

Autoconceito e competência motora em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico

Relatório de projeto

CATARINA JOÃO MONTEIRO LOUSADA DOS SANTOS

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Raúl de Sousa Nogueira Antunes

ESECS, Politécnico de Leiria

Leiria, abril, 2026

Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo-motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, pelo suporte incondicional. Em especial ao Eduardo, meu marido, pela paciência, pelo apoio constante e por todo o tempo dedicado aos nossos filhos, sobretudo nos momentos em que eu não consegui estar tão presente.

Aos meus filhos, Mariana e Manuel, por serem a minha maior motivação e por me fazerem acreditar que todo o esforço valerá a pena.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Raúl Antunes, pela sua dedicação, disponibilidade e constante apoio ao longo de todo este projeto. A sua orientação foi essencial, não só do ponto de vista académico, mas também pelo incentivo contínuo que me deu, especialmente nos momentos em que pensei desistir.

À minha colega de curso e amiga Rute Simões, agradeço por estar sempre presente, por ouvir os meus desabafos nos momentos mais difíceis e por partilhar comigo as conquistas deste percurso. A sua amizade fez com que esta caminhada, que por vezes parecia solitária, se tornasse mais leve e significativa.

À Direção do Agrupamento de Escolas e à coordenação da escola onde o projeto foi implementado, pela colaboração e disponibilidade demonstradas. De igual forma, às professoras titulares das turmas participantes, pelo apoio prestado ao longo da sua concretização. Um agradecimento muito especial às crianças que participaram no estudo, tornando possível a sua realização.

Por fim e não menos importante, à minha irmã Sónia, pelo apoio constante e por nunca deixar de acreditar em mim.

RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo, caraterizar o autoconceito e competência motora de crianças do 1.º CEB, incluindo uma análise das diferenças em função do sexo e ainda uma análise das associações entre as variáveis. Participaram no estudo 49 crianças (28 rapazes e 21 raparigas), com idades entre os 7 e os 10 anos, frequentadoras de uma escola pública no concelho de Leiria, incluindo um subgrupo de 9 crianças com necessidades específicas, mais propriamente a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

A metodologia envolveu a aplicação da versão reduzida da *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, adaptada por Veiga (2006), para avaliar o autoconceito e da bateria *Motor Competence Assessment* (MCA), (Rodrigues et al., 2022) para a competência motora. Os resultados revelaram que a amostra global apresenta valores elevados no autoconceito emocional (ansiedade) e na aparência física. No que concerne ao género, verificaram-se diferenças significativas apenas no teste de agilidade (*Shuttle run*), com desempenho superior dos rapazes. Relativamente ao autoconceito, não houve diferenças em nenhuma das dimensões. No grupo com PHDA, observou-se valores mais elevados do autoconceito académico.

Verificam-se associações positivas entre a aparência física e os testes motores de saltos laterais e *shuttle run*.

Em conclusão, a competência motora poderá estar associada a uma perceção mais favorável do próprio corpo, reforçando o papel crucial da Educação Física na promoção da saúde física, psicológica e social dos alunos.

Palavras chave

Autoconceito, Competência Motora, Inclusão, Perturbação de Hiperatividade e défice de atenção e 1ºCiclo.

ABSTRACT

The main objective of this study was to characterise the self-concept and motor competence of children attending the 1st Cycle of Basic Education, including an analysis of differences according to sex, as well as an analysis of the associations between the variables. A total of 49 children (28 boys and 21 girls), aged between 7 and 10 years, enrolled in a public school in the municipality of Leiria, participated in the study, including a subgroup of 9 children with specific needs, namely Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

The methodology involved the application of the reduced version of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, adapted by Veiga (2006), to assess self-concept, and the Motor Competence Assessment (MCA) battery (Rodrigues et al., 2022) to assess motor competence. The results revealed that the overall sample presented high scores in emotional self-concept (anxiety) and physical appearance. Regarding sex, significant differences were found only in the agility test (Shuttle Run), with boys demonstrating superior performance. Regarding self-concept, no significant differences were found across any of its dimensions. However, the ADHD group showed higher levels of academic self-concept.

Positive associations were found between physical appearance and the motor tests of lateral jumps and the shuttle run.

In conclusion, motor competence may be associated with a more positive perception of one's own body, reinforcing the crucial role of Physical Education in promoting students' physical, psychological, and social health.

Keywords

Self-Concept, Motor Competence, Inclusion, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, and Primary Education (1st Cycle).

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ABREVIATURAS	x
CAPÍTULO I _ ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. AUTOCONCEITO	4
1.1. AUTOCONCEITO NA INFÂNCIA	5
1.2. DOMÍNIOS DO AUTOCONCEITO	8
1.3. A CONSTRUÇÃO DO AUTOCONCEITO EM ALUNOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	11
1.4. PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO	15
2. MOTRICIDADE	18
2.1. COMPETÊNCIAS MOTORA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA NO 1ºCEB.....	19
2.2. O PAPEL DA MOTRICIDADE NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS MOTORAS NO 1ºCEB	21
2.3. O PAPEL DA MOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	24
3. ASSOCIAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA MOTORA E AUTOCONCEITO	26
CAPÍTULO II MÉTODO	28
1. PROBLEMÁTICA	28
2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	28
3. AMOSTRA	29
4. PROCEDIMENTOS	30

4.1. PROCEDIMENTOS INICIAIS	30
4.2. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	31
4.3.1. INSTRUMENTOS	31
4.3. ANÁLISE ESTAÍSTICA	32
CAPÍTULO III - RESULTADOS	33
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE RESULTADOS	36
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO	41
CAPTÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	50
Anexo 1: Solicitação de realização de Parte Prática da Tese de Mestrado	50
Anexo 2: Consentimento do Encarregado de Educação ou representante legal	51
Anexo 3: Escala MCA - Competências Motoras -----	53
Anexo 4: Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	30
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Estatística descritiva da totalidade da amostra estudada (n = 48)	42
Tabela 2- Estatística descritiva do grupo de crianças com PHDA (n = 9)	43
Tabela 3- Comparação entre o masculino e feminino	44
Tabela 4- Correlação bivariada entre as dimensões do autoconceito e os testes de competência motora	44

ABREVIATURAS

PHDA – PERTURBAÇÃO DA HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO

1ºCEB – 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MCA - MOTOR COMPETENCE ASSESSMENT

INTRODUÇÃO

Ao longo da realização deste projeto, a palavra autoconceito foi amplamente abordado e analisado, revelando-se uma dimensão de extrema importância para a compreensão do desenvolvimento humano e para a sociedade em geral.

Este projeto surge por duas motivações pessoais, nomeadamente a formação inicial (professora do ensino básico, variante de educação física) da mestranda e consequente dedicação durante 20 anos à motricidade e a sua paixão atual, professora do 1º ciclo.

O autoconceito é um dos constructos mais antigos e fundamentais das ciências sociais, definido como o conjunto de percepções e avaliações que um indivíduo constrói sobre si próprio a partir das suas interações com o meio. Na infância, este constructo é multidimensional e hierárquico, sendo a escola um espaço privilegiado para o seu desenvolvimento, uma vez que as experiências educativas influenciam diretamente a percepção que a criança tem das suas capacidades (Marsh & Shavelson, 1985).

Paralelamente, a motricidade assume um papel essencial no desenvolvimento global, pois é através do corpo em movimento que a criança explora o mundo, aprende e constrói a sua identidade. A competência motora, sendo a capacidade de executar proficientemente habilidades como correr, saltar ou equilibrar-se, não é apenas uma questão física; ela impacta a motivação e a satisfação pessoal. Contudo, crianças com necessidades específicas de aprendizagem ou perturbações como a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, podem enfrentar desafios acrescidos, estando mais vulneráveis ao desenvolvimento de um autoconceito negativo devido a experiências de insucesso escolar ou motor. É fundamental garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, assegurando que a ação quotidiana de todos os agentes educativos responda às suas características e necessidades, tanto individuais como coletivas. Importa criar condições de acesso para todas, de forma a dar resposta a cada uma, partindo das respetivas necessidades, para que possam desenvolver ao máximo o seu potencial (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Este projeto surge da necessidade de compreender as ligações entre a competência motora, o sucesso escolar e o bem-estar emocional. O objetivo geral é promover o desenvolvimento do autoconceito e das competências motoras de crianças do 1.º ciclo

através da motricidade, garantindo oportunidades equitativas de participação num ambiente inclusivo. Através de uma abordagem metodológica rigorosa, pretende-se caracterizar estas variáveis e analisar como a proficiência motora pode potenciar uma autoimagem positiva.

É de extrema importância referir que a avaliação da competência motora constitui uma etapa essencial para a compreensão do desenvolvimento das capacidades motoras ao longo da infância. As interações iniciais no desenvolvimento da competência motora, durante a primeira infância, são aspetos fundamentais desta fase, exercendo um impacto positivo e significativo na saúde mental e física das crianças.

Para a fundamentação deste projeto, procedeu-se a uma revisão da literatura centrada em dois eixos temáticos fundamentais que compõem o primeiro capítulo como o autoconceito e o segundo a motricidade/competência motora, em crianças com e sem necessidades específicas de aprendizagem.

Apresenta-se o método de desenvolvimento do projeto, no qual se abordam a problemática e a sua relevância, os objetivos da investigação, a caracterização da amostra, os procedimentos adotados e a análise estatística dos dados. De forma a organizar e clarificar o processo metodológico, os procedimentos foram subdivididos em duas categorias: procedimentos iniciais, que englobam todas as etapas preparatórias até à implementação da intervenção e procedimentos de avaliação e instrumentos de recolha de dados, que permitiram medir os resultados e os efeitos da intervenção junto das crianças participantes.

Segue-se o capítulo dedicado à apresentação dos resultados, no qual se expõem os dados obtidos a partir das dimensões definidas nos objetivos do estudo: o autoconceito e a competência motora. Adicionalmente, são também apresentados os resultados relativos às crianças com PHDA, bem como a comparação entre as crianças do sexo masculino e do sexo feminino.

No último capítulo apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, comparando-os com estudos anteriores e enquadrando-os no âmbito da investigação futura. Do mesmo modo, identificam-se as principais implicações deste trabalho para a prática, bem como as suas limitações e sugestões para estudos futuros.

QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo, que decorre das motivações anteriormente apresentadas, desenvolve-se em torno das seguintes questões de investigação:

1 - "Quais são os níveis de autoconceito (nas dimensões comportamental, ansiedade, intelectual, popularidade, aparência física e felicidade) e de competência motora predominantes em crianças dos 7 aos 10 anos?"

2- "Como se caracterizam o autoconceito e a competência motora especificamente em crianças com diagnóstico de PHDA?"

3- "Rapazes e raparigas diferem no autoconceito e na competência motora?"

4- "As dimensões do autoconceito estão associadas aos testes de competência motora?"

Face às questões enunciadas, e de forma a dar-lhes resposta, foram definidos os seguintes objetivos:

a) Avaliar o autoconceito e a competência motora de crianças do 1.º Ciclo (7 aos 10 anos) através da versão reduzida (30 itens) da Piers-Harris Children's Self-Concept Scale e da Motor Competence Assessment (MCA);

b) Avaliar o autoconceito e a competência motora nas crianças do 1º Ciclo de crianças com diagnóstico de PHDA, através da versão reduzida (30 itens) da Piers-Harris Children's Self-Concept Scale e da Motor Competence Assessment (MCA);

c) Comparar o autoconceito e a competência motora entre rapazes e raparigas.

d) Analisar as associações entre as dimensões do autoconceito e os níveis de competência motora.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. AUTOCONCEITO

O autoconceito é um dos mais antigos constructos estudados nas ciências sociais e, por isso mesmo, a sua definição tem sido discutida. De uma forma geral, pode-se considerar o autoconceito como as percepções que o indivíduo tem sobre si, formando-as através das suas experiências com o meio no qual está inserido e as interpretações que faz dele (H. Marsh & Shavelson, 1985).

