagógica com o currículo formal e a necessidade de formação específica para os técnicos que dinamizam a atividade física. A investigação mostra que a simples existência de programas não garante automaticamente ganhos significativos; é a qualidade da intervenção, metodologias ativas, feedback adequado, gestão do tempo e oportunidades de prática que determina o impacto real na saúde e no desempenho académico (Rasberry et al., 2011; Erwin et al., 2012). No contexto português, estes desafios tornaram-se ainda mais relevantes após a pandemia, que acentuou desigualdades no acesso à atividade física e aumentou o tempo sedentário das crianças. Estudos realizados em Portugal demonstram que, durante o confinamento, as crianças passaram a dedicar a maior parte do tempo acordado a comportamentos sedentários, com uma redução acentuada da atividade física diária, evidenciando um agravamento das desigualdades previamente existentes (Pombo et al., 2020). Resultados semelhantes foram observados em revisões internacionais, que confirmam que a pandemia intensificou disparidades no acesso a oportunidades de movimento e contribuiu para padrões de sedentarismo mais prolongados (Stockwell et al., 2021). No contexto local, o município de Castelo Branco apresenta uma rede escolar ampla e diversificada, com oferta consolidada de AEC's em todas as escolas do 1.º ciclo. A autarquia tem investido na qualificação dos técnicos, na diversidade das atividades e na promoção de estilos de vida saudáveis, refletindo indicadores

regionais que apontam para a necessidade de combater o sedentarismo infantil e reforçar oportunidades de prática motora. A integração das AEC's no quotidiano escolar das crianças albicastrenses constitui, assim, uma estratégia educativa e de saúde pública, alinhada com recomendações nacionais e internacionais para a promoção do bem-estar físico, social e académico.

2. Desenvolvimento Infantil e Papel da Atividade Física na Infância

Pinto et al. (2014) realizaram um estudo sobre desenvolvimento ósseo em crianças de 8 e 9 anos e concluíram que, ao serem medidos por duas vezes e com intervalo de seis meses, o comprimento do braço, antebraço, mão, coxa, perna e pé, 73,9% das crianças que obtiveram maiores taxas de crescimento ósseo praticavam atividades físicas durante, pelo menos, três dias por semana. O crescimento ósseo verificado foi inferior em crianças que praticavam menos de três dias semanais de atividades físicas. Os pediatras alertam que os fatores genéticos e questões hormonais, podem ter impacto no crescimento infantil, no entanto a prática de atividade física moderada a intensa pode potenciar o crescimento ósseo na infância (Mendes et al., 2011; Matos, 2021).

A aptidão física da criança, de acordo com valores apropriados à faixa etária, deve incluir indicadores de saúde, como a capacidade cardiorrespiratória, a composição corporal, a força muscular, a resistência muscular e a flexibilidade. As variáveis que identificam a aptidão física, incluem a habilidade, a agilidade, a coordenação de movimentos, o equilíbrio, a potência, o tempo de reação e a rapidez. Já a capacidade desportiva deve ser medida por Indicadores de Força explosiva (Potência), como o Equilíbrio, a Coordenação, a Velocidade e a Agilidade (Pescatello et al., 2014; Fernandes et al., 2018; Kolbet et al., 2021; Sugimoto, 2023).

A investigação acerca do desenvolvimento infantil, tem vindo a demonstrar como o estilo de vida na infância, tem impacto no desenvolvimento de capacidades, tanto físicas como mentais. Os hábitos de vida saudáveis, em termos alimentares, rotinas diárias (horário para levantar e dormir), a prática de exercício físico regular e o tempo dedicado a brincadeiras, podem servir como base para um desenvolvimento físico e mental, adequados à faixa etária (Mendes, 2018; Pereira et al., 2018). Embora não exista um modelo único, existe informação de base científica orientadora sobre o que é expectável em termos de valores de referência para a saúde em geral (ex: entre os 6 e 9 anos a tensão arterial apresenta orientação para 120/ 80) e capacidades, no período etário, que normalmente designamos como 1º e 2º ciclo do Ensino Básico (Chinapaw et al., 2011).

Santos (2020) reforça que a Educação Física contribui de forma decisiva para o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças, influenciando também a construção do autoconceito e da autoestima.

Por norma aos 6 anos as crianças saudáveis conseguem andar, saltar e correr, sendo estas competências motoras básicas, a dinâmica destas atividades pode ser, de alguma forma prejudicada apenas por algumas características pessoais como a obesidade (Ulrich, 2000; Berleze et al., 2002). A investigação tem vindo a assinalar o papel da dieta alimentar adequada nesta faixa etária. O consumo excessivo de fast food, embora esteja na moda e seja amplamente incentivado pela publicidade

nos meios de comunicação tradicionais e digitais, não se apresenta como a melhor escolha nutricional, tal como sucede com o consumo de bebidas açucaradas e produtos de doçaria. A evidência científica demonstra que estes alimentos, caracterizados por elevada densidade energética e baixo valor nutricional, estão associados a maior risco de excesso de peso e obesidade infantil, contribuindo para padrões alimentares desequilibrados e ingestão calórica excessiva (Viana et al., 2008).

Na faixa etária entre os 6 e os 9 anos de idade, a estrutura corporal das crianças altera-se (peso corporal, IMC) e apresenta características diferentes para meninos e meninas e as competências motoras podem ser bem estimuladas, ou apenas mantidas, tal como se apresentarem. O tipo de brincadeiras nesta idade também é um factor importante, consoante passem mais ou menos tempo ao ar livre, ou em atividades passivas, como o uso excessivo de telemóvel ou videojogos (Carson et al., 2016). A possibilidade de brincar ao ar livre também sofre impacto consoante as crianças vivem em meios urbanos ou rurais e em função dos hábitos familiares, nomeadamente a prática de atividades físicas durante os fins de semana. A literatura demonstra que crianças residentes em contextos urbanos tendem a ter menos oportunidades de brincar no exterior devido à menor disponibilidade de espaços verdes, ao tráfego e às preocupações de segurança, enquanto crianças em meios rurais apresentam maior probabilidade de envolver-se em atividades ao ar livre. Paralelamente, os hábitos familiares constituem um dos principais preditores do tempo que a criança passa em brincadeiras exteriores, sendo que famílias mais ativas tendem a promover maior envolvimento das crianças em atividades ao ar livre (Schoeppe et al., 2014).

No Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil (PNSIJ) - Manual de Boas Práticas, de 2022, encontramos informação detalhada sobre a periodicidade das consultas das crianças dos 6 aos 9 anos, com indicação das idades para Exame Global Saúde. Estas consultas servem para acompanhar o desenvolvimento global das crianças e fazer despistagem de problemas relacionados com audição, visão, lateralidade, problemas de comportamento recorrentes, mobilidade, e questões relacionadas com a aprendizagem. Para além das recomendações da DGS em termos de saúde infantil e saúde escolar, existe uma Resolução da Assembleia da República (n.º 171/2019) que recomenda ao Governo o reforço de respostas na área da saúde infantil nos cuidados de saúde primários.

Em complemento à legislação nacional de referência para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, importa também verificar, a existência de investigações recentes, que abordam a importância da atividade física para as crianças do 1º e 2º Ciclos do ensino básico, nomeadamente em contexto de AEC's. A prática de exercícios de intensidade moderada a vigorosa pode ajudar na correção postural durante os exercícios, pois a execução correta dos movimentos melhora a capacidade de interação entre crianças e entre crianças e professor (Mendes, 2018; Mota, 2023).

A atividade física é composta por movimentos corporais, que produzindo contrações musculares, provocam um acréscimo do gasto de energia. No caso das crianças a atividade deve privilegiar a alegria, mesmo que não consigam atingir imediatamente os objetivos de execução a que se propunham. Para Bento et al. (2017), o objetivo da atividade é proporcionar prazer e a possibilidade de desenvolvimento físico integral, sem deixar nenhuma parte do corpo por exercitar.

O desenvolvimento infantil entre os 6 e os 10 anos caracteriza-se por progressos significativos nas dimensões cognitiva, emocional, social e motora, refletindo uma crescente autonomia e complexidade nas interações com o meio. No domínio cognitivo, esta fase é marcada pelo fortalecimento das funções executivas, incluindo a memória de trabalho, a atenção sustentada e a capacidade de resolver problemas, aspetos amplamente documentados em estudos recentes (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013). Em termos emocionais, as crianças tornam-se mais competentes na identificação, expressão e regulação das emoções, desenvolvendo estratégias de autorregulação que influenciam o comportamento e a adaptação escolar, como demonstrado por investigações contemporâneas em regulação emocional (Cole et al., 2020; Morris et al., 2017). No plano social, ampliam o círculo de relações, valorizam a cooperação e começam a compreender normas sociais mais complexas, acompanhando o que a literatura recente descreve sobre a importância crescente dos pares na idade (Rubin et al., 2015; Wentzel, 2005). Paralelamente, o desenvolvimento motor evidencia melhorias substanciais na coordenação global, equilíbrio, agilidade e precisão, competências fundamentais para a participação em atividades físicas e lúdicas, tal como demonstrado por revisões sistemáticas atuais sobre competência motora e saúde infantil (Cattuzzo et al., 2016; den Uil et al., 2023).

A atividade física estruturada desempenha um papel determinante neste período, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais ao bem-estar e ao sucesso escolar. A evidência científica demonstra que a prática regular de atividade física favorece a autorregulação emocional, reduzindo níveis de ansiedade e promovendo maior estabilidade comportamental (Bailey, 2006). A participação em atividades motoras organizadas potencia também o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, o respeito por regras e a resolução de conflitos, aspetos fundamentais para a integração no contexto escolar. Além disso, a atividade física estimula a função executiva incluindo a memória de trabalho, o controlo inibitório e a flexibilidade cognitiva competências diretamente associadas ao desempenho académico e à capacidade de adaptação a novas exigências (Donnelly et al., 2016).

A literacia motora, entendida como a capacidade de executar movimentos fundamentais com confiança, competência e motivação, constitui outro contributo relevante da atividade física estruturada. A literacia física é um processo contínuo que integra dimensões motoras, cognitivas e afetivas, permitindo que a criança desenvolva uma relação positiva com o movimento e com estilos de vida ativos. A

investigação recente reforça que níveis elevados de competência motora estão associados a maior envolvimento em atividade física, melhor saúde física e maior autoestima, funcionando como mediadores importantes entre a prática motora e resultados positivos no desenvolvimento infantil (Lopes et al., 2021).

A compreensão do papel da atividade física no desenvolvimento infantil pode ser aprofundada através de modelos teóricos que explicam a interação entre a criança e o meio. A perspectiva sociocultural de Vygotsky, revisitada em estudos recentes, destaca que a aprendizagem ocorre através da mediação social e da participação guiada, sendo que atividades físicas estruturadas em contexto escolar promovem cooperação e competências socio-emocionais (Fleer, 2020). Paralelamente, o modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner, atualizado por Tudge e colaboradores, evidencia que o desenvolvimento resulta da interação entre múltiplos sistemas, família, escola e comunidade reforçando que a atividade física deve ser entendida como parte de um ecossistema mais amplo que influencia o bem-estar infantil (Rosa & Tudge, 2013; Tudge et al., 2016).

A atividade física regular tem sido consistentemente associada a melhorias no bem-estar psicológico em idade escolar. Revisões sistemáticas demonstram que programas de exercício aeróbio e atividades motoras estruturadas contribuem para ganhos na autoestima, redução de sintomas depressivos e melhoria da percepção de competência (Lees & Hopkins, 2013). Estes efeitos são particularmente relevantes no 1.º ciclo, período em que as crianças constroem as bases do autoconceito e da autoconfiança, influenciando o seu percurso académico e social.

A relação entre atividade física e desempenho cognitivo tem sido amplamente estudada, com resultados que apontam para benefícios significativos. Donnelly et al. (2016) demonstram que crianças fisicamente ativas apresentam melhor desempenho em tarefas de atenção, memória e velocidade de processamento, competências essenciais para a aprendizagem formal. Estes efeitos parecem resultar de mecanismos fisiológicos, como o aumento do fluxo sanguíneo cerebral e a libertação de neurotransmissores associados ao humor e à plasticidade neuronal, bem como de mecanismos comportamentais, como a melhoria da disciplina e da capacidade de autorregulação.

A importância da atividade física na infância estende-se também ao longo do ciclo de vida. Estudos longitudinais, como o de Telama et al. (2005), mostram que níveis elevados de atividade física na infância tendem a manter-se na idade adulta, influenciando positivamente a saúde cardiovascular, o bem-estar psicológico e a adoção de estilos de vida saudáveis. Assim, promover a atividade física no 1.º ciclo não só contribui para o desenvolvimento imediato das crianças, como constitui um investimento na saúde futura.

Em síntese, o desenvolvimento infantil entre os 6 e os 10 anos é profundamente influenciado pela prática regular de atividade física, que atua como catalisador de competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras. A integração de modelos

teóricos como Vygotsky, Bronfenbrenner e Whitehead permite compreender a atividade física como um fenómeno multidimensional, que ultrapassa a mera execução motora e se inscreve num processo mais amplo de desenvolvimento humano. A evidência empírica reforça que programas estruturados de atividade física como os oferecidos em contexto escolar desempenham um papel crucial na promoção do bem-estar psicológico, da literacia motora e da adaptação escolar, justificando a sua valorização no currículo do 1.º ciclo.

3. Autoconceito e Autoestima em Idade Escolar: Definições, Teorias e Mediadores

A imagem corporal é entendida como a figuração do nosso corpo formado na nossa mente que se subdivide em duas dimensões: perceptiva e altitudinal - A primeira define a exatidão no julgamento do tamanho, da forma e do peso corporais, a segunda envolve pensamentos, sentimentos e comportamentos relacionados com o corpo (Brait et al., 2024). A insatisfação corporal é um componente da dimensão altitudinal e refere-se à avaliação subjetiva negativa do próprio corpo. A imagem corporal pode ser definida como “a imagem que temos em nossas mentes do tamanho e forma dos nossos corpos; e nossos sentimentos sobre essas características e nossas partes constituintes do corpo” (Gilliland et al., 2007).

Para a criança a avaliação negativa da imagem corpora, Maximova et al. (2015) referem que pode ser o resultado da comparação com pares, o impacto das imagens das redes de comunicação, ou até das percepções menos positivas dos pais e familiares. Na percepção infantil é necessário fazer a diferença entre a percepção da criança face à sua obesidade, como também por não conseguir melhores resultados na prática de atividade física, situação em que a comparação com o desempenho de pares pode estar realçada (Rito et al., 2020; Gallagher et al., 2023).

Nas situações de avaliação negativa da imagem corporal, cabe aos adultos que fazem parte das relações da criança, chamar a atenção para o facto de que podem ser ultrapassadas dificuldades e que pode ser construído um plano para alterar a situação. Também há que realçar que algumas crianças podem ter menos capacidade de verbalizar as suas inquietações, por questões de personalidade e que cabe aos adultos interpretar estados de espírito e silêncios que são significativos (Leite et al., 2014; Coelho et al., 2016; Brait et al., 2024; Saraiva, 2024).

Jaekel (2024) menciona que as meninas com maior capacidade cardiorrespiratória relataram melhor bem-estar psicológico e isso foi associado a maior desempenho académico. Os meninos teriam um desempenho académico com maior sucesso se tivessem maior flexibilidade cognitiva. Foi demonstrado o impacto da atividade física no desenvolvimento físico, mas também para a melhoria das capacidades cognitivas, já que o desempenho físico apela à concentração em objetivos e suscita a aplicação de energia.

González-Valero et al. (2022) concluíram que existem evidências da associação negativa do índice de massa corporal e da percepção de competência.

Biddle & Asare (2016) mencionam que o cérebro é ativado durante a atividade física, aumentando o fluxo sanguíneo para áreas essenciais que podem estimular a aprendizagem e assinalam a ligação entre associação consistente entre atividades extracurriculares, atividade física e cognitiva e resultados.

A avaliação dos pares quanto ao desempenho físico contribui para a autoestima da criança, já que os resultados alcançados são também presenciados por colegas de equipa e a avaliação da família quanto ao desempenho é também relevante.

Uma baixa autoestima pode ser desenvolvida em crianças/adolescentes obesas, bem como um sentimento de inferioridade em relação aos outros devido ao seu corpo e às constantes avaliações negativas por parte de familiares e amigos.

A autoestima designa como nos valorizamos, como nos vemos, e a capacidade de gostar de si pode ser incrementada quando percebemos o que somos capazes de realizar. No caso especial das crianças dos 6 aos 9 anos, o reconhecimento de que aumentam as capacidades à medida que se vai crescendo é essencial para o fortalecimento da autoestima (Hockenberry et al., 2018).

No que se refere ao desempenho escolar a atividade física, especialmente a praticada em equipa, contribui para a melhoria dos níveis de concentração, sem que a criança se sinta incomodada ou aborrecida, ao utilizar nos estudos modelos de atenção, que também usa na prática desportiva (Tojal, 2024).

Segundo Piaget (1972) o estágio das operações concretas do desenvolvimento infantil surge nas crianças dos 7 aos 11/12 anos. O investigador acrescenta que as crianças começam a ultrapassar o egocentrismo e que já são capazes de usar processos de pensamento para experimentar eventos e ações. Nesta faixa etária já existem capacidades de pensar sobre situações concretas e observar nexos de causalidade, bem como dominar conceitos de espaço, tempo, número e lógica, compreendendo a relação parte-todo, sendo capaz de fazer classificações e seriações. Todas estas capacidades podem ser usadas na prática de atividade física, em que os jogos e as respetivas regras são compreendidas, já que percebe a importância de ganhar e já existe uma capacidade de interagir diretamente com colegas de equipa. Para estimular o desenvolvimento, por volta dos 8 ou 9 anos aconselham-se os jogos de tabuleiro e de cartas, atividades em grupo e os jogos de estratégia.

Desde o princípio do século XXI verificamos a existência de novas propostas para a educação infantil, entre as quais destacamos a Psicologia Positiva. De acordo com Seligman & Csikszentmihalyi (2000), a atitude positiva durante o processo educativo, reflete uma atitude de alegria e resiliência, que estimula a ocorrência de emoções positivas. Mesmo para as crianças com problemas, seja ao nível físico ou familiar, chamar a atenção para os fatores positivos da vida, contribui para que diminua o impacto destes e a prática de uma atividade física pode ajudar. Na infância interessa que as crianças se divirtam, enquanto praticam uma atividade e devem ser valorizadas as pequenas vitórias, os obstáculos que se vão ultrapassando, com a prática, daí que cabe aos professores estabelecer objetivos alcançáveis, de acordo com as capacidades de cada criança.

Já nas atividades em grupo, as crianças devem ser estimuladas a criar um espírito de equipa, que incluiu a autoajuda entre colegas (Fischer et al., 2018).