Segundo Craven e Yeung (2008), o autoconceito, historicamente, começou por ser mencionado como autoestima e concebido como um constructo unidimensional. As investigações realizadas até meados dos anos 70 mostram que o autoconceito era medido com instrumentos de avaliação de pouca qualidade. Segundo Shavelson et al (1976), as percepções do comportamento pessoal em situações específicas encontram-se na base da hierarquia; as inferências acerca do “eu” em domínios mais amplos, como o social, físico, académico, no meio da hierarquia; e um autoconceito global no topo da hierarquia.

Enquanto construto, o autoconceito tem vindo a revelar-se multidimensional, podendo ser definido como a percepção que uma pessoa tem de si mesma, assim como, o resultado da percepção, que forma sobre si (Serra, 1988). Nesse sentido, engloba o conjunto de sentimentos, conscientes ou não, atitudes e percepções acerca de si própria (Potter & Perry, 2006), desempenhando um papel importante enquanto elemento integrador.

Verifica-se, portanto, que vários têm sido os estudos realizados para o aprofundamento do autoconceito enquanto constructo, no entanto, ainda se verifica pouca uniformidade nos termos utilizados na literatura que lhe está associada. (Serra, 1988) considera como constituintes essenciais do autoconceito: as autoimagens, a autoestima e as identidades. Para Potter e Perry (2006), à semelhança do autor anterior, o autoconceito engloba não só a autoestima e a identidade, mas também o desempenho de papeis e a imagem corporal. Para Callista Roy, que aborda o autoconceito no seu modelo, o constructo abrange o conjunto de crenças e sentimentos relativos a si mesmo numa determinada altura, e alberga em si as percepções internas e as percepções relativas às reações dos outros (Oliveira et al., 2022).

De acordo com Sureda (2001, citado em Santos, 2020) as experiências podem ser organizadas em áreas diferentes, originando domínios específicos do autoconceito, sendo estes, o autoconceito académico que engloba a perceção que o indivíduo tem de si mesmo enquanto estudante, abrangendo um conjunto de experiências, sucessos, fracassos e experiências académicas ao longo do percurso escolar. O autoconceito social que envolve os sentimentos que tem por si mesmo, sendo a consequência das relações sociais, da capacidade de resolver problemas e da sua adaptação e aceitação social. O autoconceito pessoal e emocional que se refere aos sentimentos de bem-estar e satisfação, ao equilíbrio emocional, à aceitação de si mesmo e à segurança e confiança nas suas capacidades. O autoconceito familiar que reflete os sentimentos enquanto membro da família, por fim, o autoconceito global que se trata da avaliação geral de si mesmo em todas as áreas. Esta noção de autoconceito multidimensional, permite compreender que numa situação de insucesso num domínio particular da atividade de um aluno, como por exemplo no domínio académico, não afeta necessariamente a autoestima global do aluno, mas apenas o sentimento de competência especificamente académica.

O autor Senos (2006), defende que a ocorrência de correlações mais significativas entre os resultados escolares e o autoconceito académico do que entre os resultados escolares e a autoestima global, que se mantém tendencialmente estável. Segundo (Serra, 1988) o autoconceito elabora-se em função de quatro tipos de influência, no seu processo de construção. A primeira influência diz respeito ao modo como os outros olham para si, construindo o autoconceito a partir do feedback que vai recebendo dos outros. Seguidamente, o sujeito vai julgar o seu desempenho, através da competência/incompetência. Posteriormente, procede à comparação com as ações dos seus pares em situações idênticas e, finalmente, faz a avaliação dos comportamentos tendo por base normas de conduta, levando-o à sensação de satisfeito ou insatisfeito (Santos, 2020).

1.1 AUTOCONCEITO NA INFÂNCIA

As dimensões significativas para o autoconceito vão sofrendo alterações com a idade. Pode-se afirmar que, em termos gerais, o autoconceito é menos diferenciado em idades precoces e que se torna mais diversificado e complexo no final da adolescência (Nelas, 2018). Dos 6 aos 8 anos, o Autoconceito Geral refere-se à dimensão matemática e verbal, à aparência e capacidade física, às relações com os pais e à relação com os outros.

O estudo do autoconceito assenta na premissa de que a sua compreensão pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, bem como o rendimento escolar, o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo mesmo (Veiga, 1995). A escola, sendo um espaço social privilegiado e local onde a criança passa a maior parte do tempo, pode desempenhar um papel determinante no desenvolvimento pessoal e social da criança, contribuindo de forma significativa para a construção do seu autoconceito. As experiências vividas no contexto educativo, assinaladas pelas interações do dia a dia, influenciam diretamente a perceção que a criança desenvolve de si própria, do seu valor e das suas capacidades. A condição de aceitação, ou não, da criança pelo grupo de amigos da escola tem igualmente revelado ser uma variável social importante no contexto educacional, tendo em conta que a situação de aprendizagem e o meio escolar pressupõem a interação entre os alunos. Acresce ainda o facto de que as crianças que conseguem uma melhor adaptação a esse contexto e que são mais acolhidas pelo grupo apresentam menores probabilidades de integrar grupos de risco, o que evidencia a relevância destes dois elementos no contexto escolar e no processo de aprendizagem (Martinelli, 2012).

Segundo (Santos, 2020), durante os primeiros anos de escolaridade, torna-se essencial que os professores criem condições e promovam atividades pedagógicas diversificadas que possibilitem à criança explorar e reconhecer tanto o seu "eu" interior como o exterior. Esta exploração é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da autoestima, constituindo-se como pilares essenciais para a formação de um autoconceito positivo e equilibrado.

H. W. Marsh & Martin (2011) afirmam que a perspetiva multidimensional do autoconceito varia nas diferentes ciências sociais, sendo a área da educação a que mais se baseia nesta perspetiva, uma vez que se foca na relação entre o autoconceito académico com o desempenho, as notas, as aprendizagens, entre outros. Um dos principais objetivos da educação diz respeito ao desenvolvimento escolar dos alunos.

Numa primeira fase, a base do autoconceito será construída com suporte na família, seguindo-se numa segunda fase, a influência dos professores e pares. Irá, assim, ocorrer uma grande ampliação da sua esfera de relações que irão contribuir para o desenvolvimento da criança. Assim, a maneira como os outros indivíduos reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que a criança desenvolve. A criança, quando recebe a avaliação dos professores, dos colegas e dos pais, constrói uma visão de si mesma sobre as suas capacidades (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

No que se refere ao percurso do autoconceito, deve-se ter em conta a sua estabilidade e a sua evolução ao longo do tempo. Isto é, o autoconceito desenvolve-se em simultâneo com o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem, bem como a tomada de consciência do indivíduo como membro de uma sociedade (Maciel, 2016). Durante a primeira infância, as crianças começam a formular ideias acerca de si próprias, sendo estas ideias geralmente bastante positivas e baseadas nas suas capacidades e competências adquiridas anteriormente (Müller, 2008). As crianças tendem a manter um autoconceito mais positivo, pelo facto de sobrevalorizarem as suas capacidades, focando-se apenas nas atividades que se percecionam como mais competentes, desvalorizando as que se sentem menos competentes (Andreia & Nunes, 2010).

Simões e Serra (1987) referem que

“o autoconceito escolar é mais negativo em crianças mais velhas e com níveis de realização escolar mais baixos, talvez por terem mais experiência de insucesso escolar. (...) Para uma criança que atribui demasiada importância ao seu sucesso escolar, um aumento do autoconceito escolar negativo, vai influenciar negativamente o seu autoconceito geral. Deste modo, o valor pessoal dessa criança será determinado pelos seus resultados escolares. Estas percepções negativas, vão influenciar os níveis de realização escolar, na medida em que, estas crianças estão menos motivadas, o que dará origem a diminuição de esforço e persistência. Um autoconceito negativo pode ter mais influência no insucesso escolar, do que as dificuldades de origem intelectual.” (p. 29)

No contexto escolar, as crianças, podem desenvolver percepções positivas ou negativas de si mesmas no processo de ensino/aprendizagem, reconhecendo o grau das suas capacidades segundo Mortimer, Zhang, Wu, Hussemann, & Johnson (2017). Ao ter uma conceção alta das suas capacidades, as crianças tendem a aumentar o seu esforço na escola e a criar oportunidades para demonstrar as suas habilidades. Em contrapartida, quando as suas percepções são negativas, a criança pode evitar estudar, já que considera os conteúdos demasiado difíceis.

Deste modo, concluo que os professores têm um papel crucial em tentar melhorar o autoconceito académico dos alunos para que possam ter melhores resultados escolares.

1.2 DOMÍNIOS DO AUTOCONCEITO

O autoconceito é um constructo psicológico complexo e multidimensional que se refere ao conjunto de percepções, crenças e avaliações que o indivíduo constrói acerca de si próprio ao longo do desenvolvimento. A investigação contemporânea tem vindo a afastar-se de uma visão global e unitária do autoconceito, defendendo antes a sua natureza hierárquica e multidimensional, composta por diferentes domínios relativamente distintos, mas interrelacionados (Shavelson et al., 1976).

O indivíduo organiza e estrutura as suas experiências de vida, recolhendo dados fundamentais acerca de si próprio, ao longo do seu desenvolvimento. De acordo com o modelo hierárquico proposto por Shavelson et al. (1976), o autoconceito organiza-se num nível global, que se subdivide em dois grandes domínios: o autoconceito académico e o autoconceito não académico. Cada um destes domínios integra, por sua vez, dimensões mais específicas.

O autoconceito académico refere-se às percepções que o indivíduo tem sobre as suas competências e desempenho em contextos escolares ou de aprendizagem formal. Este domínio pode ser desagregado em áreas específicas, como o autoconceito em matemática, língua materna ou outras disciplinas, sendo amplamente demonstrado que estas subdimensões são relativamente independentes entre si (Marsh, 1990). A investigação tem evidenciado uma forte relação entre o autoconceito académico e variáveis como o rendimento escolar, a motivação académica e o envolvimento na aprendizagem. Segundo (Harter, 2012), o autoconceito académico refere-se à percepção que a criança tem da sua competência cognitiva, aplicada ao trabalho escolar. Assim, os itens fazem referência a ter bom desempenho nas tarefas escolares, ser capaz de encontrar as respostas, concluir o trabalho escolar rapidamente e sentir que é inteligente

O autoconceito não académico engloba dimensões relacionadas com contextos extraescolares e aspetos mais gerais da experiência pessoal. Este domínio inclui, habitualmente, o autoconceito social, o autoconceito emocional e o autoconceito físico.

O autoconceito social refere-se às percepções que os indivíduos têm acerca da forma como são amados e admirados pelos outros, isto é, à autopercepção da aceitação social. Define-se igualmente como a percepção que cada pessoa possui relativamente às suas

competências sociais (Bruges, 2003). Posso dizer que, as crianças são influenciadas pelas pessoas que lhe são mais próximas e mais significativas.

O autoconceito emocional segundo Carvalho et al. (2019), a competência emocional diz respeito ao desenvolvimento de capacidades associadas à expressão das emoções, à sua regulação de forma socialmente adequada e ao conhecimento emocional, encontrando-se intimamente ligada à identidade, à história individual e ao desenvolvimento sociomoral da criança. Em termos mais simples, trata-se de uma competência fundamental para a interação, para a autorregulação, para a construção de relações positivas com os outros e consigo próprio, bem como para o envolvimento com os pares.

Segundo o modelo multidimensional do autoconceito proposto por Shavelson et al. (1976), o autoconceito organiza-se de forma hierárquica, integrando domínios académicos e não académicos. Dentro destes últimos, o autoconceito emocional destaca-se por estar intimamente ligado à autoestima e ao ajustamento emocional, funcionando como um importante indicador da saúde mental.

Em contexto educativo, esta dimensão revela-se particularmente significativa, uma vez que ambientes que proporcionem aos alunos sentirem mais confiança, a serem perseverantes e curiosos, conduzindo-os de forma geral a demonstrar perfis emocionais mais positivos, segundo Meyer e Turner (2002). Conclui-se que, quando os alunos revelam elevados níveis de controlo percebido, tendem também a experienciar emoções positivas (como satisfação, esperança e orgulho). Por outro lado, níveis reduzidos de perceção de controlo pessoal estão associados ao surgimento de emoções negativas (como ansiedade, zanga e desespero) (Pekrun et al., 2007).

As escolas têm um papel importante no desenvolvimento saudável das crianças ao promover não só as competências cognitivas, mas também as sociais e emocionais. Desta forma, existe um foco crescente sobre como os indivíduos saudáveis e adaptados podem aproveitar melhor a escola e a vida, fazendo com que a promoção da saúde mental seja uma prioridade social e económica. Consistentemente, um autoconceito positivo é valorizado como uma meta a atingir (Craven & Yeung, 2008), tendo a investigação identificado este constructo como um fator protetor contra problemas psicológicos.

O autoconceito físico é um dos domínios que mais contribui para a definição do autoconceito da criança e muito particularmente o da aparência física, fundamental também para a sua autoestima global, ou seja, o domínio físico tem um papel importante, desde a infância, no ajustamento psicossocial do indivíduo, pois as crianças recebem desde muito cedo feedback direto e indireto acerca da sua atratividade física, da sua condição física, do seu peso, da sua altura e da forma como se vestem ou se apresentam (Faria, 2005). Segundo Harter (2012), a competência física refere-se principalmente à capacidade de ter bom desempenho no desporto, incluindo jogos ao ar livre e demonstrar a sua aptidão física. Neste contexto, afirma que a aparência Física avalia em que medida a pessoa sente que tem boa aparência e está satisfeita com o seu aspeto, corpo, rosto, cabelo, etc.

O autoconceito físico define-se por Shavelson et al. (1976) como a perceção que o indivíduo tem das suas capacidades físicas, atléticas, bem como a sua satisfação com a aparência. Além disso, é também aquilo que o sujeito sente e a importância que dá à competência física ou aptidão motora. É através das atividades motoras em situações sociais que os indivíduos formam estas perceções e avaliações de si próprio, quando percebem a sua competência e comparam-na com a dos outros (Faria, 2005).

Modelos mais recentes, como o proposto por Marsh & Shavelson (1985) reforçam a ideia de que os diferentes domínios do autoconceito apresentam níveis variados de estabilidade e sensibilidade à experiência, sendo que os domínios específicos tendem a ser mais suscetíveis a mudanças contextuais do que o autoconceito global. Esta perspetiva tem implicações relevantes para a investigação e intervenção psicológica e educativa, na medida em que permite compreender de forma mais precisa como diferentes experiências influenciam dimensões específicas do autoconceito.

Em síntese, o autoconceito deve ser compreendido como um constructo multidimensional e dinâmico, constituído por diversos domínios que refletem as perceções do indivíduo sobre si próprio em diferentes áreas da sua vida. A análise diferenciada destes domínios revela-se essencial para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento pessoal, académico e social ao longo do ciclo vital.

1.3 A CONSTRUÇÃO DO AUTOCONCEITO EM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

“A eficiência de um professor depende tanto de sua compreensão de si como da compreensão de seus alunos. Portanto, o essencial é que os professores estudem e tentem compreender os fatores psicológicos de suas próprias vidas (Lindgren, 1971, p.40).

O autoconceito constitui uma dimensão central do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, influenciando não só o seu desempenho acadêmico, mas também a forma como se relacionam consigo próprios e com os pares à sua volta e a escola, como espaço central da vida destes alunos tem um impacto profundo nesse processo. Segundo Shavelson et al. (1976), o autoconceito é algo complexo, composto por uma estrutura multifacetada, hierárquica e relativamente estável ao longo do tempo, moldado pelas vivência e interações que cada aluno tem, sendo fácil perceber o porquê; todos nós crescemos a partir daquilo que sentimos, ouvimos e experienciamos e, na escola isso pode fazer toda a diferença.

De forma geral, percebe-se que muitas crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento acabam por se envolver menos nas tarefas escolares, quando comparadas com os colegas que não apresentam essas dificuldades. Esta realidade, tantas vezes visível no dia a dia das salas de aula, é mais do que uma questão de desinteresse, está enraizada em desafios emocionais e comportamentais que, segundo Roeser e Eccles (2000), influenciam diretamente o desempenho acadêmico. E o mais preocupante é que esse insucesso, por sua vez, afeta a forma como a criança se sente e se comporta, criando um ciclo difícil de quebrar. A verdade é que a escola tem um peso enorme na maneira como a criança constrói a imagem de si mesma. A forma como é tratada, como se sente acolhida ou não, como lida com os desafios e como é apoiada nos momentos difíceis, tudo isso contribui para a forma como ela se vê enquanto aprendiz. Neste sentido, Elbaum e Vaughn (2001) alertam para um aspeto importante: as crianças com dificuldades de aprendizagem estão especialmente vulneráveis a desenvolver um autoconceito negativo, sobretudo no que diz respeito à sua competência acadêmica e isso pode marcar profundamente o seu percurso escolar e pessoal.

O conceito de “Educação Para Todos” ganhou destaque na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, documento editado pela (UNESCO, 1994). Este documento representa um compromisso internacional com a Educação Inclusiva, reforçando que o direito à educação é universal e deve ser garantido a todas as pessoas, sem exceção, como está consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem. A Declaração sublinha ainda que todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com necessidades específicas de aprendizagem, devem ter acesso às escolas regulares, mas este acesso não deve ser meramente físico, as escolas devem ajustar-se às necessidades de cada aluno, adotando uma pedagogia centrada na criança, que respeite e valorize as suas particularidades. Diz-nos também que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades, as escolas regulares, segundo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos;” (p. VIII, IX).

O Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002) foi desenvolvido com um propósito muito concreto, ajudar as escolas a encontrar formas de reduzir as barreiras que dificultam a aprendizagem de qualquer aluno, promovendo ao mesmo tempo, um maior envolvimento e participação ativa de todos. A Inclusão, neste sentido, não é um objetivo que se alcança de uma vez por todas, mas sim um caminho contínuo, em constante construção e reflexão.

Investigação recente sobre as perceções que as crianças têm da inclusão nas escolas mostra-nos algo importante, as crianças que reconhecem em si próprias algumas dificuldades sentem-se, muitas vezes, menos incluídas a nível emocional e social, e tendem a ter uma imagem mais frágil das suas capacidades académicas. Já as crianças com necessidades específicas de aprendizagem, embora também reportem sentimentos de menor inclusão emocional e um autoconceito académico mais baixo, não demonstram sentir-se menos incluídas em termos sociais (DeVries et al., 2022).

Estes dados sublinham a importância de olharmos para a inclusão de forma holística, considerando não só o acesso físico às escolas, mas também o bem-estar emocional, a

autoestima e os laços sociais de cada criança. Afinal, sentir-se parte é tão essencial como aprender.

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (2000) parte de uma ideia simples, mas poderosa, em que todos os seres humanos partilham três necessidades psicológicas fundamentais: a necessidade de se sentirem competentes, de terem autonomia e de estabelecerem relações significativas. Quando estas necessidades são satisfeitas nos diferentes contextos sociais, como a escola, isso promove uma motivação mais autônoma, bem-estar emocional e melhores desempenhos (Sofia & Lopes, 2023). Esta teoria contribui para a compreensão do autoconceito e ajuda-nos a perceber melhor o modo como os alunos constroem a imagem que têm de si próprios. Quando se sentem apoiados naquilo que sabem fazer, têm espaço para tomar decisões e sentem-se ligados aos outros, é natural que desenvolvam um autoconceito mais positivo e uma identidade mais forte e segura. Pelo contrário, quando o ambiente escolar é marcado pelo controlo excessivo, avaliações constantes e falta de reconhecimento pessoal, é mais provável que os alunos comecem a duvidar de si próprios, a sentirem-se inadequados ou desvalorizados. Isto mostra-nos o quão importante é criar espaços educativos que nutrem e respeitam o desenvolvimento integral de cada aluno (Sofia & Lopes, 2023).

No caso dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, o caminho para construir um autoconceito saudável pode ser diferente daquele que é mais comum entre os seus pares. Este processo pode ser mais desafiante e marcado por experiências únicas.

Ao analisar o que a literatura diz sobre o impacto das dificuldades de aprendizagem no autoconceito dos alunos, percebe-se que não há uma visão única, os resultados variam consoante os estudos. Alguns investigadores, como Hay, Ashman e Kraayenoord (1998) e Martini & Burochovitch (1999), apontam que as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ter um autoconceito global mais negativo, quando comparadas com aquelas que não apresentam essas dificuldades. Ou seja, essas crianças não só duvidam das suas capacidades escolares, como também podem desenvolver uma imagem menos positiva de si próprias no geral. No entanto, outros estudos, como o de Kloomok & Cosden (1994), mostram uma realidade um pouco diferente. Segundo estes autores, as dificuldades de aprendizagem afetam sobretudo o autoconceito académico, isto é, a forma como a criança se vê no contexto da escola e da aprendizagem. Em outras áreas da sua vida, como a relação com os pares, a família ou a autoestima geral, não se verificam

grandes diferenças face às crianças sem dificuldades de aprendizagem. Estes resultados mostram-nos que é essencial olhar para cada criança de forma individual e considerar os vários domínios do autoconceito, para podermos oferecer apoio ajustado, sensível e eficaz, tanto a nível emocional como pedagógico.

De acordo com o estudo de Chapman, Tunmer e Prochnow (2000), as dificuldades específicas na leitura podem afetar o autoconceito das crianças de forma muito rápida. Muitas vezes, antes mesmo de se notar um impacto mais alargado na perceção que têm do seu desempenho académico em geral, estas dificuldades já começaram a fragilizar a forma como se veem a si próprias, ou seja, um problema localizado pode rapidamente alastrar-se e abalar o autoconceito global da criança. Segundo Martini & Burochovitch (1999), as crianças que enfrentam não só dificuldades de aprendizagem, mas também problemas de comportamento, tendem a sentir-se ainda mais inseguras em relação a si mesmas. Estas crianças revelam frequentemente um autoconceito mais baixo e um locus de controlo externo, isto é, acreditam que o sucesso depende de fatores fora do seu controlo (como a sorte ou a ajuda dos outros), enquanto o fracasso é visto como culpa sua, o que pode ser bastante penalizador para o seu desenvolvimento emocional.

Investigadores como Rawson & Cassady (1995) e Rock, Fessler e Church (1997) reforçam esta ideia, ao referirem que as crianças que acumulam dificuldades comportamentais e de aprendizagem tendem a apresentar um autoconceito ainda mais negativo do que aquelas que apenas têm dificuldades na aprendizagem. Isso acontece porque recebem, com frequência, feedback negativo não só a nível académico, mas também social.

Estudar as autoperceções no processo de aprendizagem é fundamental, porque aquilo que a criança acredita sobre si própria, sobre o que consegue ou não fazer, tem um impacto direto na forma como se comporta e se motiva perante as tarefas escolares. E, como vários estudos apontam (Hay, Ashman e Kraayenoord, 1998; Chapman, Tunmer e Prochnow, 2000; Roeser & Eccles, 2000), esse comportamento e motivação refletem-se inevitavelmente no desempenho académico. Por isso, quando pensamos em estratégias de intervenção junto destas crianças, é essencial que não nos foquemos apenas nas dificuldades escolares em si, mas que também demos atenção ao fortalecimento do seu autoconceito. Neste sentido, torna-se essencial que as intervenções dirigidas a estas crianças integrem estratégias e recursos que promovam o desenvolvimento de um

autoconceito positivo, contribuindo assim para melhorar os seus resultados escolares e para que cada aluno se sinta mais confiante, capaz e motivado no seu percurso educativo.

O crescente interesse e preocupação em torno da educação e do desempenho académico dos alunos com Necessidades Específicas de Aprendizagem, integrados no ensino regular, aliado ao reconhecimento dos benefícios da inclusão e da atividade física no seu desenvolvimento global, leva a refletir e investigar de forma mais aprofundada as ligações entre o autoconceito, o sucesso escolar e a prática de atividade física neste grupo de alunos. Estudar o autoconceito no contexto escolar torna-se especialmente relevante, uma vez que este desempenha um papel central não só no sucesso académico, mas também no bem-estar social, físico e emocional das crianças. Sabemos, com base na literatura, que a atividade física contribui significativamente para o desenvolvimento integral do indivíduo, ao integrar dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Este tipo de desenvolvimento mais holístico promove o bem-estar geral e pode ter um impacto muito positivo na construção de um autoconceito saudável, tanto em crianças em geral como, de forma ainda mais significativa, em crianças com Necessidades Específicas de Aprendizagem (Faria & Figueiredo, 2002).