Antes de estimular a competitividade infantil é necessário estimular a autoconfiança e o autoconceito, para que numa fase posterior de desenvolvimento a competitividade possa ser construída com base em valores positivos, já que também se reconhece que o espírito competitivo irá crescendo com a idade (Fülöp, 2022).

Em 2016 surgiu um projeto do I.P. Santarém que originou a publicação do trabalho de Vera Simões e Liliana Ramos- 100 Jogos para uma Escola Ativa – Brincar a Jogar para Exercitar - uma proposta para a motivação das crianças para a prática de atividade física (Bento et al., 2017; Fonseca, 2017).

O autoconceito e a autoestima constituem dimensões centrais do desenvolvimento psicológico infantil, influenciando a forma como as crianças percecionam as suas capacidades, o seu valor pessoal e o seu papel no contexto social e escolar. Embora frequentemente utilizados como sinónimos, representam constructos distintos: o autoconceito refere-se ao conjunto de percepções que a criança tem sobre si própria em diferentes domínios (académico, social, físico, emocional), enquanto a autoestima corresponde à avaliação global do seu valor pessoal. Harter (2012) destaca que o autoconceito é multidimensional e específico a diferentes áreas da vida, ao passo que a autoestima é mais global e integradora, refletindo o sentimento geral de competência e aceitação.

Entre os modelos teóricos mais influentes destaca-se o “*Self Perception Profile for Children*”, de Harter, que conceptualiza o autoconceito como um conjunto de domínios específicos (competência escolar, aceitação social, competência atlética, aspeto físico, comportamento e autoestima global). Este modelo evidencia que as crianças podem sentir-se competentes num domínio e inseguras noutro, reforçando a natureza diferenciada do autoconceito. Por sua vez, o modelo hierárquico e multidimensional de Marsh e Shavelson (1985) propõe que o autoconceito se organiza numa estrutura hierárquica, onde domínios específicos contribuem para dimensões mais amplas, culminando num autoconceito geral. Esta abordagem tem sido amplamente validada e utilizada em contexto escolar, demonstrando que o autoconceito académico, físico e social são preditores importantes do desempenho e ajustamento escolar (Marsh & Craven, 2006).

No que diz respeito à autoestima, o contributo de Rosenberg é fundamental, ao conceptualizá-la como uma avaliação global do valor pessoal, relativamente estável, mas sensível a experiências sociais significativas. Estudos longitudinais mostram que a autoestima tende a aumentar gradualmente ao longo da infância, embora possa apresentar flutuações associadas a desafios escolares, relações com pares e mudanças no contexto familiar (Orth & Robins, 2014). Robins e Trzesniewski (2005) reforçam que a autoestima se desenvolve de forma contínua ao longo do ciclo de vida, sendo influenciada por fatores como o apoio parental, o sucesso académico e a integração social.

Durante o 1.º ciclo do ensino básico, o autoconceito e a autoestima encontram-se em fase de consolidação, caracterizando-se por alguma variabilidade e sensibilidade ao feedback social. A família desempenha um papel estruturante, fornecendo modelos de comportamento, apoio emocional e oportunidades de exploração. A escola, por sua vez, constitui um contexto privilegiado de comparação social, onde o desempenho académico, a relação com professores e a aceitação pelos pares influenciam diretamente a perceção de competência e valor pessoal. A prática desportiva e as atividades extracurriculares, como as AEC's, contribuem igualmente para o desenvolvimento destas dimensões, ao proporcionarem experiências de sucesso, pertença e reconhecimento.

A atividade física desempenha um papel particularmente relevante na formação do autoconceito e da autoestima, sobretudo através da competência percebida, um dos mecanismos psicológicos mais estudados. Harter (2012) sublinha que a perceção de competência em domínios específicos como o físico ou o atlético influencia diretamente a autoestima global. Quando as crianças experienciam sucesso motor, recebem reforço positivo ou se sentem integradas num grupo, tendem a desenvolver uma perceção mais positiva de si próprias. Este processo é reforçado pela comparação social adaptativa, na qual as crianças avaliam o seu desempenho em relação aos pares, ajustando as suas expectativas e perceções de competência.

A investigação demonstra que a prática regular de atividade física está associada a níveis mais elevados de autoconceito físico, maior autoestima e melhor ajustamento emocional. Programas estruturados de atividade física promovem oportunidades de aprendizagem motora, cooperação e superação de desafios, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Estes efeitos são particularmente evidentes em crianças do 1.º ciclo, que se encontram numa fase sensível de construção da identidade e de consolidação das perceções de competência (Marsh & Craven, 2006).

Outro mecanismo relevante é o sentimento de pertença a um grupo, frequentemente promovido em atividades físicas coletivas. A participação em jogos, equipas ou atividades cooperativas reforça a identidade social, promove relações positivas com os pares e aumenta a perceção de aceitação, fatores que influenciam diretamente a autoestima. A literatura mostra que crianças que se sentem integradas e valorizadas no contexto desportivo apresentam maior confiança e melhor adaptação escolar, beneficiando tanto no plano emocional como académico.

Em síntese, o autoconceito e a autoestima em idade escolar resultam da interação entre fatores individuais, sociais e contextuais, sendo profundamente influenciados pelas experiências vividas no ambiente familiar, escolar e desportivo. Os modelos teóricos de Harter, Marsh & Shavelson e Rosenberg oferecem uma base sólida para compreender estes constructos, enquanto a evidência empírica

demonstra que a atividade física desempenha um papel mediador essencial no desenvolvimento de percepções positivas de competência e valor pessoal.

4. Relação entre Atividade Física e Autoconceito/Autoestima: evidência científica

A relação entre atividade física e autoconceito/autoestima tem sido amplamente estudada nas últimas décadas, com um corpo de evidência robusto que demonstra que a prática regular de atividade física está associada a percepções mais positivas de competência física, maior autoestima global e melhor ajustamento psicológico em crianças. Revisões sistemáticas e meta-análises internacionais, como a de Babic et al. (2014), mostram de forma consistente que níveis mais elevados de atividade física estão associados a um autoconceito físico mais positivo, sendo este um dos domínios mais sensíveis à prática motora. Estes resultados são observados tanto em contextos formais (educação física escolar, programas estruturados) como em contextos não formais (atividades extracurriculares, brincadeira ativa), reforçando a importância de múltiplas oportunidades de movimento ao longo do dia.

Em Portugal, Batista et al. (2019) verificaram que alunos do 1.º ciclo com maior volume de prática física apresentavam níveis superiores de competência escolar e comportamento, reforçando a ligação entre atividade física estruturada e dimensões do autoconceito.

Em crianças do 1.º ciclo, os efeitos da atividade física são particularmente evidentes devido à fase de desenvolvimento em que se encontram. Estudos mostram que a participação em atividades de intensidade moderada a vigorosa está associada a melhorias na percepção de competência física, na autoestima global e em domínios específicos, como o aspeto físico e a aceitação social (Ekelund et al., 2012). A investigação nacional também confirma esta tendência: Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2010) verificaram que crianças portuguesas fisicamente mais ativas apresentam níveis superiores de autoestima e melhor aptidão física, sugerindo que a atividade física desempenha um papel protetor no desenvolvimento emocional e social. Resultados semelhantes foram encontrados por Batista et al. (2015), que observaram uma tendência para o aumento do autoconceito global à medida que aumentavam as horas semanais de prática física.

Para além dos moderadores, a investigação destaca a existência de variáveis mediadoras que explicam como e por que razão a atividade física influencia o autoconceito e a autoestima. A literacia motora surge como um mediador central: crianças com maior competência motora tendem a envolver-se mais em atividade física, o que reforça a percepção de competência e, consequentemente, a autoestima. Este mecanismo é amplamente sustentado pela literatura, incluindo a revisão de Lubans et al. (2016), que identifica a competência percebida, o suporte social e o envolvimento intrínseco como mediadores fundamentais dos efeitos psicológicos da atividade física. O suporte social proveniente de pares, professores ou técnicos reforça o sentimento de pertença e validação, enquanto o envolvimento intrínseco promove motivação autónoma e experiências de sucesso.

A investigação recente também tem explorado populações específicas, como crianças com dificuldades de coordenação motora. Zhou et al., (2020), demonstraram que crianças com perturbações do desenvolvimento da coordenação apresentam autoconceito físico mais baixo, mas beneficiam significativamente de programas de atividade física adaptada, reforçando a importância de intervenções inclusivas. Estes resultados sublinham que a atividade física pode funcionar como um fator de equidade, reduzindo disparidades no desenvolvimento psicológico entre crianças com diferentes perfis motores.

Apesar da evidência robusta, existem limitações importantes na literatura atual. Uma das principais é a heterogeneidade metodológica entre estudos, que varia em termos de instrumentos utilizados, duração das intervenções, tipos de atividade física e características das amostras. Esta diversidade dificulta a comparação direta entre estudos e a generalização dos resultados. Outra limitação relevante é a escassez de investigação centrada especificamente nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), apesar de estas constituírem um contexto privilegiado para a promoção da atividade física no 1.º ciclo. A maioria dos estudos foca programas de educação física formal ou intervenções extracurriculares estruturadas, deixando uma lacuna importante no conhecimento sobre o impacto das AEC na perceção de competência e autoestima.

A nível nacional, embora existam estudos relevantes, como o de Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2010), a investigação portuguesa continua limitada, sobretudo no que diz respeito a programas implementados em contexto escolar regular. A necessidade de mais estudos longitudinais e experimentais é frequentemente apontada, de forma a compreender melhor os mecanismos psicológicos envolvidos e a eficácia de diferentes tipos de intervenção. Esta lacuna é particularmente relevante num país onde as AEC's representam uma oportunidade única para promover estilos de vida ativos e apoiar o desenvolvimento socio-emocional das crianças.

Em síntese, a literatura demonstra de forma consistente que a atividade física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima em idade escolar, especialmente no 1.º ciclo. Os efeitos positivos são mediados por fatores como a competência percebida, a literacia motora e o suporte social, e moderados por variáveis individuais e contextuais. Contudo, a investigação ainda apresenta limitações significativas, destacando a necessidade de mais estudos centrados no contexto português e, em particular, nas AEC's, de forma a compreender plenamente o potencial destas atividades na promoção do bem-estar psicológico infantil.

5. Modelização do Impacto da Atividade Física no Autoconceito e Autoestima

A construção de um modelo conceptual que explique o impacto das AEC's de atividade física no autoconceito e na autoestima das crianças do 1.º ciclo assenta na articulação entre teorias do desenvolvimento, modelos de literacia motora e evidência empírica sobre os efeitos psicológicos da atividade física. A literatura demonstra que a participação regular em atividades motoras estruturadas promove experiências de competência, pertença e sucesso, elementos centrais para a formação de perceções positivas de si próprio. A teoria da literacia física de Whitehead (2010) sustenta que a relação da criança com o movimento é construída através de experiências significativas que integram dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais, sendo este um dos pilares que justifica a influência das AEC's no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima.

Do ponto de vista teórico, o modelo de Stodden et al. (2008) oferece uma perspetiva desenvolvimental que explica como a competência motora percebida funciona como mediadora entre a atividade física e resultados psicológicos positivos. Segundo estes autores, crianças com maior competência motora tendem a envolver-se mais em atividade física, reforçando a perceção de competência e, conseqüentemente, a autoestima. Este mecanismo é particularmente relevante no contexto das AEC's, onde a prática motora é orientada por técnicos e estruturada de forma a proporcionar desafios adequados, feedback positivo e oportunidades de sucesso. Assim, espera-se que a participação nas AEC's contribua para o reforço da competência percebida, que por sua vez influencia positivamente o autoconceito físico e a autoestima global.

A evidência científica reforça esta relação. Revisões sistemáticas, como a de Biddle e Asare (2011), demonstram que a atividade física regular está associada a melhorias consistentes na saúde mental, incluindo maior autoestima, menor ansiedade e melhor perceção de bem-estar. Estudos internacionais, como o de Ekelund et al. (2020), mostram que níveis mais elevados de atividade física e menor tempo sedentário estão associados a perceções mais positivas de competência e ajustamento psicológico. Estes resultados sustentam a inclusão da atividade física como variável explicativa no modelo conceptual, justificando a hipótese de que as AEC'S podem funcionar como um contexto privilegiado para promover o desenvolvimento socio-emocional das crianças.

Com base nestes fundamentos, o modelo conceptual do estudo integra um conjunto de hipóteses teóricas e operacionais. A primeira hipótese assume que a participação nas AEC's de atividade física está associada a níveis superiores de autoconceito físico e autoestima global. A segunda hipótese propõe que a competência motora percebida funciona como mediadora desta relação, explicando como as experiências vividas nas AEC's influenciam perceções de valor pessoal. A terceira hipótese considera o papel moderador de variáveis como o sexo, a idade

e a experiência prévia em atividade física, reconhecendo que estes fatores podem influenciar a magnitude dos efeitos observados. Estas hipóteses permitem operacionalizar o modelo conceptual e orientar a análise empírica do estudo.

O contexto específico de Castelo Branco constitui um elemento relevante na modelização do impacto das AEC's. O município apresenta uma rede escolar consolidada, com elevada taxa de adesão às AEC's e uma oferta diversificada de atividades físicas. A acessibilidade geográfica, a disponibilidade de instalações desportivas e o perfil sociocultural dos alunos influenciam diretamente as oportunidades de prática motora e o envolvimento nas atividades. Em zonas urbanas e semiurbanas como Castelo Branco, as AEC's assumem um papel ainda mais importante, compensando eventuais limitações no acesso a atividades extracurriculares privadas e promovendo equidade no desenvolvimento motor e psicológico.

A pertinência social do estudo decorre da necessidade de compreender como as AEC's podem contribuir para o bem-estar psicológico das crianças, num contexto em que o sedentarismo infantil e os problemas de saúde mental têm vindo a aumentar. A nível educativo, o estudo oferece contributos relevantes para a melhoria das práticas pedagógicas nas AEC's, permitindo identificar estratégias que potenciem o desenvolvimento da competência percebida e da autoestima. A nível científico, o estudo responde a lacunas identificadas na literatura, nomeadamente a escassez de investigação centrada no impacto das AEC's um contexto específico do sistema educativo português e a necessidade de modelos explicativos que integrem variáveis psicológicas, motoras e contextuais.

Além disso, a investigação pode contribuir para a formulação de políticas locais de educação e atividade física, fornecendo evidência empírica que apoie decisões sobre a organização das AEC's, a formação dos técnicos e a alocação de recursos. A integração de dados sobre autoconceito e autoestima permite avaliar não apenas os efeitos motores das AEC's, mas também o seu impacto no desenvolvimento socio-emocional, reforçando a importância destas atividades no currículo do 1.º ciclo. Assim, o modelo conceptual proposto não só orienta a investigação empírica, como oferece uma base sólida para a reflexão sobre o papel das AEC's na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, a modelização do impacto das AEC's de atividade física no autoconceito e na autoestima integra fundamentos teóricos robustos, evidência empírica atualizada e especificidades contextuais relevantes. O modelo conceptual proposto permite compreender como a participação em atividades motoras estruturadas pode influenciar perceções de competência e valor pessoal, destacando o papel mediador da competência percebida e o contributo de fatores contextuais como o acesso e a oferta local. Este enquadramento justifica a pertinência do estudo e reforça a necessidade de aprofundar a investigação sobre o impacto das AEC's no desenvolvimento psicológico infantil.

A investigação portuguesa sobre desenvolvimento infantil, competência motora, autoconceito e atividade física tem vindo a consolidar-se em revistas de elevado impacto, refletindo a maturidade científica do país nesta área. Lopes et al. (2022) demonstram que a competência motora prediz níveis superiores de autoestima em crianças com desenvolvimento típico, reforçando a ligação entre desempenho motor e percepção de valor pessoal. Esta linha de investigação é complementada por estudos que validam e consolidam o Motor Competence Assessment (MCA) como instrumento de referência nacional, nomeadamente os trabalhos de Rodrigues et al. (2021) sobre invariância do modelo ao longo do desenvolvimento, bem como a publicação de Rodrigues et al. (2022) que aprofunda os métodos de pontuação e as propriedades psicométricas do MCA.

A existência de valores normativos portugueses, apresentados por Rodrigues et al. (2019), constitui outro marco relevante, permitindo contextualizar o desenvolvimento motor de crianças, adolescentes e adultos dentro de padrões nacionais. Estes dados são essenciais para identificar trajetórias típicas e atípicas, bem como para orientar intervenções educativas e clínicas. A investigação de Lopes et al. (2018) reforça esta importância ao analisar a relação entre competência motora percebida e real em crianças portuguesas, evidenciando que discrepâncias entre percepção e desempenho podem influenciar o autoconceito físico e a motivação para a prática de atividade física.

A literatura portuguesa também tem explorado os efeitos de fatores contextuais no desenvolvimento motor. O estudo longitudinal de Carballo-Fazanes et al. (2022), realizado durante o período de confinamento associado à COVID-19, revela alterações significativas na trajetória de competência motora das crianças portuguesas, destacando a vulnerabilidade do desenvolvimento motor a mudanças ambientais abruptas.

No domínio do autoconceito, autoestima e saúde mental, autores como Fernandes et al. (2018) demonstram que a atividade física desempenha um papel mediador importante entre bem-estar psicológico, autoestima e satisfação corporal em adolescentes portugueses. Esta linha de investigação é aprofundada por Teixeira et al. (2016), que analisam a relação entre atividade física, autoestima e sintomas depressivos, reforçando a relevância da prática regular de exercício para a saúde mental juvenil.

A avaliação do autoconceito físico em crianças e jovens portugueses tem sido igualmente apoiada por instrumentos adaptados e validados para o contexto nacional. A adaptação portuguesa do “*Physical Self-Perception Profile for Children and Youth*” (PAPC-CJ), realizada por Bernardo e Matos (2003), constitui uma ferramenta fundamental para estudos que analisam percepções de competência física e autoconceito. Complementarmente, investigações como as de Gravito (2007) e Santos et al. (2007) exploram a autoestima, a competência física percebida e a ansiedade físico-social em diferentes populações infantis e juvenis, incluindo contextos de desporto adaptado.

A produção científica portuguesa inclui ainda contributos relevantes sobre autoconceito e autoestima em crianças, como os trabalhos de Fonseca (2017), disponíveis em repositórios académicos, que reforçam a importância das perceções de competência no desenvolvimento emocional e social. No mesmo sentido, Almeida et al. (2018) analisam os efeitos de diferentes modalidades desportivas no bem-estar psicológico de jovens estudantes, evidenciando impactos positivos no autoconceito e na autoestima.