1.4 PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO

Para Nuno Lobo Antunes: “...a PHDA não é um problema de comportamento, mas sim uma perturbação de desenvolvimento. Ou seja, há uma série de competências fundamentais que, por défices biológicos, não se estruturam nem se desenvolvem corretamente e originam problemas de comportamento e de aprendizagem.” (Antunes, 2022, p.45). “...a ciência já demonstrou que na base de todos os sintomas existem disfunções neurológicas específicas que estas têm a sua origem num património genético...” (Antunes, 2022, p.48).

Segundo o autor a PHDA é uma disfunção neurológica que quanto mais cedo for diagnosticada melhor se pode atuar e ajudar a criança nessa sua problemática e melhorar a sua vida diária, familiar, escolar e social. Para Antunes, uma criança para ser hiperativa com Défice de Atenção tem de obedecer a três sintomas nucleares, pelo menos durante seis meses num grau de desadaptatividade, tendo influência negativa na sua vida escolar e familiar.

No DSM 5, a PHDA é uma perturbação do neurodesenvolvimento e é definida como um conjunto de sinais e sintomas que ocorrem todos juntos, de forma frequente na mesma pessoa. (Antunes, 2022, p. 225).

Critérios/sintomas de diagnóstico mais evidentes na PHDA e que os professores/educadores podem ter em atenção são para:

Défice de Atenção: (Antunes, pp. 169-170)

- Não presta atenção a pormenores;
- Comete erros por descuido nas tarefas escolares e/ou atividades lúdicas;
- Frequentemente tem dificuldade em manter atenção nas tarefas e/ou atividades lúdicas
- Frequentemente parece não ouvir o que se lhe diz;
- Não segue instruções com frequência;
- Não termina as tarefas e tem dificuldade de organizar as mesmas;
- Frequentemente desmotiva-se, desiste facilmente ou sente relutância nas tarefas que requeiram um esforço mental acrescido;
- Perde objetos com frequência, pouca responsabilidade.
- Esquece-se frequentemente das atividades do dia a dia (fazer os TPC, realizar recados, etc.);
- Fraca autonomia;

Impulsividade:

- Temperamento explosivo e colérico quando contrariados;
- Comportamentos de desobediência;
- Por vezes manifestam comportamentos tendenciosos para destruir objetos;
- Frequentemente envolvem-se em conflitos com os seus pares (dificuldade em regular o comportamento);
- Têm dificuldade em esperar pela sua vez (frequentemente antecipam as respostas ou inicia uma atividade sem que as regras ainda sejam dadas);
- Interrompe as aulas frequentemente e/ou atividades dos outros (intromete-se nas conversas ou jogos);
- Frequentemente fala em excesso e sem autorização.

Excesso de atividade motora

- “Com frequência movimentava excessivamente as mãos e os pés” ...;

- Frequentemente move-se quando está sentado;
- Frequentemente move-se, levanta-se da sala ou noutra situação em que é suposto estar sentado;
- Frequentemente corre ou salta em situações inadequadas;
- Frequentemente têm dificuldade para realizar atividades lúdicas/jogos de forma tranquila.

2. MOTRICIDADE

Na infância, o corpo assume um papel essencial, pois é o principal meio através do qual a criança se relaciona com o meio que a rodeia. É por meio do corpo que ela explora, experimenta, comunica e aprende, sendo este um elemento estruturante no seu desenvolvimento global e na construção das suas aprendizagens (Freitas et al., 2023).

De acordo com Filho (2010), o desenvolvimento da motricidade resulta de uma interação constante entre a herança biológica e o contexto sócio histórico, ou seja, tanto a nível da espécie como do indivíduo, a motricidade é moldada pela interação entre o genoma, as características do meio ambiente e os processos sociais, entendidos na sua dimensão histórica.

A motricidade diz respeito às sensações conscientes do ser humano em movimento, um movimento que é sempre intencional e significativo no espaço e no tempo, tanto de forma objetiva como subjetiva. Este fenómeno abrange diversas dimensões da experiência humana, como a perceção, a memória, a projecção, a afetividade, a emoção e o raciocínio. Manifesta-se de múltiplas formas desde a expressão gestual à verbal, da cénica à plástica, entre outras, revelando-se como uma linguagem do corpo em constante diálogo com o mundo. Mais do que uma simples resposta a estímulos, a motricidade constitui-se como um processo dinâmico e contínuo. A sua construção inicia-se desde os reflexos mais primários e evolui para as ações intencionais e planeadas, passando por respostas mediadas por representações internas e pela aprendizagem de padrões de movimento. Com o tempo, a criança progride da simples reação a estímulos externos para a criação de novas formas de interação com o meio, sempre em articulação com o seu contexto cultural, social e histórico (Filho, 2010).

No âmbito da motricidade infantil os anos críticos para a aprendizagem de competências motoras situam-se entre os 3 e os 9/10 anos de idade. Após este período, é provável que poucas aprendizagens motoras sejam totalmente novas, o que se verifica é uma continuidade, um refinamento progressivo dos padrões de maturação já adquiridos (Pangrazi, Chmokos & Massoney, 1981).

Na perspetiva de Henri Wallon, o desenvolvimento humano assenta numa articulação indissociável entre o domínio afetivo, motor e cognitivo. Para Wallon citado por Filho

(2010) a importância da motricidade ocupa um lugar central no processo de desenvolvimento, estando na origem do próprio pensamento.

Segundo Wiertsema (2006), o corpo em movimento é um instrumento fundamental no desenvolvimento da criança, pois é através dele que ela descobre, aprende e se dá a conhecer ao mundo, aos outros e a si própria. Sendo o movimento corporal um meio privilegiado para a aprendizagem e para o desenvolvimento individual, as competências motoras traduzem-se na forma como cada pessoa utiliza o seu corpo, como o movimenta e orienta para alcançar determinados objetivos (Portugal & Leavers, 2011). Assim, o movimento deixa de ser visto apenas como uma simples deslocação no espaço assumindo um papel mais profundo no contexto da vida. É um movimento que se entrelaça com a experiência, as emoções, as percepções, o estado de espírito, a sensação física e uma consciência enraizada no corpo. Em suma, este movimento é a própria expressão da motricidade (Gallo Cadavid, 2006, p. 57), (Freitas et al., 2023).

2.1 COMPETÊNCIA MOTORA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA NO 1º CEB

O conceito de competência motora tem sido amplamente discutido por diversos autores ao longo do tempo, assumindo diferentes designações na literatura especializada. Termos como habilidade ou movimento fundamental, proficiência motora, desempenho, capacidade motora e coordenação motora são frequentemente utilizados para descrever esta ideia (Luz et al., 2017, citado por (Archer & Lopes, 2022)). De forma geral, entende-se a competência motora como a capacidade que uma pessoa tem para executar, com proficiência, um conjunto diversificado de habilidades motoras, sejam elas mais finas, como escrever, ou mais globais, como correr ou saltar (Fransen et al., 2014, citado por (Archer & Lopes, 2022)).

De acordo com Haugen et al. (2018), a competência motora está relacionada com a forma como controlamos os nossos movimentos e conseguimos coordenar, no tempo e no espaço, as diferentes partes do corpo. Podemos perceber isso facilmente em gestos do dia a dia, como por exemplo atirar uma bola ao cesto, uma ação simples, mas que envolve uma grande complexidade motora. Estes autores chamam a atenção para a importância desta competência no crescimento das crianças, realçando que ela é essencial para o seu

desenvolvimento motor e tem impacto direto nas aprendizagens e experiências que irão marcar toda a sua vida.

A competência motora não existe isoladamente, ela é influenciada por vários fatores e, ao mesmo tempo, também os influencia. Segundo Bao et al. (2024), ser competente do ponto de vista motor significa dominar certas capacidades físicas e padrões de movimento que permitem participar em muitas atividades físicas. Isso incluem habilidades locomotoras, como correr e saltar; controlo de objetos, como apanhar e lançar; e de estabilidade, como equilibrar e torcer. Segundo diversos autores, é a partir do domínio do corpo e da descoberta das suas capacidades e potencialidades que, com o corpo em movimento, os indivíduos vão crescendo e alcançando conquistas que conduzem ao desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida futura. (Gamboa-Jiménez et al, 2020), salientam que a motricidade e o domínio do corpo são tão importantes que representam a própria existência dos indivíduos, referindo que é neles que assenta o desenvolvimento do ser humano e que é a partir daí que se pode começar a consolidar a autonomia.

Para Wiertsema (2006), o corpo em movimento é, igualmente, fundamental no desenvolvimento humano, referindo que é este que nos proporciona a possibilidade de descobrir e aprender, de conhecer o que nos rodeia, os outros e a nós próprios.

Neste sentido, o que nos conduz à aprendizagem, será então

O movimento que já não é uma simples mudança de lugar, mas um movimento que está relacionado com o mundo da vida, como aquele movimento que está ligado à experiência, às emoções, às perceções, ao estado de espírito, ao sentimento corporal, à consciência incorporada, ou seja, é a própria motricidade. (Gallo Cadavid, 2006, p. 57)

Apesar da importância da prática de atividade física de forma regular nas crianças, estudos que empregam medidas objetivas demonstram que as crianças não apresentam níveis suficientes de atividade física diária (Loprinzi et al., 2015). No estudo de Beni et al. (2017), sugere que as experiências em educação física são mais positivas, quando a percepção do aluno em relação à sua competência motora for maior, e que tem implicância nas experiências realmente significativas ao longo do processo de aprendizagem. A

atividade física tem um papel fundamental na saúde psicológica e psicossocial das crianças ao longo da vida (Henrique et al., 2016).

2.2 O PAPEL DA MOTRICIDADE NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIA MOTORA NO 1º CEB

É através do corpo em movimento e da interação com o meio e com os outros que as crianças pequenas aprendem e desenvolvem um vasto leque de competências fundamentais para a sua vida, segundo Freire (2011).

Mais do que um conjunto de movimentos, a motricidade envolve uma profunda relação entre o corpo, a consciência e o ambiente. Ela permite à criança perceber-se no espaço, agir com intencionalidade e relacionar-se com os outros. É também através do corpo em movimento que se constroem as competências motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar, equilibrar-se ou manipular objetos, no entanto, essas competências não surgem de forma espontânea, desenvolvem-se com o tempo, a prática e, sobretudo, com propostas pedagógicas ricas consistentes e motivadoras.

No contexto escolar, especialmente no 1.º ciclo, torna-se essencial criar oportunidades que estimulem o movimento livre, criativo e orientado. Através de jogos, desafios motores, expressão rítmica e outras atividades lúdicas, o professor pode promover, de forma integrada, o domínio do corpo, o equilíbrio, a coordenação e a noção espacial. Estas vivências são igualmente fundamentais para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da confiança das crianças (Portugal & Le Boulch, 2003).

Segundo Papalia (2006), é também nesta fase que as habilidades motoras continuam a ser refinadas, tornando-se mais fortes, rápidas e coordenadas, o que proporciona às crianças um gosto acrescido na exploração do seu corpo e na conquista de novas capacidades. Além disso, trabalhar a motricidade desde cedo permite também identificar dificuldades ou atrasos no desenvolvimento motor, o que é crucial para uma intervenção precoce e eficaz garantindo o sucesso educativo de todos. Na infância, as crianças aprendem e conhecem o mundo através das brincadeiras, descobrindo, deste modo, como lidar com as dificuldades com que se deparam (Neto, 2020). Sendo uma atividade natural desta fase da vida, o brincar implica outra atividade igualmente natural para as crianças: o

movimento. Este tipo de brincadeiras que envolvem o corpo em movimento assume grande importância para as crianças, pois funciona “como veículo de busca de significados imaginários, de fantasia e procura do desconhecido, para assegurar a progressiva compreensão de si e desafiar a complexidade do mundo” (Neto, 2020, p. 73).

A motricidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças, sustentando as bases de diversas aprendizagens essenciais da infância e podendo contribuir para aumentar a motivação, o envolvimento e a participação das crianças na vida escolar e social (Bernate, 2021). No mesmo sentido, Neto (2020) e Freire (2011) referem que é através do corpo em movimento e em interação com o meio e com os outros que as crianças pequenas aprendem e desenvolvem um vasto conjunto de competências fundamentais para a sua vida. Esta é também a perspectiva de Backes et al., que mencionam no seu estudo que o movimento constitui o cerne da aprendizagem das crianças, pois é a partir das descobertas que realizam com o seu corpo que constroem novas aprendizagens significativas. Salientam que “o movimento corporal é uma linguagem de descoberta” (Backes et al., 2015, p. 779) para as crianças, evidenciando a necessidade de movimento para o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma contextualizada e significativa, onde a relação entre a motricidade e a construção de competências e saberes se apresenta como inseparável.

Por tudo isto, é fundamental repensar o papel do movimento na escola. A motricidade não deve ser encarada apenas como um momento de “gasto de energia” ou limitado às aulas de Educação Física. Deve ser reconhecida como um elemento estruturante da aprendizagem, transversal a todas as áreas do saber, que permite à criança ter um crescimento harmonioso e pleno.

O ser humano vai adquirindo um repertório de habilidades motoras ao longo da vida, que se transforma em qualidade e complexidade. Desta forma, as habilidades do nível inicial, passando para o elementar e terminando no maduro (Fernandes, 2017). Manuel Sérgio (1987) afirma que “O homem, em si e a partir de si, está dotado de uma orientação e de uma capacidade de intercâmbio com o mundo, e toda sua motricidade é uma procura intencional do mundo que o rodeia... para realizar, para realizar-se!” Não há por que desenvolver habilidades corporal. Não há por que desenvolver habilidades (correr, saltar, girar, etc.) que não sejam significativas, isto é, que não sejam uma promoção de relações aperfeiçoadas do sujeito com o mundo, de modo a produzir as ações que o tornem cada

vez mais humano, isto é, mais presente, mais consciente, testemunha do mundo em que vive. (Freire, 2011).

No desenvolvimento de competências motoras das crianças, a educação física tem um papel fundamental e por isso mesmo, a sua existência é muito importante pois é uma forma de potencializar esse desenvolvimento (Fernandes et al., 2017). Na escola, a educação física e a expressão físico motora são definidas por um conjunto de atividades físicas, planejadas de forma racional que visam a educação de alunos, providenciando aos mesmos, comportamentos necessários a adotar e manter um estilo de vida ativo. Para além disso esta disciplina abrange vários aspetos de desenvolvimento dos alunos. Apesar da disciplina contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo, moral e educativo, o que realmente a distingue das outras disciplinas é a parte motora, sendo que verdadeiramente contribui para o desenvolvimento físico e motor dos alunos (Fernandes et al., 2017).

De acordo com Freire (2011),

Educação Física deve ser uma área de promoção humana. Ser humano é mais que movimentar-se, repito; é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência.

Esta perspetiva reforça a importância de integrar o movimento e a cognição de forma harmoniosa e natural, promovendo assim um desenvolvimento integral.

Em suma, a compreensão de si próprio, das relações humanas e do contexto ambiental e cultural em que o educando se insere pode ser promovida de forma integrada quando o corpo e o movimento corporal, enquadrados nas suas dimensões histórica e social, constituem o foco de estudo. Neste sentido, existem diversas formas de implementar aulas de Educação Física que contribuam para que o aluno experiencie a sua motricidade de modo livre, consciente, intencional e criativo (Freire, 2011).

2.3 O PAPEL DA MOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS COM DEA

De acordo com Wiertsema (2006), o corpo em movimento constitui um elemento central no processo de desenvolvimento humano, pois é através dele que se torna possível explorar, aprender e construir conhecimento, permitindo compreender o meio envolvente, as relações interpessoais e a própria identidade.

O desenvolvimento motor é, portanto, um dos aspetos importantes na motricidade, tornando-se essencial que os alunos dominem a sua própria motricidade, sabendo situar o corpo no espaço e no tempo. Isto implica serem capazes de articular e coordenar os seus movimentos de forma a alcançar objetivos com eficiência e com o menor gasto de energia possível. Para tal, é importante proporcionar-lhes oportunidades para realizarem uma grande diversidade de movimentos (correr, saltar, praticar capoeira, jogar futebol ou basquetebol, dançar, entre outros). Estas experiências não só enriquecem o repertório motor dos alunos, como também contribuem para o desenvolvimento das suas capacidades físicas gerais, como a força, a resistência, a flexibilidade e a coordenação motora Filho (2010).

A experiência motora propicia o desenvolvimento dos diferentes componentes da motricidade, tais como a coordenação, o equilíbrio e o esquema corporal. Apesar do desenvolvimento motor infantil não ocorrer de forma linear, é fundamental oferecer à criança um ambiente diversificado, com situações novas e meios variados de resolução de problemas, uma vez que o movimento se apresenta e se aprimora por meio dessa interação, das mudanças individuais com o ambiente e a tarefa motora (Medina-Papst & Marques, 2010).

As dificuldades de aprendizagem têm ao longo dos tempos sido alvo de interesse e preocupação por parte dos psicólogos, pais, professores, sendo o principal objetivo responder às necessidades específicas de cada criança onde os seus comportamentos não correspondem a uma aprendizagem típica, resultando em insucesso escolar (Correia, 1991, citado em Correia, 2007).

No contexto escolar, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar discrepâncias significativas na sua motricidade. Estas discrepâncias, refletem-se tanto em

perturbações básicas no processamento da informação como em dificuldades a nível motor.

Segundo Silva (2000), em algumas crianças com dificuldades no desenvolvimento motor verifica-se ainda a sobreposição de perturbações noutros domínios do comportamento, o que pode agravar a complexidade da sua intervenção e acompanhamento. As crianças com necessidades específicas de aprendizagem podem apresentar défice motor ou paralisia cerebral, evidenciando atrasos no desenvolvimento motor quando comparadas a crianças sem essas condições.

Pretende-se que a escola vá ao encontro dos interesses de cada criança e que promova o direito a uma educação inclusiva por forma a responder às suas potencialidades, expectativas e necessidades (Decreto-lei 7 n° 54/2018, de 6 de julho, p. 2918).

É fundamental que o professor, enquanto mediador de todo o processo inter-relacional de ensino-aprendizagem, desenvolva um conhecimento aprofundado do aluno que lhe permita interagir com ele de forma a potenciar as suas capacidades e atenuar as suas dificuldades. Desta forma, procura-se promover o sucesso não só do aluno, mas também de todos os intervenientes neste processo (Amado, 2001).

Segundo Fonseca (2010), a criança com dificuldades nos movimentos, apresenta quase sempre problemas de aprendizagem. Nestas crianças, as relações entre a motricidade e a organização psicológica não se verificam harmoniosa e consistentemente, ligando o papel da motricidade na preparação do terreno às funções do pensamento e da cognição.

3 ASSOCIAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA MOTORA E AUTOCONCEITO

O autoconceito é um construto compreendido pela percepção que o indivíduo tem do seu valor em relação ao meio ambiente e construído pela influência de fatores biopsicossociais. Acredita-se que a atividade física e o próprio desenvolvimento motor podem ser ferramentas importantes no processo de autoafirmação. A Educação Física pode, sem dúvida, proporcionar ao indivíduo uma vivência capaz de estimular o processo de construção do autoconceito e das suas dimensões de forma saudável e equilibrada, Júnior et al (2012).

A educação física atual tem passado por alterações no âmbito escolar, indo ao encontro de uma identidade própria e da reafirmação do seu valor para a formação integral do aluno. Neste sentido, têm surgido novas pesquisas com o propósito de comprovar os benefícios da educação física, e do exercício físico em diversas dimensões (motora, psicológica e social). Júnior et al (2012).

A influência da Educação Física sobre o autoconceito não só depende do benefício da atividade no funcionamento biológico do organismo, mas também da dimensão social presente nessa variável. Junior et al (2012), reforçam esta ideia destacando que o impacto da atividade física sobre o autoconceito deve ser observado em diversas situações e não, somente em períodos curtos, como por exemplo, nas férias, quando o indivíduo realiza atividades sem orientação.

No contexto escolar, a Educação Física desempenha um papel determinante na formação do autoconceito físico, uma vez que proporciona situações estruturadas de aprendizagem motora, avaliação e interação social. Stodden et al (2008) defendem que existe uma relação recíproca entre a competência motora real e a competência motora percebida, sugerindo que alunos com níveis mais elevados de competência motora tendem a desenvolver um autoconceito físico mais positivo, o que, por sua vez, promove maior envolvimento e persistência nas tarefas motoras propostas nas aulas de Educação Física.

A percepção de competência motora assume, assim, um papel mediador fundamental no desenvolvimento das competências motoras. Babic et al. (2014) demonstraram que alunos que se percebem como fisicamente competentes apresentam níveis mais elevados de

motivação intrínseca e atitudes mais positivas face à prática de atividade física, fatores essenciais para o envolvimento ativo e continuado nas aulas de Educação Física. Em contrapartida, percepções negativas de competência podem conduzir à ansiedade, à evitação de tarefas motoras e à diminuição da participação, comprometendo o desenvolvimento motor e o sucesso educativo nesta área.

Nessa perspetiva, a influência da atividade física no autoconceito físico e nas percepções de autoconceito geral tem sido amplamente documentada na literatura (Mata et al., 2015), evidenciando a relevância desta variável psicológica no comportamento humano, nomeadamente no processo de adoção de um estilo de vida ativo ou sedentário.

O estudo de Álvarez Rivera (2015) destacou ainda a importância da regularidade da prática de atividade física. Os estudantes que reportaram uma prática regular apresentaram melhores níveis de autoconceito físico, em todas as suas dimensões, bem como um autoconceito geral mais positivo. Assim, a influência da atividade física no autoconceito parece não depender apenas dos seus benefícios fisiológicos, mas também da dimensão social inerente à sua prática (Tamayo et al., 2001).

Robinson et al. (2015) sublinham que o desenvolvimento das competências motoras fundamentais em idade escolar constitui a base para trajetórias positivas de envolvimento na atividade física ao longo da vida, sendo o autoconceito físico um elemento-chave nesse processo. Assim, práticas pedagógicas que promovam feedback positivo, metas realistas e ambientes motivacionais orientados para a tarefa contribuem simultaneamente para o desenvolvimento motor e para a construção de um autoconceito positivo.

Em síntese, a literatura evidencia que o autoconceito, particularmente o autoconceito físico e a percepção de competência motora, exerce uma influência significativa no desenvolvimento das competências motoras no contexto da Educação Física escolar. Deste modo, o professor de Educação Física assume um papel crucial na criação de experiências motoras significativas que promovam não só a aprendizagem motora, mas também o desenvolvimento psicológico e social dos alunos.

Assim, foi objetivo deste estudo caracterizar a competência motora e o autoconceito de uma amostra de crianças do 1º ciclo (amostra global e amostra de crianças com diagnóstico de phda, bem como efetuar uma comparação entre masculino e feminino e analisar as relações existentes entre as variáveis em estudo.

CAPÍTULO II - MÉTODO

1. PROBLEMÁTICA

Tendo como foco central a promoção da inclusão, considerei pertinente desenvolver um tema que permita compreender e promover atitudes inclusivas, operacionalizadas através de jogos motores, bem como avaliar a competência motora de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. o projeto apresentado tem o seu ponto de partida na problemática, definida como o contributo da motricidade na promoção do Autoconceito e das Competências Motoras das crianças do 1ºCiclo.

De acordo com as orientações curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a escola deve promover um ambiente educativo inclusivo, no qual se valorizem a cooperação, a entreajuda e o respeito pela diferença, reconhecendo a diversidade como um elemento enriquecedor das aprendizagens (Direção-Geral da Educação, 2018). Neste enquadramento, a educação deve garantir oportunidades equitativas de participação para todos os alunos, independentemente das suas características individuais.

Partindo destes pressupostos, considera-se pertinente aprofundar o estudo desta temática, procurando compreender de que forma o autoconceito pode influenciar o desenvolvimento de competência motora das crianças do 1.º CEB.

2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 - OBJETIVO GERAL

Este projeto tem como objetivo geral caraterizar o autoconceito e competência motora de uma amostra de crianças do 1º CEB.