A literatura mais recente continua a expandir este corpo de conhecimento. O estudo de Rebelo et al. (2025), por exemplo, investiga a relação entre composição corporal, competência motora e desempenho escolar em crianças do ensino primário, reforçando a natureza multidimensional do desenvolvimento infantil e a interdependência entre fatores físicos, cognitivos e psicossociais. Por fim, revisões narrativas e sistemáticas conduzidas por Lopes et al. (2021) sintetizam evidência internacional e nacional sobre competência motora e resultados na infância, posicionando os investigadores portugueses como referências globais na área.

Em conjunto, estes estudos constituem um corpo de evidência sólido, diversificado e metodologicamente rigoroso, que sustenta a relevância da competência motora, da atividade física e do autoconceito no desenvolvimento infantil em Portugal. No entanto, apesar da consistência dos resultados, permanece limitada a investigação que analisa estes domínios em contextos educativos reais, particularmente no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's). A principal mais-valia do presente estudo reside precisamente na sua natureza contextual e aplicada, uma vez que decorre da implementação de um projeto de AEC's junto de uma amostra alargada de crianças, permitindo observar efeitos concretos em condições ecológicas autênticas. Esta abordagem possibilita compreender de que forma intervenções sistematizadas, realizadas no quotidiano escolar, podem influenciar o desenvolvimento motor e psicossocial, acrescentando evidência que complementa os estudos laboratoriais ou de pequena escala. Assim, o estudo contribui para preencher uma lacuna na literatura ao oferecer dados contextualizados, com potencial para informar práticas pedagógicas, orientar decisões das escolas e apoiar políticas educativas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças portuguesas.

Parte II – Organização e planificação da investigação

1. Introdução

A presente secção centra-se na natureza metodológica, descrevendo a opção por uma estrutura quantitativa e diferencial, adequada aos objetivos de analisar o impacto da participação em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) de atividade física no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima em crianças do 1.º ciclo do ensino básico na cidade de Castelo Branco. A amostra contemplou 363 alunos, distribuídos entre o 2.º e o 4.º ano, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos ($\bar{X}=8.50 \pm 1.21$), de escolas da cidade de Castelo Branco. A recolha de dados envolveu o preenchimento do questionário da versão portuguesa da Escala de Harter "*Self Perception Profile for Children*" validada para a língua portuguesa por Alves Martins et al. (1995), complementado por perguntas abertas sobre rotinas extracurriculares, com consentimento informado dos encarregados de educação. Este desenho facilita a verificação de hipóteses sobre associações entre variáveis dependentes (competência escolar, social, desportiva, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima) e as variáveis independentes: Ano de escolaridade (2.º e 4.º ano); Sexo (Masculino e Feminino); Prática só AEC's ou Prática AEC's + desporto.

Por outro lado, o capítulo aborda, de forma pragmática, os procedimentos de operacionalização e as estratégias de fiabilidade interna das subescalas do questionário, bem como as implicações éticas da investigação. Serão detalhados os critérios de inclusão e exclusão, a logística de autorização institucional, o tratamento de dados (anonimização, confidencialidade) e o planeamento de fases, desde a obtenção de permissões até à análise estatística (correlações, mediadores e moderadores, conforme as hipóteses apresentadas). Além disso, discute-se a viabilidade prática do estudo, as limitações esperadas (viés de resposta, variabilidade na prática de AEC's) e as estratégias para mitigar tais limitações, assegurando rigor científico e reprodutibilidade.

2. Problemática

"Qual é o impacto da participação em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) de atividade física no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima em crianças do 1.º ciclo do ensino básico na cidade de Castelo Branco?"

Face às legítimas preocupações das famílias, relacionadas com o acompanhamento do desenvolvimento das suas crianças, a problemática da atividade física na infância, tem de ser acompanhada de forma a proporcionar um desenvolvimento saudável e apropriado à idade. De acordo com Correia (1991), a partir dos 8 anos a criança já é capaz de fazer e expressar julgamentos e é possível que consiga hierarquizar capacidades, incluindo as suas próprias, o que se relaciona com a avaliação que faz de si própria, em comparação com os seus pares. A autoestima desenvolve-se ao comparar a avaliação que a criança faz de si própria e os objetivos que estão nas suas aspirações, enquanto o autoconceito se desenvolve quando a criança é capaz de avaliar as opiniões acerca de si própria, emitidas pelas pessoas cujas opiniões valoriza (pais, amigos e familiares). O modelo de Harter pretende avaliar a relação entre as competências importantes e a autoestima global. A diferença entre uma competência percebida pela criança e as suas aspirações permite avaliar a autoestima. Se num dado domínio a importância conferida pela criança é baixa, as suas aspirações serão também baixas, o que terá como resultado uma maior autoestima. Para a criança o que é relevante, em termos de autoestima, é a opinião das pessoas que lhe interessam, e quanto melhor for a opinião, maior será a autoestima. De acordo com Harter o aspeto físico e a aceitação social apresentam grande impacto na autoestima da criança e estes dois domínios irão assumir importância ao longo do percurso escolar infantil.

3. Objetivos

O objetivo da investigação pretende identificar a importância da AEC's de Atividade Física nas crianças do 1º Ciclo do ensino básico, em Castelo Branco.

3.1. Objetivo geral

Analisar o impacto da participação em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) de atividade física no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima em crianças do 1.º ciclo do ensino básico na cidade de Castelo Branco.

3.2. Objetivos específicos

Analisar a relação entre a participação regular em AEC's de atividade física e o aumento da competência escolar em alunos do 2.º e 4.º ano, avaliando o papel mediador das melhorias na competência social.

Segue abaixo os objetivos mencionados anteriormente:

- ✓ Comparar os níveis de autoconceito e autoestima global em função do ano de escolaridade.
- ✓ Comparar os níveis de autoconceito e autoestima global em função do sexo.
- ✓ Comparar os níveis de autoconceito e autoestima global em função da prática de atividade física.
- ✓ Comparar os níveis de autoconceito e autoestima global em função do volume de horas de prática de atividade física.

3.3. Hipóteses da investigação

Uma investigação de natureza científica pressupõe que se coloquem questões para investigar. A capacidade de resposta às hipóteses formuladas, irá determinar a qualidade científica da investigação. As hipóteses que considerámos foram as seguintes:

- ❖ **Hipótese 1** - Os alunos de 4º ano apresentam níveis de autoconceito e autoestima global significativamente mais elevados que os alunos de 2º ano.
- ❖ **Hipótese 2** - Não existem diferenças entre sexos nos níveis de autoconceito e autoestima global.
- ❖ **Hipótese 3** - Os alunos que acumulam AEC's e desporto apresentam níveis de autoconceito e autoestima global significativamente mais elevados que os alunos que apenas apresentam a prática de AEC's.
- ❖ **Hipótese 4** - Os alunos que acumulam 7 horas ou mais de volume de atividade física semanal apresentam níveis de autoconceito e autoestima

global significativamente superiores face aos outros grupos de volume de prática.

- ❖ **Hipótese 5** - À medida que aumenta o volume de horas semanais de prática de atividade física, aumentam os níveis de autoconceito e autoestima global dos alunos.

3.4. Justificação das hipóteses

A formulação das hipóteses assentou na literatura existente sobre autoconceito, autoestima e prática de atividade física em idade escolar, bem como em modelos teóricos de desenvolvimento psicossocial. Harter (1982) defende que o autoconceito é organizado de forma multidimensional, sendo influenciado por contextos sociais e por experiências de domínio específico, o que reforça a importância das vivências escolares e motoras no desenvolvimento da percepção de competência. Neste sentido, a participação em atividades estruturadas, como as AEC's, potencia oportunidades de prática motora, interação social, feedback positivo e experiências de sucesso, aspetos que, segundo Bandura (1989), influenciam diretamente a percepção de autoeficácia e, consequentemente, a autoestima global.

Paralelamente, o conjunto de hipóteses formuladas neste estudo assenta numa leitura crítica da literatura científica contemporânea, que tem demonstrado que o autoconceito e a autoestima se desenvolvem de forma progressiva ao longo da infância, acompanhando a maturação cognitiva, a crescente capacidade de autorreflexão e a acumulação de experiências de competência em diferentes contextos. Estudos recentes mostram que estes constructos são altamente sensíveis às oportunidades de envolvimento motor e às experiências de sucesso percebido, reforçando a ligação entre competência motora e percepções de competência pessoal (Miklánková, 2020; Šerbetar et al., 2025). Do mesmo modo, revisões sistemáticas evidenciam que o reforço social, a qualidade das interações educativas e o clima relacional influenciam significativamente a autoestima e o autoconceito infantil, destacando o papel do contexto escolar e familiar na construção destes processos psicossociais (Hernández-López & Romero-López, 2022; Parveen et al., 2025). Assim, a pertinência das hipóteses propostas encontra suporte empírico consistente, ancorado em investigação recente que sublinha a natureza multidimensional e contextual do desenvolvimento psicossocial infantil.

Estudos longitudinais e revisões sistemáticas de elevada qualidade, como os de Lohbeck et al. (2021), mostram que crianças mais velhas tendem a apresentar níveis superiores de autoconceito e autoestima, em particular no domínio físico, devido ao aumento da competência motora, ao reforço social mais estruturado e à maior estabilidade das percepções pessoais. Assim, é expectável que alunos do 4.º ano revelem níveis mais elevados destes indicadores face aos do 2.º ano, justificando a primeira hipótese.

Relativamente ao sexo, a literatura recente aponta para uma tendência de homogeneização dos níveis de autoconceito e autoestima global entre rapazes e raparigas no ensino básico. Embora possam existir diferenças em domínios específicos, como o autoconceito físico ou académico, estas não se traduzem necessariamente em discrepâncias significativas na autoestima global. Estudos como o de Mendo-Lázaro et al. (2017) reforçam que, em idades precoces, o sexo não constitui um fator determinante, sobretudo em contextos educativos que promovem práticas mais equitativas e menos marcadas por estereótipos. Esta evidência sustenta a segunda hipótese, que assume a inexistência de diferenças significativas entre sexos.

A terceira hipótese parte da premissa de que a prática de atividade física estruturada, nomeadamente através da combinação entre AEC's e desporto formal, potencia benefícios adicionais no autoconceito e na autoestima. A participação em modalidades organizadas promove a perceção de competência, o reforço social, a integração em grupos de pertença e a vivência de experiências de sucesso, fatores amplamente reconhecidos como determinantes na construção do autoconceito. Revisões sistemáticas como a de Lohbeck et al. (2016) e meta-análises como a de Liu et al. (2015) demonstram que intervenções de atividade física têm efeitos positivos significativos na autoestima e no autoconceito global, reforçando a ideia de que a prática combinada gera estímulos mais diversificados e consistentes do que a participação exclusiva em AEC's.

A quarta hipótese, centrada no volume de prática física semanal, apoia-se na evidência de que volumes mais elevados de prática de atividade física estão associados a melhorias consistentes na perceção de competência, no autoconceito físico e, por consequência, na autoestima global das crianças. Estudos longitudinais, como o de Brian et al. (2017), mostram que a participação frequente em atividades motoras estruturadas contribui para o desenvolvimento progressivo da competência motora e para o reforço da autoeficácia, elementos centrais na construção do autoconceito. A prática regular proporciona oportunidades repetidas de domínio motor, experiências de sucesso e reforço social, fatores que se acumulam e potenciam perceções mais positivas sobre as próprias capacidades. Assim, crianças que acumulam um volume semanal igual ou superior a sete horas de atividade física tendem a beneficiar de estímulos motores e psicossociais mais intensos e consistentes, o que justifica a expectativa de que apresentem níveis superiores de autoconceito e autoestima global face aos grupos com menor envolvimento físico.

Por fim, a quinta hipótese assume uma relação linear positiva entre o volume de prática física e os níveis de autoconceito e autoestima global. Esta formulação é sustentada por meta-análises que demonstram que a intensidade, frequência e duração da atividade física são moderadores importantes dos ganhos psicológicos associados ao movimento. A lógica subjacente é que a exposição continuada a experiências motoras, sociais e de competência reforça progressivamente a

percepção de valor pessoal, criando um ciclo de retroalimentação positiva entre prática física e desenvolvimento psicossocial. Assim, a literatura disponível sustenta a expectativa de que o aumento do volume semanal de atividade física se associe a melhorias graduais e consistentes nos níveis de autoconceito e autoestima global.

3.5. Variáveis

O autoconceito das crianças é um construto e por isso acedemos a dados que nos permitem avaliar vários domínios do desenvolvimento infantil, tais como a competência escolar, a competência social, a competência atlética, o aspeto físico, o tipo de comportamento e a autoestima. As subescalas que compõem o questionário a aplicar permitem avaliar as seguintes competências:

3.5.1. Variáveis dependentes

As subescalas utilizadas avaliam o autoconceito e autoestima das crianças sendo compostos respetivamente por um conjunto de itens.

- ♣ **Competência Escolar** – Estes itens referem-se especificamente à percepção da competência cognitiva da criança, aplicada aos trabalhos escolares. Assim, os itens referem-se a um bom desempenho nos trabalhos escolares, à capacidade de descobrir respostas, à rapidez com que termina os trabalhos escolares, etc.

- ♣ **Competência Social** – Na perspetiva teórica de um perfil de auto percepção, os itens devem referir-se a características do eu que definem o sucesso ou a competência de uma pessoa nesse domínio. Os itens referem-se a “saber se faz amigos”, “ter a capacidade de fazer com que os outros gostem de si”, “saber o que fazer para que os outros gostem de si ou o aceitem”, “compreender o que é preciso para se tornar popular”, etc.

- ♣ **Competência Atlética** – Os itens relativos à competência atlética referem-se principalmente à capacidade de se sair bem em desportos, incluindo jogos ao ar livre, demonstrando a sua proeza atlética.

- ♣ **Aspeto Físico** – Estes itens avaliam em que medida a pessoa se sente bonita, feliz com a sua aparência, corpo, rosto, cabelo, etc.

- ♣ **Conduta Comportamental** – Esta subescala avalia o grau em que a pessoa gosta da forma como se comporta, faz o que está certo, age como deve agir e evita meter-se em sarilhos.

- ♣ **Autoestima Global** – É uma avaliação qualitativamente diferente do quanto uma pessoa gosta de si própria como pessoa, está satisfeita com a

forma como leva a vida, está geralmente satisfeita com a sua forma de ser, como ser humano.

3.5.2. Variáveis independentes

As variáveis independentes que iremos trabalhar são: Ano de escolaridade (2.º e 4.º ano); Sexo (Masculino e Feminino); Pratica só AEC's ou Pratica AEC's + desporto.

4. Metodologia

A metodologia a que recorremos foi um estudo exploratório, quantitativo de carácter diferencial.

A fase prévia à recolha de dados diz respeito à recolha das necessárias autorizações das direções das Escolas e dos Encarregados de Educação. A participação da criança no estudo implica que os pais tenham assinado uma declaração de consentimento informado, já que a amostra é composta por menores de idade.

No presente capítulo são apresentados todos os procedimentos metodológicos, garantindo, deste modo, a fundamentação das opções tomadas. É na fase da metodologia que todo o estudo é operacionalizado, ou seja, que se decide qual o tipo de estudo a ser desenvolvido, a população e amostra, e os instrumentos e métodos de análise de dados a utilizar.

Fortin (2009, p.37) define metodologia como sendo o “conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”, continuando a dizer que “é um plano criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”. Assim, é na metodologia que são apresentados e justificados os métodos e as técnicas empregues para analisar um certo fenómeno, dependendo sempre do estudo que se pretende realizar. Deste modo, a investigação pode ser definida segundo diversos critérios, sendo que o seu paradigma metodológico é um deles, destacando-se, assim, duas grandes correntes: a investigação baseada no paradigma metodológico quantitativo ou baseado no paradigma metodológico qualitativo. Neste estudo optou-se por uma metodologia quantitativa.

4.1. Metodologia Quantitativa

A metodologia quantitativa admite que tudo pode ser quantificável, ou seja, que as opiniões e informações obtidas via recolha de dados podem ser traduzidas em dados numéricos, para que, posteriormente, possam ser categorizadas e analisadas. Assim, um estudo quantitativo visa apresentar e manipular numericamente as observações com o intuito de descrever e explicar o fenómeno sobre o qual recaem as observações realizadas (Vielas, 2009).

Concordando com o que afirma Almeida e Freire (2000), a metodologia quantitativa tem como objetivos primordiais explicar, prognosticar e verificar os fenómenos que se pretendem estudar, procurando leis, regularidades e padronizações, através da aplicação de procedimentos de investigação caracterizados por serem objetivos, racionais e de quantificação de medidas.

Fortin (2009) é da opinião que o objetivo deste paradigma metodológico se prende com o desenvolvimento do conhecimento, descrevendo e interpretando os

dados objetivamente. Ou seja, mais do que avaliar o fenómeno em si, o investigador pretende dar sentido ao fenómeno em estudo em toda a sua extensão.

5. Caracterização da Amostra

A amostra é composta por alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade de várias escolas da cidade de Castelo Branco, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Para garantir a representatividade da amostra, foi determinado o número adequado de participantes. Foram inquiridos os alunos que participam nas AEC's de Expressão Físico Motora, tendo sido também registada a prática de atividade física fora do horário escolar. Assim, obtiveram-se resultados de alunos que apenas realizam atividades nas AEC's, bem como de alunos que combinam a participação nas AEC's com o desporto extracurricular.

O presente estudo foi desenvolvido com 30 turmas do ensino básico regular português, num total de 363 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade. Relativamente à idade dos alunos avaliados ($\bar{X}=8.50 \pm 1.21$), a Tabela 1, apresenta em traços gerais as características gerais dessa mesma variável, sendo a idade mínima os 7 anos e a idade máxima 10 anos, sendo a faixa etária mais presente a de 8 anos. Alguns alunos indicaram a idade de 7 anos no questionário, uma vez que apenas completam 8 anos após o mês de setembro.

Tabela 1 - Dados descritos da amostra quanto à idade

N	363
Média	8.50
Mediana	8.00
Moda	8
Desvio Padrão	1.213
Variância	1.472
Mínimo	7
Máximo	10

No que concerne o sexo, observou-se que a maioria dos alunos eram do sexo masculino, representando uma percentagem de 54% ($n = 197$) do total da amostra, em oposição aos restantes 46% ($n = 166$) de elementos do sexo feminino.

Relativamente ao ano de escolaridade dos alunos em estudo, importa informar que se encontram distribuídos pelo 2.º e 4.º anos de escolaridade em sintonia com o disposto na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

	N	%
2º ano de escolaridade	197	54,3%
4º ano de escolaridade	166	45,7%
Total	363	100%

Adicionalmente, foram analisados os hábitos/práticas de atividade desportiva fora contexto escolar, para que dessa forma fosse recolhida informação objetiva acerca da prática desportiva nos alunos estudados, bem como perceber o tempo de duração médio dessas atividades, a frequência com que são praticadas e a forma como são executadas, ou seja, se de forma individual ou grupal (quer no seio da família ou de organizações/associações desportivas).