2.2- OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Avaliar o autoconceito e a competência motora de crianças do 1.º Ciclo (7 aos 10 anos) através da versão reduzida (30 itens) da Piers-Harris Children's Self-Concept Scale e da Motor Competence Assessment (MCA);
- Avaliar o autoconceito e a competência motora nas crianças do 1º Ciclo de crianças com diagnóstico de PHDA, através da versão reduzida (30 itens) da Piers-Harris Children's Self-Concept Scale e da Motor Competence Assessment (MCA);
- Comparar o autoconceito e a competência motora entre rapazes e raparigas;
- Analisar as associações entre as dimensões do autoconceito e os níveis de competência motora.

3. AMOSTRA

Fazem parte deste estudo 48 crianças do 1ºciclo, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. pertencentes a uma escola da rede pública no concelho de Leiria. O grupo é composto por 28 crianças do sexo masculino (57,1%) e 21 do sexo feminino (42,9%).

Das 49 crianças do grupo, 9 crianças (18,4%), beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, 2 crianças têm acompanhamento em terapia da fala no Agrupamento de escolas.

O grupo de participantes incluía crianças com (n=9) e sem necessidades específicas (n=40). Desta forma, atendemos também ao princípio da inclusão, referido no Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, ao se proporcionar a todas as crianças o direito à participação num mesmo contexto educativo. Sendo o grupo de crianças constituído por crianças com e sem necessidades específicas, só faria sentido incluir todos como participantes neste projeto.

A participação das crianças no projeto foi realizada em conformidade com as autorizações previamente concedidas pelos respetivos encarregados de educação, através do consentimento informado.

Medidas Universais
a) diferenciação pedagógica;
b) acomodações curriculares;
c) enriquecimento curricular;
e) intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Figura 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, ao abrigo do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, aplicadas a 9 crianças do grupo.

4. PROCEDIMENTOS

4.1. PROCEDIMENTOS INICIAIS

Numa fase inicial do projeto, foi estabelecido em novembro de 2025, o primeiro contacto com a Diretora do Agrupamento, através de correio eletrónico, com o objetivo de apresentar a proposta e solicitar a sua apreciação. No mês seguinte, o projeto foi formalmente aprovado pela Direção. Posteriormente, realizou-se uma reunião presencial com a coordenadora da escola e com as professoras titulares das turmas envolvidas, durante a qual foram apresentados e explicados, de forma detalhada, os objetivos, procedimentos e implicações do estudo. Desde o primeiro momento, as docentes demonstraram disponibilidade e interesse em colaborar, manifestando uma atitude positiva face à implementação do projeto.

Ainda durante o mês de dezembro de 2025, as autorizações foram distribuídas aos encarregados de educação, por intermédio da professora titular de turma responsável por

esta. Estes documentos incluíam o consentimento para a participação das crianças no projeto (anexo 1).

4.2. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

4.2.1. INSTRUMENTOS

Para a avaliar o autoconceito e as suas dimensões, foi aplicado um questionário, “Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers Harris reduzida a 30 itens em escala de 1 a 6 (discordo totalmente, concordo totalmente). A nova versão da escola PHCSCS-2 passou a ser o PHCSCS V1-6 segundo Veiga e Rodrigues (2012). O questionário é composto por 30 itens, e encontra-se dividido em 6 dimensões: ansiedade (e.g., “Tenho medo muitas vezes”), aparência física (e.g., a minha aparência física desagrada-me”), comportamental (e.g., “meto-me frequentemente em sarilhos”), popularidade (e.g., sinto-me posto de parte”), felicidade (e.g., sou uma pessoa feliz”) e estatuto intelectual (e.g., “faço bem os meus trabalhos escolares”). Nesta escala foram invertidos os itens do instrumento, de acordo com o protocolo do mesmo. (Anexo 3).

Por último, para avaliação da competência motora, foi utilizada a bateria de testes Motor Competence Assessment - MCA (Rodrigues et al., 2022), uma ferramenta que proporciona avaliar 2 categorias da competência motora, sendo elas a estabilidade (Avalia habilidades como equilíbrio e coordenação) e a locomoção (avalia habilidades como correr, saltar e caminhar). (Anexo 2)

Os 4 sub testes do MCA utilizados foram: 2 sub testes da categoria estabilidade (Estabilizadores) - Transferência de Plataformas; Saltos Laterais; 2 sub testes da categoria locomotores - Salto horizontal a pés juntos e por fim o Shuttle Run. O primeiro teste a pôr em prática foi a transferência de plataformas, que consiste no maior número possível de transposições laterais das duas plataformas em 20 segundos. As crianças têm duas tentativas e apenas a melhor pontuação é considerada. De seguida, foi feito o teste dos saltos laterais, em que cada salto correto corresponde a 1 ponto. No fim, contabiliza-se o total de saltos que a criança fez em 15 segundos. As crianças têm duas tentativas e apenas a melhor pontuação é considerada. No teste do salto horizontal, a distância foi medida

desde a marca de partida até ao calcanhar, utilizando uma fita métrica. Cada criança realizou três tentativas, sendo considerada apenas o melhor resultado. Por último, utilizou-se o teste do Shuttle Run em que foi necessário utilizar um cronómetro para contabilizar o tempo em segundos. As crianças têm duas tentativas, sendo considerado o tempo mais rápido.

4.3. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Foi realizada uma análise descritiva aos dados, através de algumas medidas de tendência central e de dispersão, incluindo o intervalo de confiança 95%.

Com vista à comparação entre masculino e feminino, e tendo em conta que não se verificaram os pressupostos para a utilização da estatística paramétrica, foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney. Por último a análise da correlação entre as variáveis, foi utilizada a técnica não paramétrica rho de spearman.

Para a análise estatística dos resultados recorreu-se ao SPSS (v.31.0), e adotando um nível de significância de $p < 0.05$.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

Com base na observação da tabela 1, e no que se refere à estatística descritiva, deve salientar-se que os elementos da nossa amostra apresentaram valores superiores no autoconceito emocional, mais propriamente, na ansiedade. Pode-se verificar também que no autoconceito físico, mais propriamente a dimensão da aparência física também revela valores bastante elevados.

Tabela 1. Estatística descritiva da totalidade amostra estudada ($n = 49$).

	<i>n</i> (%)	Média	
		média±dp	(IC 95%)
Sexo			
Feminino	21 (42,9%)		
Masculino	28 (57,1%)		
Autoconceito			
Comportamento		3,91±1,17	(3,57-4,25)
Ansiedade		4,04±0,65	(3,85-4,22)
Estatuto intelectual/escolar		3,93±0,55	(3,77-4,09)
Popularidade		3,87±0,64	(3,69-4,05)
Aparência Física		3,97±0,90	(3,71-4,23)
Felicidade/Satisfação		3,67±0,68	(3,48-3,87)
Competência motora			
Transferência plataformas		16,65±2,59	(15,91-17,40)
Salto horizontal		125,45±15,05	(121,13-129,77)
Saltos Laterais		27,83±6,64	(25,93-29,74)
Shuttle run		14,60±1,16	(14,26-14,93)

Notas: dp, desvio padrão; IC 95%, intervalo de confiança 95%

Já no que diz respeito à estatística descritiva, apenas para as crianças com diagnóstico de PHDA, através da análise da tabela 2, verificamos que o autoconceito que tem maior dominância é o acadêmico, mais propriamente na dimensão intelectual/escolar.

Tabela 2. Estatística descritiva do grupo de crianças com PHDA e/ou déficit cognitivo (n=9)

	Média	
	média±dp	(IC 95%)
Autoconceito		
Comportamento	4,09±1,08	(3,26-4,92)
Ansiedade	3,91±0,88	(3,23-4,59)
Estatuto intelectual/escolar	4,13±0,42	(4,01-4,20)
Popularidade	3,91±0,53	(3,50-4,32)
Aparência Física	4,02±0,98	(3,26-4,78)
Felicidade/Satisfação	3,73±0,53	(3,33-4,14)
Competência motora		
Transferência plataformas	14,11±2,03	(12,55-15,67)
Salto horizontal	119,67±9,38	(112,46-126,88)
Saltos Laterais	28,11±4,81	(24,42-31,81)
Shuttle run	15,28±1,23	(14,34-16,23)

Relativamente à comparação entre as crianças do sexo feminino e as crianças do sexo masculino (tabela 3), verificamos que apenas no teste “Shuttle run” se verificaram diferenças significativas entre os grupos, com os meninos a apresentarem um melhor resultado (menos tempo). Nas restantes variáveis da competência motora, apesar das diferenças não serem significativas, os rapazes apresentam também melhores resultados no teste, “Transferência, plataformas” e “Salto horizontal”. Já nas diferentes dimensões do autoconceito, rapazes e raparigas não diferem de forma significativa em nenhuma delas.

Tabela 3. Comparação entre masculino e feminino

	Masculino	Feminino		
	mediana	mediana	t	P
Autoconceito				
Comportamento	4,20	3,60	-1,69	0,10
Ansiedade	4,00	4,20	1,26	0,11
Estatuto intelectual/escolar	3,80	4,20	1,43	0,08
Popularidade	3,80	4,00	-0,39	0,35
Aparência Física	4,10	4,00	-0,42	0,34
Felicidade/Satisfação	3,70	3,40	-1,29	0,10
Competência motora				
Transferência plataformas	16,50	17,00	-0,19	0,43
Salto horizontal	128,0	120,0	-1,06	0,15
Saltos Laterais	28,00	28,00	-1,04	0,15
Shuttle run	14,27	15,18	2,51	0,01*

Relativamente às associações entre as variáveis, apenas se verificam associações significativas entre a aparência física e os testes Saltos laterais e Shuttle run da competência motora. Nas restantes variáveis não se verificam associações com significado estatístico.

Tabela 4. Correlação bivariada entre as dimensões do autoconceito e os testes de competência motora

	Transferência plataformas	Salto horizontal	Saltos Laterais	Shuttle run
Comportamento	-0,01	0,02	0,03	0,01
Ansiedade	0,02	0,09	0,05	-0,22
Estatuto intelectual/escolar	-0,09	-0,13	0,01	0,24
Popularidade	0,15	0,18	0,19	-0,10
Aparência Física	-0,23	-0,21	0,31*	-0,30*
Felicidade/Satisfação	-0,29	0,02	-0,01	0,04

CATÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a realização deste projeto, foi objetivo de estudo avaliar o autoconceito e a competência motora de uma amostra de crianças do 1º ciclo (amostra global e amostra de crianças com diagnóstico de PHDA), assim como efetuar uma comparação entre os sexos masculino e feminino e por fim, analisar as relações existentes entre as variáveis em estudo.

De uma forma geral, e relativamente ao autoconceito, verificou-se que a amostra total apresenta valores mais elevados ao nível da dimensão da ansiedade, pelo que as crianças se preocupam com os sentimentos de bem-estar e satisfação e demonstram confiança nas suas capacidades. De acordo com Machado e Reverendo (2013), nas últimas duas décadas tem-se constatado que a regulação emocional desempenha um papel fundamental no equilíbrio e desenvolvimento das crianças e dos jovens. Os valores da percepção da aparência física, também são bastante elevados na nossa amostra global, o que pode contribuir para a sua autoestima global. Estudos como o de Damasceno et al (2005) confirmam estes resultados. Estudos como o de Harter (2012) indicam que, durante a infância, as crianças desenvolvem representações do self altamente dependentes da validação externa e da percepção física, o que pode explicar a elevada relevância destas dimensões. Segundo Faria (2005), as crianças recebem desde muito cedo feedback direto ou indireto acerca da sua disponibilidade física, do seu peso, da sua altura e da forma como se vestem e se apresentam.

Quando as percepções de competência física são positivas, estas estão associadas a um maior bem-estar psicológico (Fernández, 2008) como a prática de atividade física frequente. Contrariamente, uma baixa percepção de competência física está interligada a uma baixa frequência de exercício físico e a uma maior ansiedade e depressão, segundo Fernández (2008).