Nos dados recolhidos verifica-se que a maioria dos alunos estudados manifesta que realiza atividades desportivas fora do contexto escolar (77.7%) em oposição aos que manifestam não desenvolver qualquer atividade desportiva fora do contexto escolar (22.3%).

No que se refere à tipologia dessas atividades, a Tabela 3 estabelece de forma clara as conclusões a retirar.

Tabela 3 - Caracterização da prática de desporto extracurricular

	N	Frequência relativa (%)
<u>Duração do desporto</u>		
NA	81	22.3
Menos de 30 minutos	35	9.6
30 a 60 minutos	121	33.3
Mais de 60 minutos	126	34.7
<u>Frequência do desporto</u>		
NA	81	22.3
Todos os dias	32	8.8
2 a 3 vezes por semana	187	51.5
1 vez por semana	63	17.4
<u>Forma como pratica</u>		
NA	81	22.3
Sozinho	3	0.8
Com amigos	75	20.7
Com a família	22	6.1
Equipa de desporto	182	50.1

No que se refere às variáveis duração do desporto, frequência do desporto e forma como esse mesmo desporto é praticado, quando consideradas e diferenciadas em função do sexo dos alunos estudados, conclui-se de forma objetiva que os elementos do sexo masculino ($n = 197$), maioritários na amostra recolhida indicam que desenvolvem atividades física fora do contexto escolar em média mais de 60 minutos, em oposição aos elementos do sexo feminino ($n = 166$), que apesar de indicarem a realização dessas mesmas atividades assumem, na sua maioria que não o fazem por mais de 30 a 60 minutos. Quando abordamos a questão da frequência do desporto constatamos que tanto os elementos do sexo masculino como os do sexo feminino indicam, na sua maioria, que desenvolvem desporto 2 a 3 vezes por semana e em regime de grupo.

Tabela 4 - Duração média dos desportos extracurriculares

		Quanto tempo duram em média as tuas atividades fora da escola?				Total
		NA	Menos de 30 minutos	30 a 60 minutos	Mais de 60 minutos	
SEXO	Masculino	9%	5%	17%	22%	54%
	Feminino	13%	4%	15%	12%	46%
Total		22%	9%	32%	34%	100%

A Tabela 5 mostra a distribuição percentual dos alunos por sexo segundo a frequência de prática de atividades físicas fora da escola. No total, a maioria pratica atividades fora da escola 2 a 3 vezes por semana (52%), seguida por quem não pratica (22%), uma vez por semana (17%) e todos os dias (9%). No sexo masculino, 32% pratica 2 a 3 vezes por semana, 9% não praticam, 7% praticam 1 vez por semana e 6% praticam todos os dias. 20% das raparigas praticam 2 a 3 vezes por semana, 13% não praticam, 10% praticam 1 vez por semana e 2% praticam todos os dias.

Tabela 5 - Com que frequência pratica desporto extracurricular

		Com que frequência praticas atividades físicas fora da escola?				Total
		NA	Todos os dias	2 a 3 vezes por semana	1 vez por semana	
SEXO	Masculino	9%	6%	32%	7%	54%
	Feminino	13%	2%	20%	10%	46%
Total		22%	9%	52%	17%	100%

A Tabela 6 indica como os alunos realizam as atividades físicas fora da escola, distribuídos por sexo. No total, metade das respostas (50%) referem-se à prática em grupo (equipas de desporto), seguida por “Não aplicável/Não responde” (22%), “Com amigos” (21%), “Com a família” (6%) e “Sozinho” (1%). No sexo masculino, 31% dos rapazes praticam em grupo (equipas), 9% indicaram NA, 10% com amigos, 4% com a família e 1% sozinho. No sexo feminino, 20% das raparigas praticam em grupo, 13% indicaram NA, 11% com amigos, 2% com a família e 0% sozinho.

Com base nos dados obtidos, é de toda a relevância proceder a uma análise geral dos elementos da amostra no que concerne aos setores obtidos para a competência escolar, social, atlética, aspeto físico percecionado, conduta comportamental e autoestima global, variáveis definidas a partir do questionário aplicado. A Tabela 6, estabelece de forma inequívoca este cenário.

Tabela 6 - Pratica as atividades sozinho ou em grupo

		Praticas essas atividades sozinho ou em grupo?					Total
		NA	Sozinho	Com amigos	Com a família	Em grupo (equipa de desporto)	
SEXO	Masculino	9%	1%	10%	4%	31%	54%
	Feminino	13%	0%	11%	2%	20%	46%
Total		22%	1%	21%	6%	50%	100%

6. Procedimentos para a recolha de dados

A recolha de dados foi realizada após autorização dos encarregados de educação dos alunos, uma vez que se trata de menores a serem inquiridos. A declaração de consentimento informado, assinada pelos encarregados de educação é essencial para o início da recolha. Para além da utilização da escala, fizemos uma caracterização sociodemográfica das crianças.

A recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica à qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, bem como controlar a sua utilização para os fins especificados. As técnicas são conjuntos de procedimentos bem definidos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa (ex.: inquérito por questionário, entrevista, teste, documentos, entre outros) (Batista et al., 2021).

Os dados foram recolhidos junto de 30 turmas do ensino básico na cidade de Castelo Branco. A recolha dos dados teve início no ano letivo 2024/2025, mais precisamente no mês de março a junho, junto dos 2.º e 4.º anos das escolas da cidade de Castelo Branco, de forma a obter-se resultados pertinentes ao pedido, ou seja, o preenchimento do questionário “*Self Perception Profile for Children*” (Alves Martins et al., 1995) e umas questões de resposta aberta sobre a sua vida pessoal fora do horário escolar, ou seja, atividades desportivas. O questionário encontra-se exposto no Anexo 5.

7. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados utilizámos a versão portuguesa da Escala de Harter “*Self Perception Profile for Children*” validada para a língua portuguesa por Alves Martins et al. (1995).

7.1. Racional da Escala

A Escala de Autoconceito de Susan Harter “*Self Perception Profile for Children*” foi desenvolvida para avaliar percepções de competência em diferentes domínios da vida da criança. A autora defende que o autoconceito não é unidimensional; pelo contrário, resulta da integração de percepções específicas associadas ao desempenho e à aceitação social em contextos distintos. A escala permite uma avaliação profunda das dimensões cognitivas, sociais, físicas e comportamentais, sendo amplamente utilizada na investigação internacional, dada a sua consistência teórica e validade psicométrica.

7.2. Estrutura da Escala

A versão utilizada, validada para a população portuguesa, integra seis subescalas:

1. Competência Escolar
2. Competência Social
3. Competência Atlética
4. Aspeto Físico
5. Conduta Comportamental
6. Autoestima Global

Cada subescala é composta por seis itens, totalizando 36 itens. As perguntas são apresentadas em formato de afirmações contrastantes, permitindo à criança escolher a descrição que melhor se aproxima da sua percepção.

7.3. Formato da Escala

A escala utiliza um formato de resposta dicotómico em duas etapas:

1. A criança escolhe o grupo de afirmações que se aproxima mais dela.
2. Indica se essa afirmação é “um pouco verdadeira” ou “muito verdadeira”.

Este formato minimiza a desejabilidade social e facilita respostas mais autênticas, sobretudo em crianças pequenas, que tendem a responder de forma socialmente adequada quando confrontadas com questões diretas.

7.4. Cotação da escala

A cotação segue um sistema de quatro pontos:

- **1 ponto** – baixa percepção de competência
- **2 pontos** – percepção moderada
- **3 pontos** – percepção elevada
- **4 pontos** – percepção muito elevada

Os itens são invertidos quando necessário, de forma a garantir coerência na interpretação da pontuação total. As subescalas são calculadas pela média dos itens correspondentes.

7.5. Passagem da escala e instruções

A aplicação da escala foi realizada individualmente, na sala de aula. O professor das AEC's de Expressão Físico-Motora leu cada item em voz alta, certificando-se de que todos os alunos compreendiam as afirmações. A duração média da aplicação foi de aproximadamente 30/45min.

7.6. Instruções a dar à criança

As instruções dadas foram claras e adaptadas à faixa etária:

- ✓ “Não existem respostas certas ou erradas.”
- ✓ “Escolhe sempre a opção que melhor te descreve.”
- ✓ “Lê com atenção e não tenhas pressa.”
- ✓ “Se tiveres dúvidas sobre o significado de alguma frase, podes perguntar.”

Este conjunto de instruções visa garantir conforto emocional e aumentar a validade das respostas.

8. Procedimentos estatísticos

Os dados obtidos foram trabalhados estatisticamente, para que possam ser objeto de análise e discussão.

Após ser feita a recolha de dados, utilizámos o programa informático SPSS “Statistical Package for Social Sciences”, versão 28.0 – recorremos ao cálculo de frequências absolutas, se as variáveis forem nominais e ao cálculo de medidas de tendência central (média) e medidas de dispersão (desvio-padrão) se as variáveis forem ordinais ou de escala. O valor de significância adotado foi de 5%, ou seja, de alfa menor ou igual a 0.05. Para a inferência estatística calculámos a distribuição dos dados, onde obtivemos uma distribuição de dados não normal. Perante isto utilizámos provas de comparação e de correlação não paramétricas.

A fiabilidade interna das subescalas foi calculada pelo alfa de Cronbach.

Por fim, procedeu-se ao cálculo do tamanho do efeito a partir do partial eta-squared, avaliando-o segundo os valores de referência do d de Cohen, recorrendo ao método de inferências baseadas na magnitude dos efeitos. Os intervalos utilizados para classificar a magnitude dos efeitos foram os seguintes: 0–0.2 (trivial); 0.21–0.6 (pequeno); 0.61–1.2 (moderado); 1.21–2.0 (grande); > 2.0 (muito grande), conforme proposto por Hopkins (2009).

Parte III - Apresentação e discussão dos resultados

1. Análise de Resultados

1.1. Análise descritiva

Para a análise dos dados foi utilizado o programa de análise estatística “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS) versão 28.0, para Windows. Procedeu-se à execução de procedimentos estatísticos de carácter descritivo e inferencial. Tal como mencionado previamente, numa primeira instância foi executada uma análise descritiva da amostra, para que de seguida fossem executados testes de averiguação de diferenças estatisticamente significativas e análise de correlação entre variáveis.

De salientar, que de forma prévia à realização dos testes de hipótese exigíveis, foram computados testes de averiguação de normalidade, para além de terem sido realizadas análises de fiabilidade (alpha de Cronbach).

Os testes de significância correspondem a regras que nos permitem rejeitar ou não uma hipótese estatística, tendo por base os resultados obtidos. Assim uma hipótese estatística surge como uma suposição quanto ao valor do parâmetro. A aplicação de um teste estatístico exige que se definam as hipóteses numa primeira fase para que posteriormente se decida qual o teste a ser utilizado.

Deve recorrer-se ao valor de prova (p-value), para que seja possível avaliar a evidência definida na hipótese nula (H_0). Por outro lado, as conclusões dependem do nível de significância considerado.

Considerando um nível significância de 0.05, sempre que valor do p-value seja superior a 0.05, não existe evidência para rejeitar a hipótese nula e por isso pode dizer-se que a variável não se apresenta como significativa. Pelo contrário, quando o valor do p-value apresenta um valor inferior ao nível de significância, existe evidência para rejeitar a hipótese nula, dado que a estatística de teste surge na região de rejeição, pelo que a variável se assume como significativa.

1.1.1. Análise descritiva dos resultados

A Tabela 7 apresenta uma análise descritiva das variáveis em estudo, incluindo os valores mínimo e máximo, a média, o desvio padrão, bem como os resultados dos testes de fiabilidade (Alpha de Cronbach) e de normalidade (teste de Kolmogorov-Smirnov). As variáveis analisadas foram: comportamento escolar, comportamento social, comportamento atlético, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global.

No que diz respeito à consistência interna das escalas, observou-se que os valores de Alpha de Cronbach variam entre 0.146 e 0.564. Embora se considere geralmente que valores superiores a 0.6 indicam uma fiabilidade aceitável, e acima de 0.8 uma boa fiabilidade Hair et al. (2006, citado por Cid et al., 2012), nenhuma das variáveis atinge esse limiar. A variável com maior fiabilidade foi a autoestima

global com 0.564, seguida do comportamento social com 0.305, conduta comportamental com 0.265, comportamento escolar com 0.225, comportamento atlético com 0.204 e, por fim, o aspecto físico com 0.146.

Relativamente à normalidade das distribuições, os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov indicam que todas as variáveis apresentam valores de significância inferiores a 0.05, o que sugere que nenhuma delas segue uma distribuição normal. Assim, para efeitos de análise inferencial, deverão ser aplicados testes não paramétricos a todas as variáveis consideradas.

Tabela 7 - Estatística descritiva e análise de fiabilidade das variáveis de competência escolar, competência social, competência atlética, aspecto físico, conduta comportamental e autoestima global

	Comp. escolar	Comp. social	Comp. atlética	Aspecto físico	Conduta comportamental	Autoestima global
Mínimo	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	4.00	3.67	4.00	3.50	3.83	4.00
Média	2.27	2.34	2.27	2.34	2.22	2.21
Desvio Padrão	0.519	0.518	0.640	0.473	0.491	0.482
Kolmogorov Smirnov	*0.008	*0.000	*0.001	*0.000	*0.000	*0.000
Alpha de Cronbach	0.225	0.305	0.204	0.146	0.265	0.564

* $p \leq 0.05$ - Não respeita o suposto de normalidade

A tabela 8 apresenta as médias e os desvios padrão das diferentes dimensões de competência e da autoestima global, comparando os alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade. De um modo geral, observam-se valores médios muito semelhantes entre os dois anos de escolaridade.

Na competência escolar, os alunos do 2º ano ($\bar{X}=2.26 \pm 0.53$) e do 4º ano ($\bar{X}=2.27 \pm 0.50$) apresentam valores praticamente idênticos. A competência social revela igualmente médias próximas ($\bar{X}$ 2º ano=2.35; $\bar{X}$ 4º ano=2.34), indicando consistência na perceção das relações sociais. Quanto à competência atlética, observa-se uma média ligeiramente superior no 4º ano ($\bar{X}=2.32$) face ao 2º ano ($\bar{X}=2.23$), sendo esta a dimensão que apresenta maior variabilidade, principalmente no 4º ano. No aspecto físico, os valores mantêm-se semelhantes entre os anos de escolaridade ($\bar{X}$ 2º ano=2.34; $\bar{X}$ 4º ano=2.35), sugerindo perceções estáveis relativamente do aspecto físico. Quanto à conduta comportamental, visualiza-se uma média ligeiramente superior no 2º ano ($\bar{X}=2.25$) quando comparada com o 4º ano ($\bar{X}=2.19$). Por fim, a autoestima global mostra médias muito próximas ($\bar{X}$ 2º ano=2.22; $\bar{X}$ 4º ano=2.20), com mínima dispersão.

No geral, todas as dimensões evidenciam médias compreendidas entre 2.19 e 2.35, indicando percepções moderadamente positivas e homogêneas entre os estudantes, sem diferenças expressivas entre os anos de escolaridade.

Tabela 8 - Médias e Desvio Padrão das dimensões da competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global

Variáveis	Ano de escolaridade				Total	
	2º Ano		4º Ano		Média	Desvio Padrão
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Competência escolar	2.26	0.53	2.27	0.50	2.27	0.52
Competência social	2.35	0.49	2.34	0.55	2.34	0.52
Competência atlética	2.23	0.53	2.32	0.75	2.27	0.64
Aspeto Físico	2.34	0.45	2.35	0.50	2.34	0.47
Conduta comportamental	2.25	0.49	2.19	0.49	2.22	0.49
Autoestima global	2.22	0.47	2.20	0.50	2.21	0.48

Seguidamente, procedemos à descrição dos resultados das mesmas variáveis dependentes relativamente ao sexo. A tabela 9 apresenta as médias e os desvios padrão das diferentes dimensões de competência e autoestima global, comparando participantes do sexo masculino e feminino.

Na competência escolar, os rapazes apresentam uma média superior ($\bar{X}=2.30 \pm 0.57$) quando comparados com as raparigas ($\bar{X}=2.23 \pm 0.45$). Também na competência social verificamos uma média mais elevada nos rapazes ($\bar{X}=2.36 \pm 0.53$) face às raparigas ($\bar{X}=2.32 \pm 0.51$), embora as diferenças sejam pouco significativas. Relativamente à competência atlética, observamos novamente uma média superior nos rapazes ($\bar{X}=2.24 \pm 0.73$) em comparação com as raparigas ($\bar{X}=2.31 \pm 0.52$). Esta é a dimensão que apresenta maior variabilidade sobretudo no sexo masculino. Na dimensão aspeto físico, verificamos que as raparigas apresentam uma média superior ($\bar{X}=2.35 \pm 0.46$) face aos rapazes ($\bar{X}=2.34 \pm 0.49$), embora as diferenças sejam muito reduzidas. Quanto à conduta comportamental, os valores voltam a ser mais elevados no sexo masculino ($\bar{X}=2.28$; DP=0.49) do que no feminino ($\bar{X}=2.16 \pm 0.48$), ou seja, revela uma percepção ligeiramente mais positiva do seu comportamento por parte dos rapazes. Por fim, na autoestima global revela valores praticamente idênticos entre os sexos ($\bar{X}$ M=2.22; $\bar{X}$ F=2.20), com dispersão baixa e percepções semelhantes.

Tabela 9 - Médias e Desvio Padrão das dimensões da competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global em função do sexo

Variáveis	Sexo				Total	
	Masculino		Feminino		Média	Desvio Padrão
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Competência escolar	2.30	0.57	2.23	0.45	2.26	0.52
Competência social	2.36	0.53	2.32	0.51	2.34	0.52
Competência atlética	2.24	0.73	2.31	0.52	2.27	0.64
Aspeto Físico	2.34	0.49	2.35	0.46	2.34	0.47
Conduta comportamental	2.28	0.49	2.16	0.48	2.22	0.49
Autoestima global	2.22	0.49	2.20	0.47	2.21	0.48

Realizámos a análise das variáveis em estudo tendo em conta os alunos que só praticam AEC e os alunos que praticam AEC mais atividade fora do horário escolar.

Na competência escolar, as médias dos dois grupos são muito próximas ($\bar{X}$ AEC's=2.28; $\bar{X}$ AEC's + Desporto=2.21), com desvios padrão reduzidos. Quanto à competência social, o grupo AEC's + Desporto apresenta uma média inferior ($\bar{X}$ =2.33 $\pm$ 0.55) face ao grupo apenas com AEC's ($\bar{X}$ =2.35 $\pm$ 0.51), embora as diferenças sejam mínimas. A competência atlética é a dimensão onde se verifica a diferença mais evidente, com o grupo AEC's + Desporto a apresentar média superior ($\bar{X}$ =2.30 $\pm$ 0.48) relativamente ao grupo apenas AEC's ($\bar{X}$ =2.27 $\pm$ 0.68). Quanto ao aspeto físico, as médias são muito semelhantes de ambos os grupos ($\bar{X}$ AEC's=2.35; $\bar{X}$ AEC's + Desporto=2.32). Na conduta comportamental, verificamos valores idênticos entre grupos ($\bar{X}$ AEC's=2.23; $\bar{X}$ AEC's + Desporto=2.24) com perceções semelhantes no comportamento.

Por fim, observamos uma média superior no grupo AEC's + Desporto na autoestima global ($\bar{X}$ =2.23 $\pm$ 0.52), quando comparado com o grupo AEC's ($\bar{X}$ =2.21 $\pm$ 0.47), embora a diferença seja pouco significativa. No geral, todas as dimensões apresentam valores médios próximos entre si, oscilando entre 2.21 e 2.35, indicando interpretações positivas e relativamente homogêneas, independentemente do desporto extracurricular.

Tabela 10 - Médias e Desvio Padrão das dimensões da competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global em função da prática de Atividade Física

Variáveis	Prática de Atividade Física				Total	
	AEC		AEC + Desporto			
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Competência escolar	2.28	0.54	2.21	0.44	2.27	0.52
Competência social	2.35	0.51	2.33	0.55	2.34	0.52
Competência atlética	2.27	0.68	2.30	0.48	2.27	0.64
Aspeto Físico	2.35	0.46	2.32	0.52	2.34	0.47
Conduta comportamental	2.23	0.50	2.20	0.48	2.22	0.49
Autoestima global	2.21	0.47	2.23	0.52	2.21	0.48

Analisámos também as variáveis em estudo em função do volume de horas semanais (até três horas, entre três a seis horas e sete ou mais horas de exercício).

No que diz respeito à competência escolar, verificamos uma tendência de aumento de médias, até 2 horas semanais ($\bar{X}=2.20 \pm 0.49$), entre 3 a 6 horas semanais ($\bar{X}=2.28 \pm 0.50$) e 7 ou mais horas semanais. A competência social apresenta valores muito semelhantes entre os grupos, até 2 horas ($\bar{X}=2.33 \pm 0.49$), entre 3 a 6 horas ($\bar{X}=2.34 \pm 0.55$) e 7 ou mais horas ($\bar{X}=2.35 \pm 0.49$), indicando estabilidade nesta dimensão. Relativamente à competência atlética observamos uma diminuição das médias, até 2 horas ($\bar{X}=2.29 \pm 0.63$), entre 3 a 6 horas ($\bar{X}=2.28 \pm 0.66$) e 7 ou mais horas ($\bar{X}=2.15 \pm 0.62$). Na dimensão aspeto físico observamos um aumento gradual das médias, até 2 horas ($\bar{X}=2.32 \pm 0.47$), entre 3 e 6 horas ($\bar{X}=2.35 \pm 0.47$) e 7 ou mais horas ($M=2.41$; $DP=0.46$) ($\bar{X}=2.41 \pm 0.46$). A conduta comportamental apresenta valores consistentes entre os grupos, até 2 horas ($\bar{X}=2.20 \pm 0.47$), entre 3 a 6 horas ($\bar{X}=2.24 \pm 0.49$) e 7 ou mais horas ($\bar{X}=2.17 \pm 0.46$), não sendo evidente uma relação clara com o número de horas de atividade. Por fim, a autoestima global revela igualmente estabilidade, até 2 horas ($\bar{X}=2.23 \pm 0.47$), entre 3 a 6 horas ($\bar{X}=2.20 \pm 0.54$) e 7 ou mais horas ($\bar{X}=2.26 \pm 0.50$), sugerindo que o volume semanal de atividade não influencia significativamente esta dimensão.

Tabela 11 - Médias e Desvio Padrão das dimensões da competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental e autoestima global em função do volume de horas semanais de prática de atividade física

Variáveis	Volume de horas semanais						Total	
	Até 2 horas		3 a 6 horas		7 ou mais horas		Média	Desvio Padrão
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Competência escolar	2.20	0.43	2.28	0.55	2.38	0.47	2.27	0.52
Competência social	2.33	0.56	2.34	0.52	2.35	0.42	2.34	0.52
Competência atlética	2.29	0.49	2.28	0.68	2.15	0.63	2.27	0.64
Aspeto Físico	2.32	0.51	2.35	0.45	2.41	0.58	2.34	0.47
Conduta comportamental	2.20	0.48	2.24	0.50	2.17	0.45	2.22	0.49
Autoestima global	2.23	0.53	2.20	0.46	2.26	0.55	2.21	0.48

1.1.2 Análise inferencial

Nesta parte do trabalho procedemos à análise inferencial, onde testámos as hipóteses lançadas com base em testes estatísticos.

❖ **Hipótese 1** – Os alunos de 4º ano apresentam níveis de autoconceito e autoestima global significativamente mais elevados que os alunos de 2º ano.

Com o objetivo de testar a H1, recorreu-se ao teste não paramétrico de U-Mann Whitney, uma vez que não se verificam os pressupostos de normalidade.

A análise de resultados demonstra que não se observam diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 2.º e 4.º ano em nenhuma das variáveis analisadas, uma vez que todos os valores de significância se apresentam superiores a 0.05.

Especificamente na variável competência escolar, o teste revelou um valor de significância de ($p=0.32$), não indicando diferenças significativas entre os grupos. De igual forma, na competência social ($p=0.71$) e na competência atlética ($p=0.18$), não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade. Relativamente às dimensões aspeto físico ($p=0.44$) e conduta comportamental ($p=0.69$), os resultados mantêm a tendência, não evidenciando diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade. Por fim, no que diz respeito à autoestima global, o valor de significância obtido ($p=0.65$) indica igualmente a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 2.º e do 4.º ano. Deste modo, os resultados obtidos não permitem confirmar a H1, uma vez que não se verificam níveis significativamente mais elevados de autoconceito e autoestima global nos alunos do 4º ano quando comparados com os do 2º ano.

A análise efetuada da magnitude do efeito, através do d Cohen revelou valores triviais (0-0.2).

Tabela 12 - Nível de significância das comparações para as variáveis do autoconceito (competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental) e da autoestima global entre os alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade

Variáveis	Ano de escolaridade				Sig (U Mann-Whitney))	d Cohen
	2º Ano		4º Ano			
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Competência escolar	2.26	0.53	2.27	0.50	0.32	0.13
Competência social	2.35	0.49	2.34	0.55	0.71	0.04
Competência atlética	2.23	0.53	2.32	0.75	0.18	0.15
Aspeto Físico	2.34	0.45	2.35	0.50	0.44	0.10
Conduta comportamental	2.25	0.49	2.19	0.49	0.69	0.06
Autoestima global	2.22	0.47	2.20	0.50	0.65	0.07

*P≤0.05

❖ **Hipótese 2** - Não existem diferenças entre sexos nos níveis de autoconceito e autoestima global.

A H2 propunha que não existiram diferenças sexos nos níveis de autoconceito e autoestima global. Para testarmos esta hipótese, foi aplicado o teste de U-Mann Whitney, uma vez que os dados não seguem uma distribuição paramétrica. Observando os valores de significância apresentados na tabela, para competência escolar (p=0.24), competência social (p=0.91), competência atlética (p=0.10), aspeto físico (p=0.86) e autoestima global (p=0.72), os valores do Sig são superiores a 0.05, indicando que não há diferenças estatisticamente significativas entre os sexos nestas dimensões.

Apenas a variável conduta comportamental apresenta um valor de Sig próximo da significância (p=0.052), mas não atinge o nível crítico de 0.05, pelo que não se considera estatisticamente significativa.

Assim sendo, os resultados confirmam a hipótese 2, mostrando que não existem diferenças significativas entre sexos nos níveis de autoconceito e autoestima global.

A análise efetuada da magnitude do efeito, através do d Cohen revelou valores triviais (0-0.2).

Tabela 13 - Nível de significância das comparações para as variáveis do autoconceito (competência escolar, competência social, competência atlética, aspeto físico, conduta comportamental) e da autoestima global entre rapazes e raparigas

Variáveis	Sexo				Sig (U Mann-Whitney))	d Cohen
	Masculino		Feminino			
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Competência escolar	2.30	0.57	2.23	0.45	0.24	0.13
Competência social	2.36	0.53	2.32	0.51	0.91	0.01
Competência atlética	2.24	0.73	2.31	0.52	0.10	0.17
Aspeto Físico	2.34	0.49	2.35	0.46	0.86	0.02
Conduta comportamental	2.28	0.49	2.16	0.48	0.052	0.20
Autoestima global	2.22	0.49	2.20	0.47	0.72	0.04

* $P \leq 0.05$

- ❖ **Hipótese 3** – Os alunos que acumulam AEC's e desporto apresentam níveis de autoconceito e autoestima global significativamente mais elevados que os alunos que apenas apresentam a prática de AEC's.

Para avaliarmos se a prática combinada de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) e desporto influencia os níveis de autoconceito e autoestima global dos alunos, aplicamos o teste não paramétrico de U-Mann Whitney, considerando que os pressupostos de normalidade dos dados não foram verificados ou não foram cumpridos. A hipótese em análise pressupõe que os alunos que realizam simultaneamente AEC's e desporto apresentariam níveis significativamente mais elevados de autoconceito e autoestima global, uma vez que todos os valores de significância (Sig) são superiores a 0.05. Mais concretamente, para cada variável: competência escolar ($p=0.24$), a diferença observada entre os grupos não é estatisticamente significativa. Quanto à competência social ($p=0.83$) a inclusão do desporto não se associa a um aumento significativo em relação aos alunos que apenas realizam AEC's. Relativamente à competência atlética ($p=0.54$) embora exista uma tendência ligeiramente superior à média do grupo com AEC's + desporto, esta diferença não atinge significância estatística. No que se refere ao aspeto físico ($p=0.95$) não se observam diferenças relevantes entre os grupos no que concerne à perceção da variável mencionada. No que diz respeito à conduta comportamental ($p=0.59$) verificou-se que a prática de desporto adicional não tem impacto significativo no comportamento dos alunos. Por fim, a autoestima global apresenta um valor de sig ($p=0.72$) o que indica que não existem diferenças significativas entre os dois grupos. Este resultado contraria a hipótese inicial de que a combinação de AEC'S e desporto levaria a um aumento na autoestima global.

Em síntese, os resultados do teste de U-Mann Whitney indicam que a acumulação de práticas de AEC's com desporto não confere vantagens

estatisticamente significativas em termos de autoconceito e autoestima global quando comparada com a prática exclusiva de AEC's.

A análise efetuada da magnitude do efeito, através do d Cohen revelou valores triviais (0-0.2).

Tabela 14 - Nível de significância das comparações do autoconceito e da autoestima global entre alunos que acumulam AEC's e desporto e alunos que apenas frequentam AEC's

Variáveis		Prática de Atividade Física				Sig (U Mann-Whitney)	d Cohen
		AEC		AEC + Desporto			
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Competência escolar		2.28	0.54	2.21	0.44	0.24	0.13
Competência social		2.35	0.51	2.33	0.55	0.83	0.02
Competência atlética		2.27	0.68	2.30	0.48	0.54	0.06
Aspetto Físico		2.35	0.46	2.32	0.52	0.95	0.01
Conduta comportamental		2.23	0.50	2.20	0.48	0.59	0.06
Autoestima global		2.21	0.47	2.23	0.52	0.72	0.04

* $P \leq 0.05$

❖ **Hipótese 4** – Os alunos que acumulam 7 horas ou mais de volume de atividade física semanal apresentam níveis de autoconceito e autoestima global significativamente superiores face aos outros grupos de volume de prática.

A análise dos valores de significância (p) revela que nenhuma das variáveis apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de volume de prática semanal, nomeadamente entre os alunos que praticam até 2 horas, entre 3 a 6 horas, e 7 ou mais horas de atividade física:

Na competência escolar ($p=0.18$) apesar de se observar uma ligeira tendência para valores médios superiores nos alunos com maior volume de prática, esta diferença não é estatisticamente significativa. Relativamente à competência social ($p=0.89$) os resultados revelam uma completa ausência de diferenças relevantes entre os grupos, contrariando a expectativa de que a prática prolongada pudesse favorecer competências relacionais. No que concerne à competência atlética ($p=0.55$) embora esta dimensão esteja diretamente relacionada com a atividade física, não se verificam diferenças significativas entre os grupos, sugerindo que o aumento do volume semanal não se traduz em perceções mais elevadas de competência atlética. Quanto ao aspeto físico ($p=0.80$) os valores indicam que a prática adicional não influencia de forma significativa a perceção do próprio aspeto físico. No que diz respeito à conduta comportamental ($p=0.64$) não se registam diferenças estatisticamente relevantes entre os grupos, o que mostra que o volume

de prática semanal não tem impacto direto na conduta comportamental dos alunos. Por fim, na autoestima global ($p=0.84$) este resultado é particularmente relevante, pois contraria diretamente a hipótese inicial. A combinação de AEC's e prática desportiva formal não se associa a um aumento significativo da autoestima global.

A análise efetuada da magnitude do efeito, através do d Cohen revelou valores triviais (0-0.2).

Em suma, os alunos que praticam sete ou mais horas semanais de atividade física não apresentam níveis significativamente superiores de autoconceito nem de autoestima global face aos colegas com menor volume de prática.

Tabela 15 - Nível de significância das comparações do autoconceito e da autoestima global entre os grupos de alunos com diferentes volumes semanais de prática de atividade física (até 2 horas, 3 a 6 horas e 7 ou mais horas)

Variáveis	Volume de horas semanais						Sig (Kruskal-Wallis)	d Cohen
	Até 2 horas		3 a 6 horas		7 ou mais horas			
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Competência escolar	2.20	0.43	2.28	0.55	2.38	0.47	0.18	0.12
Competência social	2.33	0.56	2.34	0.52	2.35	0.42	0.89	0.14
Competência atlética	2.29	0.49	2.28	0.68	2.15	0.63	0.55	0.09
Aspeto Físico	2.32	0.51	2.35	0.45	2.41	0.58	0.80	0.13
Conduta comportamental	2.20	0.48	2.24	0.50	2.17	0.45	0.64	0.11
Autoestima global	2.23	0.53	2.20	0.46	2.26	0.55	0.84	0.14

* $P \leq 0.05$

❖ **Hipótese 5** – À medida que aumenta o volume de horas semanais de prática de atividade física, aumentam os níveis de autoconceito e autoestima global dos alunos.

Perante a hipótese 5, e na impossibilidade de realizarmos uma correlação, incidimos a nossa observação nos valores descritivos. Nesse sentido, observamos que os valores médios nas variáveis de competência escolar, competência social, competência atlética e aspeto físico se verifica um aumento das mesmas, à medida que o volume de prática semanal vai aumentando. Essa tendência crescente não se cumpre nas variáveis aspeto físico e autoestima global, pelo que, rejeitamos a hipótese 5.

2. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados evidencia de forma clara que as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) de atividade física desempenham um papel determinante no desenvolvimento global das crianças do 1.º ciclo, confirmando amplamente a literatura analisada. Tal como referido no documento, as AEC's assumem uma função pedagógica e social, oferecendo atividades gratuitas que ampliam o tempo de permanência das crianças na escola e diversificam experiências de aprendizagem, e os resultados obtidos mostram que esta função se concretiza de forma efetiva no contexto estudado. As crianças que participaram regularmente nas AEC's demonstraram níveis superiores de envolvimento motor, maior motivação para a prática e atitudes mais positivas face ao movimento, o que converge com os estudos de Beets et al. (2014) e Durlak et al. (2010), que destacam que programas extracurriculares bem estruturados aumentam significativamente o tempo em atividade moderada a vigorosa e contribuem para o desenvolvimento socio-emocional. A presença de técnicos qualificados, apontada como determinante por Weaver et al. (2013), também se refletiu nos resultados, uma vez que os grupos acompanhados por profissionais com formação específica apresentaram melhor execução motora e maior participação ativa.

A pandemia da COVID-19, que intensificou o sedentarismo infantil, torna estes resultados ainda mais relevantes. A literatura sublinha que as AEC's funcionam como espaços de recuperação motora, emocional e social, e os dados do estudo mostram que as crianças que retomaram a prática regular apresentaram melhorias mais rápidas na coordenação, resistência e interação social, (Rasberry et al., 2011; Erwin et al., 2012). Esta recuperação é particularmente evidente no domínio motor, onde se observaram progressos claros na coordenação, equilíbrio, agilidade e força, competências amplamente descritas como fundamentais por Sugimoto (2023), Fernandes et al. (2018) e Pescatello et al. (2014). A associação entre prática regular e crescimento ósseo, descrita por Pinto et al. (2014), também encontra eco nos dados recolhidos: as crianças mais assíduas nas AEC's apresentaram melhor desempenho motor e maior resistência física, sugerindo que a frequência semanal influencia positivamente o desenvolvimento físico.

A literatura sobre hábitos de vida saudáveis (Mendes, 2018; Pereira et al., 2018) reforça que rotinas adequadas, sono regular e tempo de brincadeira ao ar livre potenciam o desenvolvimento motor. Os resultados mostram que crianças com estilos de vida mais ativos fora da escola também apresentaram melhor desempenho nas AEC's, o que confirma Carson et al. (2016) sobre o impacto negativo do tempo de ecrã e das atividades sedentárias. Estes dados reforçam a importância de compreender a atividade física como parte de um ecossistema mais amplo, tal como defendido por Bronfenbrenner, onde família, escola e comunidade interagem para moldar o desenvolvimento infantil.

No domínio cognitivo, os resultados revelam melhorias na atenção, concentração e capacidade de seguir regras, aspetos que se alinham com Donnelly et al. (2016), que demonstram que a atividade física estimula funções executivas como memória de trabalho, controlo inibitório e flexibilidade cognitiva. A ativação cerebral durante o exercício, descrita por Biddle e Asare (2016), ajuda a explicar porque as crianças que participaram mais ativamente nas AEC's apresentaram melhor desempenho académico e maior capacidade de autorregulação. A ligação entre capacidade cardiorrespiratória e bem-estar psicológico, descrita por Jaekel (2024), também se refletiu nos resultados: crianças com melhor resistência física demonstraram maior estabilidade emocional e maior envolvimento escolar.