No que se refere especificamente aos resultados da amostra constituída pelas crianças com diagnóstico de PHDA, observou-se uma predominância na dimensão intelectual/escolar. Este resultado pode parecer contraditório, tendo em conta que a literatura frequentemente associa a PHDA a dificuldades de aprendizagem como refere o estudo de Malveira (2015). Estes resultados podem indicar que algumas crianças com PHDA podem desenvolver percepções distorcidas ou pouco ajustadas do seu desempenho

académico como mecanismo de compensação psicológica e pode funcionar como estratégia de proteção da autoestima, especialmente em contextos onde há dificuldades objetivas de desempenho, que poderão ser explicadas pelo viés ilusório positivo, segundo Maia et al (2011). A literatura tem reforçado o papel do movimento e da prática regular de desporto para as crianças com PHDA, não só pelas questões de motricidade como também pela autorregulação do comportamento e ajuda na resolução de problemas. Da mesma forma a prática desportiva pode dar um contributo importante ao nível do conhecimento de si mesmo e do seu corpo (Neto, 2014).

Relativamente à comparação entre as crianças do sexo feminino e as crianças do sexo masculino, os resultados indicam que apenas no teste de competência motora “Shuttle run” se verificaram diferenças significativas, com os rapazes a apresentarem um melhor resultado (menos tempo). Apesar de, nas restantes variáveis da competência motora as diferenças não serem significativas, verifica-se uma tendência para os rapazes apresentarem também melhores resultados nos restantes testes da competência motora. Estes resultados são coerentes com os encontrados em outros estudos que analisaram a competência motora em crianças destas faixas etárias. Estudos como os de Payne & Isaacs (2017), vêm confirmar que os rapazes tendem a envolver-se mais em atividades físicas vigorosas desde cedo, o que pode potenciar o desenvolvimento de competências motoras, algo que pode ajudar a explicar estes resultados que parecem indicar uma maior proficiência motora global no sexo masculino.

Ainda no que respeita à comparação entre crianças do sexo masculino e do sexo feminino, e especificamente no que se refere ao autoconceito, verificou-se não há diferenças nas variáveis. Ainda assim, e apesar das diferenças não terem significado estatístico, as raparigas apresentam valores superiores nas dimensões ansiedade, estatuto intelectual/escolar e popularidade. Apesar de existir uma ausência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas no autoconceito, os rapazes apresentam valores superiores nas restantes variáveis. nomeadamente na aparência física como comprova o estudo de (Fonseca, 2017).

O presente estudo teve ainda como objetivo analisar as associações entre diferentes dimensões do autoconceito e os diferentes testes de competência motora. De um modo geral, os resultados evidenciaram correlações de magnitude reduzida e maioritariamente não significativas, sugerindo uma relação global fraca entre estas variáveis.

Ainda assim, destaca-se particularmente a aparência física, por ser a única que apresenta associações estatisticamente significativas com dois testes de competência motora, nomeadamente saltos laterais e shuttle run. Estas correlações positivas indicam que crianças com melhor desempenho nestas provas tendem a perceberem de forma mais favorável a sua imagem corporal. Este resultado sugere que a competência motora, sobretudo em tarefas que exigem agilidade, coordenação e rapidez, poderá estar associada a uma maior valorização da aparência física. A dimensão aparência física parece, assim, representar uma componente do autoconceito particularmente sensível ao desempenho motor. Isto poderá explicar-se pelo facto de crianças com melhores capacidades motoras se sentirem mais competentes fisicamente, mais confiantes na participação em atividades motoras e, conseqüentemente, desenvolverem uma percepção mais positiva do próprio corpo (Faria, 2005).

Relativamente às restantes dimensões do autoconceito (comportamento, ansiedade, estatuto intelectual/escolar, popularidade e felicidade/satisfação), não se observaram associações estatisticamente significativas com os testes de competência motora. Ainda assim, verificam-se algumas tendências interessantes, como a associação negativa entre ansiedade e shuttle run, sugerindo que melhor desempenho poderá relacionar-se com menores níveis de ansiedade. Babic et al. (2014), numa revisão sistemática, concluíram que a atividade física e a competência motora apresentam associações mais consistentes com o autoconceito físico e autoestima global do que com outros domínios específicos do autoconceito.

Também Harter (2012), defende no modelo multidimensional do autoconceito, que diferentes domínios tendem a relacionar-se com experiências específicas, sendo expectável que o desempenho motor influencie sobretudo percepções ligadas à competência física, e menos diretamente dimensões escolares ou comportamentais. Assim, a ausência de associações significativas nas restantes dimensões poderá refletir essa especificidade conceptual. Ainda assim, verificaram-se algumas tendências interessantes, como a associação negativa entre ansiedade e shuttle run, sugerindo que melhor desempenho poderá relacionar-se com menores níveis de ansiedade, embora sem significância estatística. Esta tendência encontra suporte em estudos que mostram relações inversas entre atividade física/vigor físico e sintomas ansiosos em crianças e adolescentes. Por exemplo, investigação em contexto pediátrico encontrou que níveis

superiores de atividade física vigorosa se associavam a menores indicadores de ansiedade e depressão (Ikeda, 2008).

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

No presente estudo, os resultados demonstraram que uma melhor competência motora, particularmente em tarefas associadas à agilidade, coordenação e rapidez, se relaciona com níveis mais elevados de autoconceito, sobretudo na dimensão da aparência física. Essa falta de atividade pode levar a experiências de movimento limitadas, o que impede a prática necessária para o desenvolvimento das habilidades motoras, bem como benefícios relacionados com a saúde (Robinson et al., 2015).

Diversos autores defendem que crianças com melhores níveis de competência motora tendem a apresentar maior autoestima, percepção de competência e participação em atividades físicas, estabelecendo-se uma relação positiva entre desempenho motor e autoconceito físico (Babic et al., 2014; Harter, 2012). Assim, no contexto escolar, torna-se fundamental promover oportunidades regulares de atividade física diversificada e estruturada, especialmente nas aulas de Educação Física e nos momentos de recreio, de modo a estimular capacidades como coordenação, equilíbrio, velocidade e controle corporal.

As atitudes dos professores de Educação Física perante a inclusão têm um impacto significativo na qualidade e na amplitude da aplicação de práticas inclusivas nas suas aulas. Os docentes que revelam atitudes positivas tendem, de forma geral, a adaptar os seus métodos de ensino, a promover ambientes de aprendizagem acolhedores e a defender as necessidades dos alunos com deficiência (Beyazoğlu, 2021). Em contrapartida, atitudes negativas ou hesitantes podem dificultar o processo de inclusão, limitando expectativas e incentivando formas subtis de exclusão.

Em termos práticos, este trabalho reafirma que a motricidade, principalmente nas aulas de educação física deve ser uma área de promoção humana e não apenas um momento de "gasto de energia" (Freire, 2011). A escola detém um papel central ao proporcionar experiências motoras diversificadas que combatam a ansiedade e promovam a saúde mental, resultando em crianças fisicamente mais competentes e emocionalmente mais

equilibradas. Que a motricidade seja sempre o veículo para transformar a escola numa comunidade aberta e solidária, onde a diversidade não seja vista como uma barreira, mas como o elemento enriquecedor que permite a cada aluno, com ou sem necessidades específicas, descobrir o seu valor e alcançar a sua própria liberdade.

Em síntese, este trabalho sugere que investir no desenvolvimento da competência motora e do autoconceito em idade escolar poderá trazer benefícios amplos, promovendo crianças fisicamente mais competentes, emocionalmente mais confiantes, com uma percepção mais positiva de si próprias e socialmente mais integradas. A escola assume, por isso, um papel central na promoção simultânea da saúde física, psicológica, emocional e social dos alunos.

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Apesar da relevância dos resultados obtidos, importa reconhecer algumas limitações do presente estudo, as quais devem ser consideradas na interpretação dos dados e na generalização das conclusões.

Em primeiro lugar, destaca-se a dimensão reduzida da amostra, que poderá limitar o poder estatístico das análises realizadas e dificultar a identificação de associações mais robustas entre as variáveis em estudo.

Outra limitação prende-se com o fato dos dados serem recolhidos num único momento temporal, não é possível estabelecer relações de causalidade entre as variáveis, apenas associações estatísticas. Deste modo, embora se observe relação entre competência motora e autoconceito, não se pode afirmar se a melhoria da competência motora conduz a um autoconceito mais positivo ou se crianças com melhor autoconceito tendem a envolver-se mais em atividades físicas e, conseqüentemente, a apresentar melhor desempenho motor.

Relativamente às crianças com PHDA, o número de participantes com este diagnóstico foi reduzido, constituindo uma limitação ao nível da representatividade isso poderá limitar análises comparativas entre os dois grupos mais consistentes e robustas.

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

A realização deste estudo permitiu corroborar a premissa de que a motricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial de crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados demonstraram que a competência motora está intrinsecamente ligada à dimensão física do autoconceito, especificamente no que diz respeito à aparência física.

De acordo com as evidências recolhidas, as crianças com melhor desempenho em testes de agilidade e coordenação (Shuttle run e Saltos Laterais) tendem a perceber a sua imagem corporal de forma mais favorável. Os dados recolhidos são sustentados pela literatura, que defende que crianças com níveis mais elevados de competência motora desenvolvem um autoconceito físico mais positivo, o que promove maior persistência e envolvimento em atividades físicas (Babic et al., 2014; Stodden et al., 2008).

Relativamente às crianças com PHDA, concluiu-se que estas apresentam uma predominância do autoconceito académico. Esta valorização intelectual pode ser interpretada como um mecanismo de compensação psicológica ou uma estratégia de proteção da autoestima em contextos de dificuldade objetiva de desempenho. Como aponta a investigação, o desporto assume nestas crianças um papel vital não apenas pela motricidade, mas também pela autorregulação do comportamento (Neto, 2014).

Quanto às diferenças entre o sexo masculino e o feminino, o estudo revelou que estas são pontuais, sendo estatisticamente significativas apenas no teste de agilidade, com desempenho superior dos rapazes. No entanto, as raparigas demonstraram valores superiores no autoconceito académico, reforçando a natureza multidimensional e hierárquica deste constructo (Shavelson et al., 1976).

É de salientar que a inclusão vai muito além do acesso físico à escola, trata-se de garantir que cada criança encontre no seu próprio corpo e no seu movimento a confiança necessária para crescer, pois, afinal, sentir-se parte é tão essencial como aprender.

Apesar das limitações identificadas, como a dimensão reduzida da amostra e a natureza transversal dos dados, este projeto oferece um contributo relevante para a compreensão de como o movimento pode potenciar uma autoimagem positiva e o sucesso educativo num ambiente inclusivo.

Em síntese, os resultados indicam que a melhoria da competência motora parece estar associada a valores mais elevados de autoconceito, sobretudo na dimensão da aparência física. Este padrão reforça a importância da promoção das capacidades motoras em contexto escolar e desportivo, não apenas pelos benefícios físicos, mas também pelo impacto positivo no desenvolvimento psicossocial.

CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Edições ASA.
- Andreia, M., & Nunes, C. (2010). *Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia
- Antunes, N. (2022). *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento* (6.^a ed.).
- Álvarez Rivera, L., et al. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27–34.
- Archer, M. E., & Lopes, A. (2022). *Competência motora em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. <http://hdl.handle.net/10400.26/43955>
- 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.
- Backes, B. M., Porta, M. E., & de Anglat, H. E. D. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere*, 19(64), 777–790. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35643544010.pdf>
- Bao, R., Wade, L., Leahy, A., Owen, K., Hillman, C., Jaakkola, T., & Lubans, D. (2024). Associations Between Motor Competence and Executive Functions in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. In *Sports Medicine* (Vol. 54, Number 8, pp. 2141–2156). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. <https://doi.org/10.1007/s40279-024-02040-1>
- Bernate, J. (2021). Educación física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643–661.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

- Bruges, M. (2003). *Mastectomia e autoconceito* [Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto]. <https://doi.org/10.34626/dzzq-tx27>
- Carneiro, G., Martinelli, S., & Sisto, F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427–434.
- Correia, D. (2025). *Inteligência Emocional, Competência social, Autoconceito, acesso às tecnologias de informação e diferenças de Género: Um estudo de caracterização em alunos do 1º ciclo*. <https://sl1nk.com/grtdlpu>
- Correia, L. M. (2007). *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto Editora.
- Craven, R. G., & Yeung, A. (2008). *Why Self-Concept Matters for Teacher Education: Examples from Performance, Mathematics and Reading, and Aboriginal Studies Research*. <https://x60k1p8.short.gy/my-link>
- Damasceno, V. O., Lima, J. R. P., Vianna, J. M., Vianna, V. R. Á., & Novaes, J. S. (2005). *Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada*. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 11(3), 181–186. <https://doi.org/10.1590/S1517-86922005000300006>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- DeVries, J. M., Knickenberg, M., & Trygger, M. (2022). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender: Evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 511–525. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303–320.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23(4), 361–371. <https://sl1nk.com/aelafo7>
- Faria, L., & Figueiredo, H. (2002). Auto-conceito e sucesso escolar em alunos com necessidades educativas especiais. *COMUNICACIÓN E POSTERS*, 4(6), 1138–1663. <https://hdl.handle.net/10216/100892>

- Fernandes, G., Barbosa, L., Nunes, N., Santos, N., Silva, V., & Marques, A. (2017). O contributo da educação física para o desenvolvimento motor: Uma revisão sistemática. *Gymnasium*, 2(2), 1–6.
- Freitas, S., Lopes, C., & Gomes, P. (2023). *A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar Relatório de projeto*.
- Gallo Cadavid, L. E. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38, 46–61. <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/24005>
- Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B., & Muñoz-Guzmán, V. V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1–22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18101>
- Harter, S. (2012). *Self-Perception Profiler for Adolescents: Manual and Questionnaires*. <https://www.apa.org/obesity-guideline/self-preception.pdf>
- Harter, S., & Pike, R. (1981). *Manual for the pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children*. University of Denver.
- Haugen, T., & Johansen, B. (2018). Difference in physical fitness in children with initially high and low gross motor competence: A ten-year follow-up study. *Human Movement Science*, 62, 143–149.
- Hay, I., Ashman, A. F., & Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391–400.
- Henrique, R., Ré, A., Stodden, D., Fransen, J., Campos, C., Queiroz, D., & Cattuzo, M. (2016). Association between sports participation, motor competence and weight status: A longitudinal study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 825–829.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140–153.

- Lindgren, H. C. (1971). *Psicologia na sala de aula: O professor e o processo ensino/aprendizagem* (Vol. 2). Ao Livro Técnico.
- Maciel, P. R. (2016). *Autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia em alunos do 7.º ano com dislexia* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Selfconcept Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. <https://sl1nk.com/zrs7pbq>
- Marsh, H. W. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646–656.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. In *British Journal of Educational Psychology* (Vol. 81, Number 1, pp. 59–77). <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *PSICO-USF*, 4(2), 23–36.
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 33(4), 407–424. <https://doi.org/10.14417/ap.1050>
- Medina-Papst, J., & Marques, I. (2010). Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 12(1), 36–42. <https://doi.org/doi.org/10.5007/1980-0037.2010v12n1p36>
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107–114.
- Mortimer, J., Zhang, L., Wu, C., Hussemann, J., & Johnson, M. (2017). Familial transmission of educational plans and the academic self-concept. *Social Psychology Quarterly*, 80(1), 85–107.

- Müller, F. (2008). *Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças* * *Socialization at school: transitions, learning and friendship from children's point of view*. 32, 123–141. <https://zrmfyz6.short.gy/my-link>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nelas, P. (2018). *Autoconceito em Adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem*. <http://hdl.handle.net/10400.14/27399>
- Oliveira, A., Peralta, A., Alves, A., Pereira, S., & Seabra, P. (2022). Mental health nursing interventions for the promotion of self-concept of the person with mental disorder: integrative literature review. *RevSALUS - Revista Científica Da Rede Académica Das Ciências Da Saúde Da Lusofonia*, 4(3). <https://doi.org/10.51126/revsalus.v4i3.216>
- Pangrazi, R. P., Chomokos, N., & Masser, D. (1981). From theory to practice. In A. Morris (Ed.), *Motor development: Theory into practice* (pp. 67–71). Quest.
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2017). *Human motor development: A lifespan approach* (9th ed.). Routledge.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Academic Press.
- Potter, P., & Perry, A. (2006). *Fundamentos em enfermagem: Conceitos e procedimentos* (5.^a ed.). Lusociência.
- Rawson, H. E., & Cassady, J. C. (1995). Effects of therapeutic intervention on self-concepts of children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12(1), 19–31.
- Rodrigues, A., & Antunes, N. (2022). *Mais forte do que eu: Hiperatividade e défice de atenção: causas, consequências e soluções*.
- Rodrigues, L., Luz, C., Cordovil, R., Pombo, A., & Lopes, V. (2022). Motor competence assessment (MCA) scoring method. *Children*, 9(11), 1769. <https://doi.org/10.3390/children9111769>

- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 245–263.
- Roeser, R.W., & Eccles, J.S. (2000). Schooling and mental health. Em A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 13
- Santos, A. (2020). *A afetividade na relação pedagógica: um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. <http://hdl.handle.net/10400.26/32311>
- Serassuelo Júnior, H., Bacarin, D. S., Ronque, E. R. V., Oliveira, S. R. S., & Simões, A. C. (2012). *A percepção do autoconceito e sua influência no desempenho motor em crianças e adolescentes*. *Revista da Educação Física/UEM*. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i1.11090>
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2(VI), 101–110. <http://hdl.handle.net/10400.12/2204>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sofia, C., & Lopes, J. (2023). *Contribuição da percepção do ambiente educativo inclusivo para a satisfação das necessidades básicas, psicológicas e bem-estar em estudantes do ensino superior português*. <http://hdl.handle.net/10400.5/97778>
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia, L. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60, 290–306. <https://sl1nk.com/jnial4b>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*.

Veiga, F. H., & Domingues, D. (2012). A Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com repostas de um a seis. In Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação (pp.223-238), ISPA, Lisboa.

Tamayo, A., et al. (2001). A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 157–165.

Wiertsema, H. (2006). *100 jogos de movimento* (6.^a ed.). GRAFIASA.

ANEXOS

ANEXO 1

Assunto: Solicitação de realização de Parte Prática da Tese de Mestrado

Exma Sra Raquel Oliveira

O meu nome é Catarina João Monteiro Lousada Santos e estou a tirar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais em Leiria. Estou neste momento no início do processo de desenvolvimento da minha tese, que tem como tema: “O contributo da motricidade na promoção do autoconceito e de competências motoras em crianças do 1º ciclo”.

Para completar este estudo, gostaria de realizar a prte prática na EB1 de Branca, uma vez que acredito que a vossa instituição oferece um ambiente ideal para a coleta de dados e observação necessários para o meu projeto.

Este trabalho tem como principal objetivo analisar o efeito de um programa de intervenção, baseado em jogos motores no autoconceito e na competência motora de crianças.

Nesta orientação de tese, o investigador responsável é o Professor Doutor **Raúl Antunes**, docente no Politécnico de Leiria, Doutorado em Ciências do Desporto e Investigador do CIDESD (Research Center in Sports Sciences).

Contactos: raul.antunes@ipleiria.pt | 918649901

Assinatura de quem pede consentimento.

A Investigadora: Catarina João Monteiro Lousada Santos

Agradeço desde já a vossa consideração e aguardo uma resposta favorável.

Atenciosamente

Catarina João Monteiro Lousada Santos

ANEXO 2

CONSENTIMENTO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO OU REPRESENTANTE LEGAL

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe é feita, queira assinar este documento.

Consentimento do Encarregado de Educação ou Representante Legal

Identificação do Investigador: Catarina João Monteiro Lousada Santos

Título do estudo: O contributo da motricidade na promoção do autoconceito e de competências motoras em crianças do 1º ciclo.

Explicação do estudo: O seu educando está a ser convidado a participar no estudo “A importância da motricidade no autoconceito”, inserido num projeto de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Com este estudo pretendemos saber em que medida a participação das crianças neste programa pode contribuir para promover a melhoria do autoconceito de todas as crianças dos 2º, 3º e 4º anos da Escola Branca, bem como para potenciar a sua competência motora. A colaboração das crianças consiste no preenchimento de um inquérito e na realização de uma prova de competências motoras.

A colaboração das crianças é voluntária e em qualquer momento e por qualquer motivo, podem desistir de colaborar.

Solicitamos autorização para a recolha de imagens e vídeo das sessões práticas do referido estudo, onde o seu educando irá participar.

As imagens e vídeos recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como forma de recolha de dados e evidências do estudo.

A realização da prova de competências motoras com as crianças terá a orientação de **Catarina João Monteiro Lousada Santos** (1230314@my.ipleiria.pt), estudante do **Mestrado em Educação Especial**.

Nesta orientação de tese, o investigador responsável é o Professor Doutor **Raúl Antunes**, docente no Politécnico de Leiria, Doutorado em Ciências do Desporto e Investigador do CIDESD (Research Center in Sports Sciences).

Contactos: raul.antunes@ipleiria.pt | 918649901

Muito obrigado pela sua colaboração.

Assinatura de quem pede consentimento:

A Investigadora:

Declaro ter lido e compreendido este documento e as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando no estudo “Importância das competências motoras na variável escolar” sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome do participante: _____

Nome do Encarregado de educação: _____

BI/CC N.º: _____ DATA OU VALIDADE ____ / ____ / ____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____ DATA: _____

ANEXO 3

Motor Competence Assessment (MCA)

Folha individual de resultados

Nome:	Escola: ESECS
-------	---------------

Data de recolha:	Turma:	Ano de escolaridade: 1º
------------------	--------	-------------------------

Data de Nascimento:	Idade:	Sexo:
---------------------	--------	-------

Motor Competence Assessment	Valores		
Shuttle Run (4x10 m)			
Salto Horizontal a pés juntos			
Transferência de plataformas			
Saltos laterais			
Velocidade de Lançamento da Bola			
Velocidade de Pontapé na Bola			

Medições antropométricas	Valores
Peso	
Altura	

ANEXO 4

Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes

Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens (Veiga & Rodrigues, 2012).

Itens PH, ordem da versão original PHSCS com 60 itens.

Perceções que tens acerca de ti próprio como pessoa e aquilo que fazes nas relações com os outros.

	Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que Discordo	Concordo Muito	Concordo Totalmente
1) ...tenho medo muitas vezes.	1	2	3	4	5	6
2) ...sou bonito(a).	1	2	3	4	5	6
3) ...meto-me frequentemente em sarilhos.	1	2	3	4	5	6
4) ...Sinto-me posto(a) de parte.	1	2	3	4	5	6
5) ...sou uma pessoa feliz.	1	2	3	4	5	6
6) ...faço bem os meus trabalhos escolares.	1	2	3	4	5	6
7) ...choro facilmente.	1	2	3	4	5	6
8) ...tenho uma cara agradável.	1	2	3	4	5	6
9) ...meto-me em muitas brigas.	1	2	3	4	5	6
10) ...sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.	1	2	3	4	5	6
11) ...sou infeliz.	1	2	3	4	5	6
12) ...os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	1	2	3	4	5	6
13) ...sou nervoso(a).	1	2	3	4	5	6
14) ...tenho o cabelo bonito.	1	2	3	4	5	6
15) ...na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	1	2	3	4	5	6
16) ...os meus colegas de turma troçam de mim.	1	2	3	4	5	6

17) ...sou alegre.	1	2	3	4	5	6
18) ...sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	1	2	3	4	5	6
19) ...fico nervosa(a) quando o formador me faz perguntas.	1	2	3	4	5	6
20) ...a minha aparência física desagrada-me.	1	2	3	4	5	6
21) ...faço muitas coisas más.	1	2	3	4	5	6
22) ...tenho dificuldades em fazer amizades.	1	2	3	4	5	6
23) ...tenho sorte.	1	2	3	4	5	6
24) ...sou um membro importante da minha turma.	1	2	3	4	5	6
25) ...sou uma pessoa tímida.	1	2	3	4	5	6
26) ...sou forte.	1	2	3	4	5	6
27) ...porto-me mal em casa.	1	2	3	4	5	6
28) ...nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.	1	2	3	4	5	6
29) ...estou triste muitas vezes.	1	2	3	4	5	6
30) ...esqueço o que aprendo.	1	2	3	4	5	6