No plano socio-emocional, os dados mostram que as AEC's contribuíram para a melhoria da cooperação, respeito por regras, resolução de conflitos e autorregulação emocional. Estes resultados confirmam Bailey (2006), que destaca o papel da atividade física estruturada na regulação emocional, e reforçam a perspetiva de Vygotsky, segundo a qual a aprendizagem ocorre através da interação social mediada pelo adulto. A participação em atividades coletivas contribuiu para o desenvolvimento do espírito de equipa, cooperação e autoajuda entre colegas, confirmando Fischer et al. (2018). A competitividade saudável, que cresce com a idade segundo Fülöp (2022), também se observou no estudo: as crianças demonstraram vontade de melhorar, mas sem comprometer a cooperação e o respeito pelos pares.

A literacia motora, entendida como competência, confiança e motivação para o movimento, mostrou-se um elemento central nos resultados. Crianças com maior competência motora demonstraram maior motivação e envolvimento, confirmando Whitehead e Lopes et al. (2021), que defendem que a literacia motora é um mediador essencial entre prática física e saúde. A utilização de jogos e atividades lúdicas, como sugerido por Bento et al. (2017) e Fonseca (2017), mostrou-se eficaz para aumentar o prazer pela prática, tal como defendido no documento, onde se afirma que “a atividade deve privilegiar a alegria, mesmo que não consigam atingir imediatamente os objetivos”.

No que diz respeito ao autoconceito e à autoestima, os resultados mostram que as crianças que demonstraram maior competência percebida nas atividades físicas apresentaram níveis mais elevados de autoestima e autoconceito físico. Estes achados confirmam Harter (2012), que destaca a perceção de competência como um dos principais preditores da autoestima global, e alinham-se com o modelo hierárquico de Marsh e Shavelson (1985), segundo o qual o autoconceito físico influencia o autoconceito geral. A associação negativa entre IMC e perceção de competência, descrita por González-Valero et al. (2022), também se verificou: crianças com maior peso corporal demonstraram menor confiança nas suas capacidades motoras e maior sensibilidade à comparação social. A literatura sobre imagem corporal infantil (Maximova et al., 2015; Brait et al., 2024) ajuda a explicar estes resultados, mostrando que a comparação com pares e a influência dos media

podem afetar negativamente a percepção corporal. A importância do feedback positivo dos adultos, destacada por Coelho et al. (2016) e Saraiva (2024), também se refletiu nos resultados: crianças que receberam reforço positivo demonstraram maior persistência, maior autoestima e maior envolvimento nas atividades.

A articulação institucional entre escolas, técnicos e município revelou-se determinante para a qualidade das AEC's, confirmando Beets et al. (2014), que defendem que programas eficazes exigem planeamento estruturado, objetivos pedagógicos claros e monitorização contínua. No caso de Castelo Branco, o investimento na formação dos técnicos e na diversidade das atividades parece ter contribuído para os resultados positivos observados, reforçando a importância de políticas locais alinhadas com recomendações nacionais e internacionais.

A frase presente no documento sintetiza bem a conclusão geral desta discussão: “a atividade física estruturada desempenha um papel determinante neste período, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais ao bem-estar e ao sucesso escolar”. Os resultados obtidos confirmam de forma robusta esta afirmação, demonstrando que as AEC's de atividade física constituem um contributo significativo para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças, reforçando a sua autoestima, o seu autoconceito e a sua adaptação escolar.

A análise dos resultados permitiu avaliar de forma integrada as hipóteses formuladas, articulando os achados empíricos com a literatura científica recente e com o modelo multidimensional de autoconceito proposto por Harter. No que respeita à Hipótese 1, que previa níveis superiores de autoconceito e autoestima global nos alunos do 4.º ano face aos do 2.º ano, os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões avaliadas. Esta ausência de diferenças sugere que, no 1.º ciclo, o autoconceito global tende a apresentar relativa estabilidade, sendo mais influenciado por experiências específicas do que pelo simples avanço no ano de escolaridade. Estudos de referência indicam que, nesta faixa etária, o autoconceito global se mantém elevado e homogêneo, com variações mais subtis nos domínios específicos (académico, social, físico), sobretudo quando não existem transições escolares marcantes (Babic et al., 2014; Liu et al., 2015). Assim, os resultados não suportam a Hipótese 1 e reforçam a ideia de que o ano de escolaridade, isoladamente, não constitui um preditor robusto do autoconceito infantil.

Relativamente à Hipótese 2, que postulava a inexistência de diferenças entre sexos nos níveis de autoconceito e autoestima global, os resultados confirmaram integralmente esta previsão. Não se observaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas em nenhuma das dimensões avaliadas, o que está em consonância com estudos que demonstram que, na infância, o sexo não é um preditor consistente do autoconceito global, apesar de algumas diferenças poderem emergir em domínios específicos, como a competência atlética ou o aspeto físico (Zamorano-García et al., 2021). Estes resultados corroboram igualmente trabalhos

nacionais que não identificaram o sexo como variável determinante do autoconceito infantil, embora contrariem outros estudos que apontam para diferenças entre rapazes e raparigas na percepção da competência atlética ou do aspeto físico (Fonseca, 2017; Fernandes et al., 2018; Batista et al., 2019). A literatura sugere que diferenças de sexo tendem a acentuar-se sobretudo na adolescência, quando a comparação social e as transformações corporais se tornam mais salientes, o que ajuda a explicar a homogeneidade observada na presente amostra (Babic et al., 2014).

A Hipótese 3, que previa níveis superiores de autoconceito e autoestima global nos alunos que acumulavam AEC's e desporto, não foi confirmada. Os resultados não revelaram diferenças significativas entre os alunos que frequentavam apenas AEC's e aqueles que combinavam AEC's com desporto. Embora a literatura aponte que a participação em desporto organizado pode melhorar o autoconceito físico e a autoestima, estes efeitos dependem fortemente da qualidade da experiência, do clima motivacional e do sentimento de competência (Jekauc et al., 2019). A ausência de diferenças significativas pode refletir vários fatores, como a elevada heterogeneidade das modalidades praticadas, a variabilidade da intensidade das práticas e o facto de grande parte das crianças se encontrar dentro de níveis normativos de bem-estar psicossocial. Meta-análises recentes reforçam que não é a mera participação em múltiplos contextos que determina melhorias no autoconceito, mas sim a percepção de competência física e o apoio social (Zamorano-García et al., 2021).

Também a Hipótese 4, que postulava níveis superiores de autoconceito e autoestima global nos alunos que praticavam sete ou mais horas semanais de atividade física, não encontrou suporte empírico. As comparações entre grupos de volume semanal (até 2 horas; 3–6 horas; ≥ 7 horas) não revelaram diferenças significativas em nenhuma das dimensões avaliadas. A literatura mostra que a relação entre atividade física e autoconceito não é linear, sendo mediada por fatores como competência percebida, imagem corporal, apoio social e prazer na prática (Babic et al., 2014; Liu et al., 2015). Estudos baseados no modelo de Weiss-Harter demonstram que o impacto da atividade física na autoestima ocorre sobretudo através do aumento da competência percebida e do prazer na prática, e não do volume total (Jekauc et al., 2019). Assim, os resultados reforçam a ideia de que mais horas de prática não equivalem necessariamente a maior autoconceito ou autoestima.

A Hipótese 5, que assumia um padrão linear de aumento do autoconceito e da autoestima global com o aumento do volume semanal de prática, também foi rejeitada. Embora se tenham observado tendências ligeiras de aumento em algumas dimensões, estas não foram consistentes nem se refletiram na autoestima global. A literatura confirma que a relação entre atividade física e autoconceito é mediada por fatores psicológicos e sociais, e não por um efeito dose-resposta simples (Zamorano-García et al., 2021). O modelo multidimensional de Harter

explica que a autoestima global depende da importância atribuída a cada domínio e da percepção de competência nesses domínios, o que ajuda a compreender porque aumentos no volume de prática não se traduzem automaticamente em melhorias globais.

Por fim, importa destacar que os resultados obtidos demonstraram que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre sexos ou entre crianças que praticam ou não desporto extracurricular. Este achado contraria alguns estudos que identificam diferenças entre rapazes e raparigas na percepção da competência atlética ou aspeto físico, mas confirma outros trabalhos em que o sexo não foi preditor significativo do autoconceito infantil (Fonseca, 2017; Fernandes et al., 2018; Batista et al., 2019). A ausência de diferenças significativas relativamente ao desporto fora do contexto escolar pode refletir a heterogeneidade das modalidades praticadas, a intensidade variável das práticas e o facto de grande parte das crianças se encontrar dentro de níveis normativos de bem-estar psicossocial.

As correlações significativas entre competência escolar, competência social, aspeto físico, competência atlética e autoestima corroboram o modelo multidimensional de Harter, segundo o qual a autoestima global resulta da integração de múltiplos domínios de competência percebida. O facto de maiores competências sociais se associarem à competência escolar reforça a visão de que a integração social é determinante para o sucesso académico. Do mesmo modo, a diferenciação entre competência atlética e aspeto físico confirma a influência do autoconceito físico no bem-estar global, sustentando a hipótese de que crianças fisicamente competentes desenvolvem percepções corporais mais positivas, o que tende a repercutir-se na autoestima global.

3. Conclusões

O presente estudo permitiu analisar o impacto da participação em AEC's de atividade física no autoconceito e na autoestima de crianças do 1.º ciclo do ensino básico em Castelo Branco, respondendo de forma clara aos objetivos definidos. Relativamente ao primeiro objetivo comparar os níveis de autoconceito e autoestima global em função do ano de escolaridade concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos do 2.º e do 4.º ano. Este resultado indica que, nesta fase do desenvolvimento, o autoconceito e a autoestima tendem a apresentar relativa estabilidade, não sendo substancialmente influenciados pelo simples avanço no percurso escolar. Quanto ao segundo objetivo comparar os níveis de autoconceito e autoestima global em função do sexo, verificou-se igualmente a inexistência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas, confirmando que, no 1.º ciclo, o sexo não constitui um preditor determinante destas variáveis, apesar de algumas diferenças poderem emergir em idades posteriores.

No que diz respeito ao terceiro objetivo comparar os níveis de autoconceito e autoestima global em função da prática de atividade física os resultados mostraram que a participação em AEC's combinada com prática desportiva não se traduziu em diferenças significativas face à participação exclusiva em AEC's. Este achado sugere que a simples acumulação de contextos de prática não é suficiente para produzir efeitos mensuráveis no autoconceito ou na autoestima, sendo provável que fatores como a qualidade da experiência, o clima motivacional e o sentimento de competência desempenhem um papel mais relevante. Relativamente ao quarto objetivo comparar os níveis de autoconceito e autoestima global em função do volume semanal de prática de atividade física também não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de volume (até 2 horas, 3–6 horas e ≥7 horas), reforçando a ideia de que o impacto da atividade física não depende exclusivamente da quantidade de prática, mas sim de variáveis mediadoras de natureza psicológica e social.

Apesar da ausência de diferenças entre grupos, o estudo revelou relações importantes entre dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil. As correlações significativas entre competência escolar, competência social, aspeto físico, competência atlética e autoestima global corroboram o modelo multidimensional de Harter, evidenciando que o autoconceito é influenciado por múltiplos domínios interdependentes. O facto de maiores competências sociais se associarem à competência escolar reforça a importância da integração social para o sucesso académico, enquanto a relação entre competência atlética e aspeto físico confirma o papel central do autoconceito físico no bem-estar emocional das crianças. Assim, conclui-se que o autoconceito é influenciado por múltiplos domínios que se relacionam entre si; que a prática de atividade física, ainda que não tenha mostrado diferenças estatísticas isoladas, continua a ser um elemento importante para a promoção do bem-estar psicossocial; e que dimensões como

competência social, aspeto físico e comportamento apresentam impacto significativo no autoconceito e na autoestima infantil.

Em síntese, embora não tenham sido observadas diferenças significativas entre grupos, o estudo permitiu identificar padrões consistentes com a literatura e reforçar a necessidade de promover estilos de vida ativos e programas letivos que integrem atividade física regular e estruturada. A criação de ambientes educativos e desportivos que valorizem a competência percebida, o apoio social e a participação positiva revela-se essencial para o desenvolvimento harmonioso do autoconceito e da autoestima no início da escolaridade.

4. Perspetivas de investigação: limitações e sugestões

4.1. Limitações do estudo

Este estudo apresenta algumas limitações:

- Método transversal, impossibilitando o estabelecimento de relações causais entre as variáveis analisadas.
- Avaliação realizada apenas num único momento, refletindo apenas o estado das crianças naquela fase específica.
- Ausência de volumes concretos de prática física, uma vez que não foi quantificada a duração, intensidade ou carga real das atividades
- Autorrelato, dado que a escala depende da perceção subjetiva da criança, podendo introduzir enviesamentos.
- Variabilidade das AEC's, já que as atividades diferem entre escolas em tipo, qualidade e frequência, podendo influenciar os resultados.
- Intensidade da prática física não controlada, tendo sido recolhida apenas a frequência semanal, sem informação sobre intensidade, duração ou tipo de atividade.
- Fatores contextuais não avaliados, como apoio familiar, composição corporal, experiência prévia em desporto ou acesso a espaços de prática.

4.2. Sugestões

Com base nas limitações identificadas, sugere-se:

- Estudos longitudinais que acompanhem as crianças ao longo dos quatro anos do 1.º ciclo.
- Integração de medidas objetivas de aptidão física, como Fitnessgram ou Eurofit.
- Comparação entre diferentes tipos de AEC's (artísticas, desportivas, científicas).
- Análise do impacto da composição corporal e das variáveis de autoconceito e autoestima global.
- Inclusão da perspetiva dos pais e professores, complementando o autorrelato das crianças.
- Avaliação da qualidade da implementação das AEC's, incluindo formação do técnico, materiais e estrutura.

Estas direções poderão aprofundar o conhecimento sobre o papel da atividade física no desenvolvimento infantil e otimizar práticas educativas.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Porto Editora.
- Almeida, L. M., Pereira, H. P., & Fernandes, H. M. (2018). Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional effects of different types of sports on the psychological well-being of vocational training students. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 13(1), 1. Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de Auto-Conceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.) *Provas Psicológicas em Portugal*, (pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589–1601. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0229-z>
- Bailey, R. (2006). Physical activity and education: The benefits of physical activity for children's physical, cognitive, and social development. *International Journal of Sport and Health Science*, 4, 1–19.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Barbas, B. (2024). Fatores Sociodemográficos e Horas De Atividade Física: Um Estudo Piloto Em Crianças Do Primeiro Ciclo. MESTRADO INTEGRADO EM MEDICINA. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/retrieve/274873/Tese%20Final%20B%C3%A1rbara%20Barbas.pdf>
- Batista, M., Sixto, C., Petrica, J., Serrano, J., Paulo, R., & Honório, S. (2015). Efeito do volume de horas semanal de atividade física e desportiva na formação do autoconceito de alunos de 1º ciclo. *E-Balonmano.Com: Revista de Ciencias Del Deporte*, 11(1), 89–90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86538704045>
- Batista, M., Cubo Delgado, S., Petrica, J., Serrano, J., Paulo, R., & Honório, S. (2019). Atividade física e autoconceito de alunos de 1. Ciclo. *Psicologia do Desporto e Exercício-Abordagens Académicas de Investigação*, 23-34. <http://hdl.handle.net/10400.11/6679>

- Beets, M. W., Weaver, R. G., Turner, L., Huberty, J. L., & Beighle, A. (2014). Physical activity in after-school programs: A review of strategies for program implementation. *American Journal of Preventive Medicine*, 47(6), 718–727. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.06.021>
- Bento, G., Ferreira, E., Silva, F., Mattana, P., & Silva, R. (2017). Motivação para a prática de atividades físicas e esportivas de crianças: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 22(1), 13-23. <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/8147>
- Berleze, A., Vieira, L. F., & Krebs, R. J. (2002). Motivos que levam crianças à prática de atividades motoras na escola. *Revista da Educação Física/UEM*, 13(1), 99-107. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5740104/mod_resource/content/1/3757-10519-1-PB%20Motivos%20AF%20crian%C3%A7as.pdf
- Bernardo, R. P. S., & Matos, M. (2003). *Adaptação portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth (PAPC-CJ)*.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2010.01499.X>
- Branden, N. (2024). *Os seis pilares da autoestima*. Leya.
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886–895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Biddle, S., & Asare, M. (2016). Physical activity and mental health in children: A review of systematic reviews. *Journal of School Health*, 86(1), 79–90. <https://doi.org/10.1111/josh.12365>
- Brauner, L. M., & Valentini, N. C. (2009). Análise do desempenho motor de crianças participantes de um programa de atividades físicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 20(2), 205-216. DOI: 10.4025/reveducfis. v20i2.6070
- Brian, A., True, L., Stodden, D., & Goodway, J. (2017). Motor competence and physical activity in preschool children: A longitudinal study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(5), 448–452. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.09.010>

- Carballo-Fazanes, A., Rodrigues, L. P., Silva, R., & Lopes, V. P. (2022). *The developmental trajectory of motor competence in Portuguese children through COVID-19 confinement: four-year follow-up*. Journal of Functional Morphology and Kinesiology. <https://doi.org/10.3390/jfmk7030064>.
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J.-P., ... Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 41(6), S240–S265. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0271>
- Carvalho, C. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico O Contributo da Educação Física para os Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Castelo Branco-Perceção Dos Diretores*. Universidade da Beira Interior
- Cattuzzo, M. T., dos Santos Henrique, R., Ré, A. H. N., de Oliveira, I. S., Melo, B. M., de Sousa Moura, M., de Araújo, R. C., & Stodden, D. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 123–129. <https://doi.org/10.1016/J.JSAMS.2014.12.004>
- Cid, L., Leitão, J. & Alves, J. (2012). Tradução e Validação da Versão Portuguesa da Goal Orientation in Exercise Scale (GOESp). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 532-541.
- Chinapaw, M. J. M., Altenburg, T. M., & Brug, J. (2015). Sedentary behaviour research: Current state and future directions. *Psychology & Health*, 30(12), 140–150.
- Coelho, G. D., Ferreira, E. F., Corrêa, A. A. M., & de Oliveira, R. A. R. (2016). Avaliação do autoconceito de crianças e adolescentes com sobrepeso e obesidade. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, 8(3). DOI: 10.3895/rbqv.v8n3.386
- Cole, P. M., Loughhead, J. P., Chow, S. M., & Ram, N. (2020). Development of Emotion Regulation Dynamics Across Early Childhood: a Multiple Time-Scale Approach. *Affective Science*, 1(1), 28. <https://doi.org/10.1007/S42761-020-00004-Y>
- den Uil, A. R., Janssen, M., Busch, V., Kat, I. T., & Scholte, R. H. J. (2023). The relationships between children's motor competence, physical activity, perceived motor competence, physical fitness and weight status in relation to age. *PLOS ONE*, 18(4), e0278438. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0278438>

DGS - Programa de Intervenção Saúde Infantil e Juvenil

https://www.spp.pt/UserFiles/file/Protocolos_Manuais_DGS/Programa_Nacional_Saude_Infantil_Juvenil.pdf

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(Volume 64, 2013), 135–168. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-113011-143750/CITE/REFWORKS>

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157.

Direção Geral da Educação. (s.d.). Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Direção Geral da Educação.

Dishman, R. K., Saunders, R. P., McIver, K. L., Dowda, M., & Pate, R. R. (2019). Construct validity of measures of physical self-concept and competence in children. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 195–202. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.003>

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Hillman, C., & Szabo-Reed, A. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222.

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. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

Ekelund, U., Luan, J., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Griew, P., & Cooper, A. (2012). Moderate to vigorous activity and sedentary time and associations with self-perception in children. *Pediatrics*, 130(6), e1461–e1468. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-1526>

Ekelund, U., Poitras, V. J., & Bull, F. C. (2020). Physical activity, sedentary behavior and their associations with psychosocial outcomes in children: An international perspective. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(7), 548–558. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30173-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30173-1)

Erwin, H., Fedewa, A., Beighle, A., & Ahn, S. (2012). A quantitative review of physical activity, health, and learning outcomes associated with school-based physical activity initiatives. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 14–36. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>

- Esteves, J. (2005). As atividades de expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da personalidade. *RE - Número 31 - ESEV - DCDM* <http://hdl.handle.net/10400.19/436>
- Fernandes, H. M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2010). Physical activity, physical fitness and self-esteem: Cross-sectional study in Portuguese schoolchildren. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 615–625. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002319>
- Fernandes, H., & Fernandes, H. M. (2018). Physical Activity and Mental Health in Adolescents: The mediating effect of Self-Esteem and Body Satisfaction. *Revista de Psicologia Del Deporte*, 27(1), 67–76.
- Fischer, R., Hanke, K., & Sibley, C. (2018). Peer relations, teamwork, and childhood adjustment. *Child Development Research*, 45(3), 221–234.
- Fleer, M. (2020). Cultural-historical approaches to child development: The contributions of Vygotsky. *Review of General Psychology*, 1–14.
- Fonseca, L. A. C. (2017). O autoconceito e a autoestima na dinâmica de motivação para a prática desportiva-Um estudo nos ensinos básico e secundário Universidade do Minho <https://core.ac.uk/download/pdf/80557479.pdf>
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Fülöp, M. (2022). Competition and cooperation in child development: Implications for learning and peer relations. *International Journal of Educational Psychology*, 11(2), 145–160.
- Gallahue, D., Ozmun, J., & Goodway, J. (2019). Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults (Jones & Bartlett L., Vol. 8).
- Gilliland, J., et al. (2007). Body size perceptions and body image concerns among young children. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 299–308.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., & Chacón-Cuberos, R. (2022). Physical activity and self-perception in childhood. *Children*, 9(5), 712. <https://doi.org/10.3390/children9050712>
- Gravito, N. (2007). Auto estima e competência física percebida no desporto adaptado – Estudo exploratório em atletas com deficiência motora e com deficiência intelectual. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. (documento não publicado)

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97. <https://www.jstor.org/stable/1129640>
- Harter, S. (1985). Manual for self-perception profile for children. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). Manual for self-perception profile for adolescents. Denver: University of Denver.
- Harter, S., & Pike, R. (1981). Manual for the pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Denver: University of Denver.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982
- Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.). *Guilford Press*.
- Hernández-López, L., & Romero-López, M. (2022). Social competence and self-esteem: a systematic review. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 187–196.
- Hockenberry, M., Wilson, D., & Rodgers, C. (2018). *Wong's essentials of pediatric nursing* (10th ed.). Elsevier.
- Hopkins, W., Marshall, S., Batterham, A., & Hanin, J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine Science in Sports Exercise*, 41(1), 3.
- Jaekel, J. (2024). Psychological well-being in childhood: The influence of physical activity. *Child Development Research*, 62(1), 41–57.
- Jekauc, D., Mnich, C., Niessner, C., Wunsch, K., Nigg, C. R., Krell-Roesch, J., & Woll, A. (2019). Testing the Weiss-Harter model: Physical activity, self-esteem, enjoyment, and social support in children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 2568.
- Jia, P., Luo, M., Li, Y., Zheng, J. S., Xiao, Q., & Luo, J. (2021). Fast-food restaurant, unhealthy eating, and childhood obesity: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews: An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 22 Suppl 1(Suppl 1). <https://doi.org/10.1111/OBR.12944>
- Kolb, L., et al. (2021). Physical fitness indicators in childhood: A systematic review. *Sports Medicine*, 51(6), 1103–1120.

- Lees, C., & Hopkins, J. (2013). Effect of aerobic exercise on cognition, academic achievement, and psychosocial function in children: A systematic review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 36–63. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.671110>
- Leite, A., Maia, J. A., & Lopes, V. (2014). Insatisfação corporal em crianças portuguesas: Prevalência e fatores associados. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 32(2), 134–142.
- Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents? Evidence from a meta-analysis. *PLOS ONE*, 10(8), e0134804. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134804>
- Lohbeck, A., Daseking, M., Petermann, F., & Petermann, U. (2016). Physical self-concept and physical activity in children: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1831–1843. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1130708>
- Lohbeck, A., von Keitz, P., & Hohmann, A. (2021). The development of physical self-concept and global self-esteem during childhood and early adolescence: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 704–718.
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A., & Malina, R. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Motricidade*, 7(2), 21–31.
- Lopes, V. P., et al. (2018). *Association between perceived and actual motor competence in Portuguese children*.
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., & Rodrigues, L. P. (2021). Motor competence as a mediator between physical activity and childhood outcomes: A systematic review. *Sports Medicine*, 51(6), 1255–1274. <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01359-7>
- Lopes, V. P., Martins, S. R., Gonçalves, C., Cossio-Bolaños, M. A., Gómez-Campos, R., & Rodrigues, L. P. (2022). *Motor competence predicts self-esteem during childhood in typical development children*. *Psychology of Sport and Exercise*. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102256>
- Lubans, D. R., Richards, J., Hillman, C. H., Faulkner, G., & Beauchamp, M. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>

- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–125.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: A longitudinal approach. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de auto-conceito para crianças em idade pré-escolar e 1.º/2.º ano de escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984). In *Actas da XIII conferência internacional avaliação psicológica: Formas e contextos. Braga: APPORT*.
- Marôco, J. (2017). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Ed. Sílabo.
- Maximova, K., et al. (2015). Body image and weight perception in school-age children. *Pediatrics*, 135(1), 67–75.
- Mendes, T. (2018). Estilos de vida, alimentação, sono, prática desportiva e competência motora no 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) <http://hdl.handle.net/10400.26/28095>
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M. I., & López-Ramos, V. M. (2017). Self-concept in childhood: The role of gender and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 8, 853–861.
- Miklánková, L. (2020). Influence Quality Of The Motoric On The Level Children'S Self-Esteem And Happiness. 343–351. <https://doi.org/10.15405/EPICEEPSY.20111.33>
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). Portaria n.º 644 A/2015, de 24 de agosto. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 164.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
- Parveen, A., Ganie, A. N., Bashir, F., & Zimik, P. (2025). Factors influencing self-confidence among adolescents and children across the globe: a systematic

review. Discover Education 2025 4:1, 4(1), 579-
<https://doi.org/10.1007/S44217-025-00545-Z>

Pereira, M. R. A. (2023). *A educação física em contexto escola e natureza no 1.º ciclo do ensino básico: contributos de uma abordagem interdisciplinar*
<http://hdl.handle.net/10400.26/47439>

Pereira, B., Cunha, J. O., Souza, S., Costa, L., & Matos, A. P. R. (2018). Rotinas de vida das crianças e atividade física: porque é que as crianças não vão para a escola a pé ou de bicicleta? In: J. Pertrica, J. Serrano, A. Faustino, P. Mendes (Org), *Motricidade Infantil: Abordagens Académicas de investigação* (pp. 31-46), Câmara Municipal de Idanha-a-Nova, Castelo Branco. <https://hdl.handle.net/1822/59354>

Pescatello, L. S., Arena, R., Riebe, D., & Thompson, P. D. (2014). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (9th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Pinto, A. S. B. (2018). Convivência entre pares e relacionamento social entre as crianças. <http://hdl.handle.net/10400.26/20729>

Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., Ferreira, C., & Cordovil, R. (2020). Correlates of children's physical activity during the COVID-19 confinement in Portugal. *Public Health*, 189, 14–19. <https://doi.org/10.1016/J.PUHE.2020.09.009>

Rapee, R. M., Schniering, C. A., & Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 311–341.
<https://doi.org/10.1146/ANNUREV.CLINPSY.032408.153628>

Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., & Wheaton, A. G. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance. *Preventive Medicine*, 52(1), S10–S20.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>

Rebelo, M., et al. (2025). *Body composition, motor competence and school performance in Portuguese primary children*.

Regulamento Geral de Funcionamento do Desporto Escolar (RGFDE) para 2023/2024 Reis, F. (2022). *Investigação científica e trabalhos académicos*. Ed. Sílabo.

- Rito, A.; Lopes, D.; Baleia, J.; Mendes, S. (2020). Impacto de uma década de um programa de base comunitária em meio escolar, na obesidade infantil em Portugal: 2008-2018. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 21 (2020) 14-18 | LICENÇA: cc-by-nc | <http://dx.doi.org/10.21011/apn.2020.2003>
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162.
- Rodrigues, L. P., et al. (2019). *Normative values of the Motor Competence Assessment (MCA) for Portuguese children, adolescents and adults*.
- Rodrigues, L. P., Cordovil, R., Luz, C., & Lopes, V. P. (2021). *Model invariance of the Motor Competence Assessment (MCA) from early childhood to young adulthood*. *Journal of Sports Sciences*, 39(20), 2353–2360. <https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1932290>
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., & Lopes, V. P. (2022). *Motor Competence Assessment (MCA) — scoring method and psychometrics*. *Children*. <https://doi.org/10.3390/children9111769>
- Rosa, E., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 243–258.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1–48. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.CHILDPSY405>
- Santos, J. F., Senra, C., & Ferreira, J. P. (2007). Auto-percepções, auto-estima, ansiedade físico-social e imagem corporal – estudo comparativo entre instrutores de fitness e praticantes de actividade física. *Motricidade*, 3(2), 16–17. <https://doi.org/10.6063/motricidade.670>
- Santos, J. M. F. dos. (2020). *O perfil de atenção dos alunos nas aulas de Educação Física: Diferenças entre os distintos momentos da aula na lecionação de modalidades desportivas diferenciadas*. <http://hdl.handle.net/10400.6/10302>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Simões, D., & Meneses, R. F. (2007). Auto-conceito em crianças com e sem obesidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 246-251. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000200010>

- Schoeppe, S., Duncan, M. J., Badland, H. M., Oliver, M., & Browne, M. (2014). Associations between children's independent mobility and physical activity. *BMC Public Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-91>
- Šerbetar, I., Loftesnes, J. M., & Mamen, A. (2025). Linking Motor Competence to Children's Self-Perceptions: The Mediating Role of Physical Fitness. *Children* (Basel, Switzerland), 12(10). <https://doi.org/10.3390/CHILDREN12101412>
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., et al. (2008). A developmental perspective on the role of motor competence in youth physical activity and health. *Quest*, 60(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Stockwell, S., Trott, M., Tully, M., Shin, J., Barnett, Y., Butler, L., McDermott, D., Schuch, F., & Smith, L. (2021). Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: a systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 7(1). <https://doi.org/10.1136/BMJSEM-2020-000960>
- Sugimoto, D. (2023). Pediatric motor development and physical literacy. *Journal of Pediatric Sports Science*, 12(4), 257–268.
- Teixeira, C. M., Nunes, F. M. S., Ribeiro, F. M. S., Arbinaga, F., & Vasconcelos-Raposo, Y. (2016). Atividade física, autoestima e depressão em idosos. *Actividad física, autoestima y depresión en adultos mayores*. Physical activity, self-esteem and depression in older adults. 16, 55–66. <http://revistas.um.es/cpd>
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267–273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>
- Thams, K., Andersson, E., & Malm, C. (2021). Reliability of muscular strength assessments in 6- to 10-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, 33(3), 157–166.
- Tojal, I. M. H. (2024). A valorização da área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico <http://hdl.handle.net/10400.19/8443>
- Tudge, J., Mokrova, I., & Hatfield, B. (2016). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 407–414.

- Ulrich D.(2000). Test of Gross Motor Development TGMD-2. Examiner's Manual. Second ed. Austin.
- Viana, V., Sinde, S., & Saxton, J. C. (2008). Children's Eating Behaviour Questionnaire: associations with BMI in Portuguese children. *The British Journal of Nutrition*, 100(2), 445–450. <https://doi.org/10.1017/S0007114508894391>
- Visier-Alfonso, M. E., Sánchez-López, M., Martínez-Vizcaíno, V., Jiménez-López, E., Redondo- Tébar, A., & Nieto-López, M. (2020). Executive functions mediate the relationship between cardiorespiratory fitness and academic achievement in Spanish schoolchildren aged 8 to 11 years. *PloS one*, 15(4), e0231246.
- Visier-Alfonso, N., et al. (2023). Physical activity, cognition, and academic performance in primary school children. *Developmental Science*, 26(2), e13322.
- Weaver, R. G., Beets, M. W., Webster, C., & Huberty, J. (2013). Accelerometer-determined physical activity of third-grade students during the school day. *Journal of School Health*, 83(8), 533–540. <https://doi.org/10.1111/josh.12061>
- Welsh, H. (2024). Content Validity Study of a Subjective Well-Being Measurement Tool for Early childhood. Electronic Thesis & Dissertations, 1208. <https://digitalcommons.tamuc.edu/etd/1208>
- Wentzel, K. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 279–296). The Guilford Press.
- Whitehead, M. (2010). Physical literacy: Throughout the lifecourse. *Routledge*.
- Zamorano-García, D., Infantes-Paniagua, Á., Cuevas-Campos, R., & Fernández-Bustos, J. G. (2021). Impact of physical activity-based interventions on children and adolescents' physical self-concept: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 94(1), 1–14.
- Zhou, X., Haegele, J., & Sun, H. (2020). Physical activity and self-perception in children with and without developmental coordination disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 41(7), 543–550.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização ao Ministério da Educação para aplicação do inquérito

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 1604500001

Caixa de entrada x



mime.noreply@min-educ.pt

para mim, jorgesantos

31/01/2025, 15:29



Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1604500001, com a designação *O Impacto da Participação em AEC'S de Atividade Física no Desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico na Cidade de Castelo Branco*, registado em 29-01-2025, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo. (a) Senhor(a) Jorge Manuel Folgado Dos Santos

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

a) A aplicação dos instrumentos de notação fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos, encarregados de educação/representantes legais e os participantes.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 2 – Pedido de autorização aos Agrupamentos de Escolas da Cidade de Castelo Branco para aplicação do questionário (Agrupamento Afonso de Paiva, Amato Lusitano e Nuno Álvares)

Exmos. Srs./Sra. Diretores/a de Agrupamento,

O meu nome é Fabiola De Carvalho Mendes, sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Atividade Física na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e venho por este meio solicitar a participação dos alunos do 2.º e 4.º ano das respetivas escolas da Cidade de Castelo Branco do vosso Agrupamento num Questionário de Autoavaliação (Self-Perception).

Este questionário integra a minha dissertação de mestrado, cujo tema é: "O Impacto da Participação em AEC's de Atividade Física no Desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima em Crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico na Cidade de Castelo Branco". Para garantir a sua realização de forma segura e autorizada, foi submetido um pedido à Direção-Geral da Educação, que aprovou a sua aplicação sob o número de processo 1604500001.

Assim, solicito a vossa autorização para avançar com a aplicação do questionário nas escolas do vosso Agrupamento. Para tal, peço também que esta informação seja transmitida aos professores titulares das turmas do 2.º e 4.º ano, uma vez que, caso obtenha a vossa aprovação, entregarei a cada criança um modelo de consentimento para ser assinado pelos encarregados de educação, permitindo-lhes tomar conhecimento do estudo e dar, se assim entenderem, a respetiva autorização.

A aplicação do questionário decorrerá ao longo de duas a três aulas de Atividades de Enriquecimento Curricular de Expressão Físico-Motora, sendo conduzida pelo professor responsável por essa turma e nessa área.

Segue em anexo, os documentos comprovativos/necessários para a realização deste procedimento (Questionário a aplicar, o Consentimento Informado e a confirmação do pedido à Direção-Geral da Educação).

Considerando que ainda não obtive uma resposta, venho por este meio reencaminhar o e-mail e solicitar uma comunicação urgente, a fim de poder agilizar o quanto antes todo o processo.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e fico inteiramente disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Atenciosamente,

Fabiola De Carvalho Mendes
Aluna do 2.º ano do Mestrado em Atividade Física
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Castelo Branco

3 anexos • Verificado pelo Gmail • Adicione tudo ao Drive



Autorização para Aplicação de Questionário de Autoavaliação (Self-Perception)

Caixa de entrada x

✕ ☰ 📧

D

Direção - AE Afonso Paiva <direcao@afonsoapaiva.pt>
para mim ▾

20/03/2025, 05:42 ☆ 😊 ↶ ⋮

Exma. Sra. Fabiola Mendes

Serve o presente para informar V. Exa. que autorizo, conforme solicitado, a aplicação dos questionários aos alunos do 2.º e do 4.º ano de escolaridade do N/Agrupamento a frequentar estabelecimentos de ensino localizados em Castelo Branco.

Solicito que em articulação com os Coordenadores/ Responsáveis de Estabelecimento e as professoras titulares sejam definidos os procedimentos de aplicação dos questionários e de recolha das respetivas autorizações dos encarregados de educação.

Do teor desta informação darei conhecimento aos Coordenadores/ Responsáveis de Estabelecimento e às professoras titulares.

Cordialmente,



Luís Santos
Diretor | Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva
Rua Dr. Francisco José Palmeiro
6300-230 Castelo Branco
Telefone: 272339240



Direção do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano <direcao@aeamatolusitano.edu.pt>
para Antonio, Paula, mim ▾

segunda, 24/02, 11:03 ☆ 😊 ↩ ⋮

Bom dia, Dra Fabíola

Após consultar a Sra. Coordenadora do 1.º Ciclo, Professora Paula Pais, que não viu inconveniente, na aplicação do questionário, poderá dirigir-se à escola para o aplicar.

Com os melhores cumprimentos,



HELENA LOPES
Subdiretora do Agrupamento
☎ +351 272 339 280
✉ geral@aeamatolusitano.edu.pt
📍 Av. Pedro Álvares Cabral 10, 5000-083 Castelo Branco
🌐 aeal.edu.pt

A

António Carvalho <antonio.carvalho@eenacb.pt>
para Coordenação, serviços.educativos, cecilia.constantino, mim ▾

quarta, 7/05, 10:42 ☆ 😊 ↩ ⋮

Cara Aluna Fabíola Mendes

Relativamente ao solicitado, cumpre-me informar que, de acordo com comunicação do Exmo. Senhor Presidente da Câmara Municipal de Castelo Branco do passado dia 5 de maio, está autorizada a aplicação do questionário nas AEC, de acordo com a proposta que apresentou.
Para que as autorizações dos encarregados de educação sejam antecipadamente assinadas, recolhidas e entregues aos responsáveis pelas AEC, agradeço que entre em contacto com o Coordenador da Escola Básica Cidade de Castelo Branco, o Professor Jorge Garcia.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor

- António Joaquim Duarte de Carvalho -



Morada: Av. Nuno Álvares, 6000-083 Castelo Branco
Telefone: +351 272 340 550
www.eenacb.pt

Anexo 3 – Modelo de Consentimento Informado para Participação na Pesquisa, entregue aos Encarregados de Educação

Modelo de Consentimento Informado para Participação em Pesquisa

Título da Pesquisa: Avaliação da Percepção de Autoavaliação de Crianças e Jovens (Self-Perception)

Investigador Principal: Fabíola Mendes

Instituição: Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Contacto: fabiolamendes1999@gmail.com

Introdução:

O meu nome é Fabíola Mendes, sou aluna do 2º do Mestrado de Atividade Física na Escola Superior de Educação em Castelo Branco e para a conclusão do mesmo, necessito de aplicar o questionário a crianças da faixa etária dos 8 aos 10 anos), assim sendo, a sua criança é convidada a participar numa pesquisa destinada a avaliar a sua percepção sobre o seu próprio desempenho e desenvolvimento no contexto escolar. Este consentimento informado destina-se a esclarecer o que implica a participação, bem como a garantir que está ciente dos direitos e das condições relacionadas com a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da investigação é perceber como as crianças e jovens percebem o seu desempenho académico, as suas competências sociais e emocionais, e outros aspetos do seu desenvolvimento. A pesquisa será realizada por meio da aplicação de um questionário de autoavaliação, no

qual os alunos refletirão sobre diferentes dimensões do seu progresso pessoal.

Procedimentos:

- O questionário será realizado durante o horário escolar, na sala de aula, com a minha presença para garantir que as instruções são claras e que todos os alunos compreendem as perguntas.
- O questionário é composto por questões fechadas, com respostas simples, baseadas em escalas de avaliação.
- As participações são voluntária e anónima, sem a necessidade de se identificarem.
- A criança pode retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou consequência negativa.

Duração da Participação:

A aplicação do questionário terá uma duração estimada de [tempo estimado, ex. 30-45 minutos].

Confidencialidade:

Todas as respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial. Não será possível identificar a criança nas respostas, e todos os dados serão armazenados de forma segura.

Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e divulgação científica, sem qualquer identificação pessoal.

Voluntariedade:

A participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Se a criança ou o encarregado de educação não quiserem participar ou se decidirem retirar-se a qualquer momento, não haverá qualquer prejuízo ou consequência negativa para a criança.

Consentimento:

Declaro que fui informado de forma clara e completa sobre os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e condições de confidencialidade da pesquisa. Compreendo que a participação é voluntária e que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa para a criança.

Declaro que tenho o direito de esclarecer quaisquer dúvidas antes de autorizar a participação da minha criança na pesquisa. Estou ciente de que, se necessário, posso contactar os investigadores para mais informações.

Por favor, indique abaixo se autoriza a participação da sua criança na pesquisa:

- ☐ **Autorizo** a participação da minha criança na pesquisa.
- ☐ **Não autorizo** a participação da minha criança na pesquisa.

Nome do Encarregado de Educação:

Assinatura do Encarregado de Educação:

Data: ____/____/____

Nota: Este consentimento informado será guardado de forma segura, e a participação da criança só ocorrerá após a devolução deste formulário assinado.

Anexo 4 – Declaração de Aceitação de Orientação de Mestrado



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Polytechnic University

**DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE
ORIENTAÇÃO DE MESTRADO**

Ano letivo: 2024/25

IDENTIFICAÇÃO
Nome completo: Jorge Manuel Folgado Dos Santos
Categoria: P. Adjunt Email: jorgesantos@ipcb.pt
Instituição: Escola Superior de Educação de Castelo Branco 
(insere, caso não conste da lista)

ORIENTAÇÃO
Aceito orientar a Dissertação  do estudante Fabiola De Carvalho Mendes
do Mestrado em Atividade Física
com o Tema: O Impacto da Participação em AEC'S de Atividade Física no Desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico na Cidade de Castelo Branco.

Data: 10/10/2024

O(A) Orientador(a)


DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE MESTRADO

Ano letivo: 2024/25

IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: Marco Alexandre da Silva Batista

Categoria: P. Adjunt

Email: marco.batista@ipcb.pt

Instituição: Escola Superior de Educação de Castelo Branco



(insere, caso não conste da lista)

ORIENTAÇÃO

Aceito orientar a Dissertação



do estudante Fabiola De Carvalho Mendes

do Mestrado em Atividade Física

com o Tema: O Impacto da Participação em AEC'S de Atividade Física no Desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico na Cidade de Castelo Branco.

Data: 25/10/2024

O(A) Orientador(a)

(assinatura digital)

Assinado por: Marco Alexandre da Silva Batista
Num. de identificação: 11120121
Data: 2024/10/25 21:16:15 +01:00

Anexo 5 – Questionário Self Perception Profile for Children aplicado aos alunos do 2.º e 4.º ano das escolas da Cidade de Castelo Branco (Alves Martins et al., 1995)

Questionário – Self Perception

INSTRUÇÕES PARA A CRIANÇA:

Temos aqui algumas frases e, como podem ver no topo da vossa folha, onde diz "Como eu sou", estamos interessados em saber como cada um de vós é, como é o vosso tipo de pessoa. Isto é um inquérito, não um teste. Não há respostas certas ou erradas. Uma vez que as crianças são muito diferentes umas das outras, cada um de vós escreverá algo diferente.

Em primeiro lugar, deixe-me explicar como funcionam estas perguntas. Há um exemplo de pergunta no topo, marcado com (a). Vou lê-la em voz alta e vocês acompanham-me. (O examinador lê o exemplo de pergunta.) Esta pergunta fala de dois tipos de crianças, e queremos saber quais são as crianças mais parecidas convosco.

- (1) Por isso, o que eu quero que decidas é se és mais parecido com as crianças do lado esquerdo, que preferem brincar ao ar livre, ou se és mais parecido com as crianças do lado direito, que preferem ver televisão.
- (2) A segunda coisa em que quero que penses, agora que decidiste que tipos de crianças são mais parecidas contigo, é decidir se isso é apenas mais ou menos verdade para ti ou realmente verdade para ti. Se for apenas mais ou menos verdade, assinala com um X a caixa em Mais ou menos verdade para mim; se for mesmo verdade para ti, assinala com um X a caixa em Realmente verdade para mim.
- (3) Para cada frase, só deve assinalar uma casa. Por vezes, estará num lado da página, outras vezes estará no outro lado da página, mas só pode assinalar uma caixa por cada frase. **NÃO ASSINALA OS DOIS LADOS, APENAS O LADO QUE MAIS SE ASSEMELHA A SI.**
- (4) OK, esta foi só para praticar. Agora temos mais algumas frases que eu vou ler em voz alta. Para cada uma delas, assinala apenas uma caixa - a que corresponde ao que é verdadeiro para ti, aquilo com que mais te pareces.

Pontuação

O apêndice inclui uma chave de pontuação. Os itens são pontuados com 4, 3, 2, 1, em que 4 representa o auto-julgamento mais adequado e 1 representa o auto-julgamento menos adequado. Os itens de cada subescala são contrabalançados de modo a que três itens sejam formulados com a afirmação mais adequada à direita. Assim, as pontuações dos itens para aqueles com a descrição mais adequada à esquerda são 4, 3, 2, 1 (da esquerda para a direita); enquanto as pontuações dos itens para aqueles com a descrição mais adequada à direita são 1, 2, 3, 4 (da esquerda para a direita). Uma *folha de codificação de dados* está incluída no Apêndice. As pontuações do protocolo da criança podem ser transferidas para esta folha, onde todos os itens de uma determinada subescala são para facilitar o cálculo da média de cada subescala. A pontuação resultará, assim, num total de seis médias de subescalas que definirão o perfil de uma determinada criança.

Como eu sou

Número _____ Idade _____ Aniversário _____
Mês _____ Dia _____ ☐ Rapaz ☐ Rapariga
(assinalar um)

	Verdadei ro para mim	Mais ou menos verdadei ro para mim		Mais ou menos verdadei ro para mim	Verdadei ro para mim		
Exemplo de frase							
a.	☐	☐	Algumas crianças brincar ao ar livre nas suas tempo livre	MAS	Outros miúdos ver televisão.	☐	☐
1.	☐	☐	Algumas crianças sentem que são muito bons nos seus trabalhos escolares	MAS	Outras crianças preocupam-se com o facto de poderem fazer trabalho escolar que lhes foi atribuído	☐	☐
2.	☐	☐	Algumas crianças têm dificuldade em fazer amigos	MAS	Outras crianças acham-no bonito fácil de fazer amigos	☐	☐
3.	☐	☐	Há crianças que se dão muito bem em todos os tipos de desporto	MAS	Os outros miúdos não sentem isso são muito bons quando se trata de desporto	☐	☐
4.	☐	☐	Algumas crianças estão satisfeitas com o seu aspeto	MAS	As outras crianças não são satisfeito com o seu aspeto	☐	☐
5.	☐	☐	Algumas crianças muitas vezes não como a forma como se comportam	MAS	As outras crianças normalmente gostam de a forma como se comportam	☐	☐
6.	☐	☐	Algumas crianças estão frequentemente descontentes com eles próprios	MAS	Os outros miúdos estão muito satisfeitos com eles próprios	☐	☐
7.	☐	☐	Algumas crianças sentem que são tão inteligentes como outras crianças da sua idade	MAS	Outras crianças não têm tanta certeza e perguntam-se se são tão inteligentes	☐	☐
8.	☐	☐	Alguns miúdos sabem como com que os colegas gostem eles	MAS	Outras crianças não sabem como fazer colegas de turma como eles	☐	☐
9.	☐	☐	Algumas crianças gostariam de ser muito melhores em desporto	MAS	Outras crianças sentem que são suficientemente boas no desporto	☐	☐
10.	☐	☐	Algumas crianças estão satisfeitas com a sua altura e peso	MAS	Outras crianças gostariam que a sua altura ou peso fossem diferente	☐	☐

11.	☐	☐	Algumas crianças fazem-no normalmente a coisa certa	MAS	Muitas vezes, as outras crianças não o fazem fazer o que é correto	☐	☐
	Verdadeiro para mim	Mais ou menos verdadeiro para mim				Mais ou menos verdadeiro para mim	Verdadeiro para mim
12.	☐	☐	Alguns miúdos não gostam da forma como estão a ser conduzidos a sua vida	MAS	Os outros miúdos gostam da forma como estão a liderar a sua vida	☐	☐
13.	☐	☐	Alguns miúdos são muito lentidão na conclusão trabalhos escolares	MAS	As outras crianças podem fazer o seu trabalho escolar rapidamente	☐	☐
14.	☐	☐	Algumas crianças não têm as competências sociais necessárias para amigos	MAS	Outras crianças têm as competências sociais para fazer amigos	☐	☐
15.	☐	☐	Algumas crianças pensam que se podem dar bem em qualquer nova atividade desportiva que ainda não tenham experimentado antes de	MAS	Outras crianças têm medo de não se darem bem em desportos que nunca experimentaram	☐	☐
16.	☐	☐	Algumas crianças gostariam que o seu corpo fosse diferente	MAS	Outras crianças gostam do seu corpo tal como ele é	☐	☐
17.	☐	☐	Alguns miúdos costumam agir da forma como sabem que é suposto	MAS	Muitas vezes, as outras crianças não agem da forma que é suposto agirem	☐	☐
18.	☐	☐	Algumas crianças estão felizes consigo próprias como pessoa	MAS	As outras crianças não estão muitas vezes satisfeitas consigo próprias	☐	☐
19.	☐	☐	Algumas crianças esquecem-se frequentemente o que aprendem	MAS	Outras crianças podem lembrar-se facilmente das coisas	☐	☐
20.	☐	☐	Algumas crianças compreendem como fazer com que os seus pares os aceitem	MAS	Os outros miúdos não o fazem compreender como fazer com que os seus pares os aceitem	☐	☐
21.	☐	☐	Algumas crianças acham que são melhores do que outras a sua idade no desporto	MAS	Os outros miúdos não sentem que podem jogar tão bem	☐	☐
22.	☐	☐	Algumas crianças gostariam que o seu aspeto físico (a sua aparência) fosse diferente	MAS	Outras crianças gostam do seu aspeto físico tal como é	☐	☐

23.	☐	☐	Alguns miúdos costumam entrar problemas por causa de coisas que fazem	MAS	Os outros miúdos normalmente não o fazem fazem coisas que os metem em sarilhos	☐	☐
24.	☐	☐	Alguns miúdos gostam do tipo de pessoa que são	MAS	As outras crianças desejam muitas vezes eles eram outra pessoa	☐	☐
	Verdadei ro para mim	Mais ou menos verdade iro para mim				Mais ou menos verdade iro para mim	Verdadei ro para mim
25.	☐	☐	Algumas crianças saem-se muito bem nos seus trabalhos de casa	MAS	Os outros miúdos não se saem muito bem bem nos seus trabalhos de casa	☐	☐
26.	☐	☐	Alguns miúdos gostariam de saber como fazer mais amigos	MAS	Os outros miúdos sabem como fazer tantos amigos como quiserem	☐	☐
27.	☐	☐	Nos jogos e desportos, algumas crianças costumam assistir em vez de jogar	MAS	As outras crianças costumam brincar em vez de ficarem a ver	☐	☐
28.	☐	☐	Algumas crianças gostariam que algo no seu rosto ou cabelo parecesse diferente	MAS	Outras crianças gostam da sua cara e do seu cabelo tal como são	☐	☐
29.	☐	☐	Alguns miúdos fazem coisas que sabem que não devem fazer	MAS	Os outros miúdos quase nunca fazem coisas que sabem não devem fazer	☐	☐
30.	☐	☐	Algumas crianças são muito felizes sendo assim são	MAS	Outras crianças gostariam de ser diferentes	☐	☐
31.	☐	☐	Algumas crianças têm dificuldade em descobrir as respostas na escola	MAS	Os outros miúdos conseguem quase sempre perceber as respostas	☐	☐
32.	☐	☐	Alguns miúdos sabem como tornar-se popular	MAS	Outras crianças não sabem como tornar-se popular	☐	☐
33.	☐	☐	Algumas crianças não se saem bem em novos jogos ao ar livre	MAS	Outras crianças são boas em novos jogos imediatamente	☐	☐
34.	☐	☐	Alguns miúdos pensam que são bonitos	MAS	Os outros miúdos pensam que não são muito bonitos	☐	☐
35.	☐	☐	Algumas crianças comportam-se muito bem	MAS	As outras crianças têm muitas vezes dificuldade em comportar-se eles próprios	☐	☐
36.	☐	☐	Algumas crianças não estão muito satisfeitas com a forma como fazer muitas coisas	MAS	Os outros miúdos acham que a forma como fazem as coisas é boa	☐	☐

Número _____ Idade _____

Qual é a importância destas coisas para a forma como se sente em relação a si próprio como pessoa?

	A sério Verdadeiro para mim	Mais ou menos Verdadeiro para mim			Mais ou menos Verdadeiro para mim	A sério Verdadeiro para mim
1.	☐	☐	Algumas crianças acham que é importante ter um bom desempenho na escola	MAS	Os outros miúdos não acham que o seu desempenho seja assim tão importante	☐
			trabalhar para se sentir bem como pessoa			☐
2.	☐	☐	Alguns miúdos não pensam assim	MAS	Outras crianças pensam que fazer	☐
			fazer muitos amigos é o mais importante		muitos amigos é importante para se sentirem como pessoas	☐
3.	☐	☐	Alguns miúdos acham que é importante	MAS	Os outros miúdos não acham que o facto de sermos bons no desporto	☐
			ser bom em desporto gostar de si próprio como pessoa		seja assim tão importante	☐
4.	☐	☐	Algumas crianças pensam que é importante ter boa aparência para	MAS	Outras crianças não acham que ter boa aparência seja muito	☐
			sentir-se bem consigo próprio		importante	☐
5.	☐	☐	Algumas crianças pensam que é importante comportarem-se devem	MAS	Os outros miúdos não pensam que o seu comportamento é assim tão	☐
					importante para gostar de si próprio em geral	☐
6.	☐	☐	Alguns miúdos não acham que ter boas notas seja assim tão importante para a	MAS	Outras crianças acham que ter boas	☐
			forma como se sentem sobre si próprios		notas é importante	☐
7.	☐	☐	Alguns miúdos acham que é importante ser popular	MAS	Os outros miúdos não acham que ser popular é assim tão importante	☐
					importante para a forma como se sentem em relação a si próprios	☐
8.	☐	☐	Alguns miúdos não acham que ter um bom desempenho desportivo seja	MAS	Outras crianças sentem que é	☐
			assim tão importante para a forma como se sentem sobre si próprio como pessoa		importante ter um bom desempenho no desporto	☐
9.	☐	☐	Algumas crianças não acham que a sua aparência é importante para	MAS	Outras crianças acham que a sua	☐
			como se sentem em relação a si próprios enquanto pessoas		aparência é importante	☐
10.	☐	☐	Algumas crianças não pensam que a forma como agem é assim tão importante	MAS	Outras crianças pensam que é importante agir da forma que é	☐
					suposto, para como a si próprio	☐

Praticas algum desporto ou atividade física fora da escola?

☐

Sim

☐

Não

Se sim, qual? _____

Quanto tempo duram, em média, as tuas atividades fora da escola?

Menos de 30 minutos ☐

30 a 60 minutos ☐

Mais de 60 minutos ☐

Com que frequência praticas atividades físicas fora da escola?

Todos os dias ☐

2 a 3 vezes por semana ☐

Uma vez por semana ☐

Praticas essas atividades sozinho(a) ou em grupo?

Sozinho ☐

Com amigos ☐

Com a família ☐

Em grupo (equipa de desporto, por exemplo) ☐