



UC/FPCE 2014

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares
no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens
e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e
Quarto Ano de Escolaridade**

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos
(rmarinasantos@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora
Doutora Luiza Nobre Lima

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Resumo: Este trabalho pretende compreender em que medida a prática de atividades extracurriculares influencia o autoconceito, a autorregulação das aprendizagens e a qualidade de vida de crianças que frequentem os 3º e 4º ano de escolaridade. Para esse efeito, 201 sujeitos responderam a um protocolo constituído por um questionário sociodemográfico e questionários de auto-resposta: PHCSCS-2, Questionário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem e Kidscreen-27. Estabeleceu-se comparações entre praticantes e não praticantes de atividades extracurriculares, e entre praticantes de poucas atividades extracurriculares e praticantes de muitas.

Os resultados mostram que entre praticantes e não praticantes de atividades extracurriculares, a prática tem de facto um impacto positivo nas três variáveis em estudo. Já na comparação entre a quantidade de atividades praticadas, não existem diferenças significativas entre os dois grupos, sugerindo que o número de atividades não é relevante.

Palavras-chave: Atividades Extracurriculares; Autoconceito; Autorregulação das Aprendizagens; Qualidade de Vida.

The Impact of the Practice of Extracurricular Activities on the Self-Concept, Learning Self-Regulation and Quality of Life of Third and Fourth Graders

Abstract: This investigation seeks out to grasp in which form participating in extracurricular activities weighs in on the self-concept, learning self-regulation and quality of life of a 3rd and 4th grader. In order to do so, 201 subjects answered an assessment protocol composed of socio-demographic questions and self-report questionnaires: PHCSCS-2, Questionário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem and Kidscreen-27. We established a comparison between non-participating and participating subjects in extracurricular activities, and another comparison between a group that participated in a few extracurricular activities and a group that

participated in multiple extracurricular activities. The results show that participating has a positive impact in the three variables studied. However, when comparing those with a few extracurricular activities with those with multiple, there were no significant differences, suggesting that the amount of activities isn't relevant

Key Words: Extracurricular Activities; Self Concept; Learning Self-Regulation; Quality of Life

Agradecimentos

À professora Dra. Luiza Nobre Lima, pelo apoio, incentivo e infinita paciência. Por não ter desistido de mim.

Aos meus pais, ao meu irmão e à minha avó Rosa, por serem o meu chão, por acreditarem em mim, pelo apoio incondicional, pela motivação constante, pela compreensão, por perdoarem as minhas falhas, pelo Amor. Por darem sentido à minha existência.

Ao Carlos e à Carmo pela amizade, por terem feito de Coimbra, Coimbra, por se terem mantido na minha vida e pela gigantesca ajuda nesta Tese.

À Diana, pela amizade, por me ter acolhido quando cheguei calouira e por não me ter deixado parar de acreditar que conseguia.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento Conceptual	2
1.1. Autoconceito	4
1.2. Autorregulação das Aprendizagens	6
1.3. Qualidade de Vida	7
II – Objetivos	9
III – Metodologia	10
3.1. Amostra	10
3.2. Instrumentos	11
3.2.1- Questionário Sociodemográfico	11
3.2.2- Piers-Harris Children's Self-Concept Scale	11
3.2.3- Questionários de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem	12
3.2.4- Kidscreen-27	12
3.3. Procedimentos	12
3.3.1- Constituição da Amostra	12
3.3.2- Análise Estatística dos dados	13
IV – Resultados	13
Estudo 1 – Influência da prática e não prática de AEC no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida	14
4.1. Autoconceito	14
4.2. Autorregulação das Aprendizagens	14
4.3. Qualidade de Vida	15
Estudo 2 – Influência da quantidade de AEC praticadas no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida	16
4.4. Autoconceito	16
4.5. Autorregulação das Aprendizagens	17
4.6. Qualidade de Vida	17
V – Discussão	18
Estudo 1	18
Estudo 2	19
VI – Conclusões	20
Bibliografia	22

Introdução

O envolvimento de alunos em atividades extracurriculares (AEC) é um tema largamente estudado e mais ou menos consensual quanto aos benefícios que lhe são atribuídos. A crescente participação das crianças portuguesas nestas atividades e a pouca informação sobre a sua prática em idades mais precoces levantou a questão da influência que exercem no funcionamento psicológico dos seus praticantes.

Quando esta investigação começou a ser pensada, a pergunta central era em que aspetos do funcionamento psicológico poderá ser visível e mensurável a influência da prática de atividades extracurriculares. Nessa linha de pensamento (e numa perspetiva puramente leiga) pensou-se na autoestima, chegando-se conseqüentemente ao autoconceito. Será que a prática de AEC ajudaria a moldar a perceção que uma criança tem de si mesma? Comparativamente a uma criança que não pratique AEC, será que seria mais confiante na sua capacidade cognitiva ou se sentiria mais confortável na sua própria pele? Será que gostaria mais do seu reflexo? Seria mais sociável?

Tratando-se de sujeitos em idade escolar, questionámo-nos naturalmente sobre o percurso académico. Talvez a prática de AEC tenha impacto na forma destes alunos aprenderem; talvez a exigência do cumprimento de regras na prática de um desporto, por exemplo, ou a disciplina necessária na dança ou na aprendizagem de um instrumento torne estas crianças mais autodisciplinadas, estendendo-se essa disciplina para as tarefas escolares.

Pensámos também que a qualidade de vida poderia ser uma área onde se conseguiria sentir efeitos da prática das AEC. Quis-se saber se a prática seria sempre benéfica ou se haveria um limite relacionado com a quantidade de atividades praticadas, onde as desvantagens se sobrepujassem aos benefícios.

Assim, escolheu-se estudar o autoconceito, a autorregulação das aprendizagens e a qualidade de vida, por se acreditar serem aspetos onde transparece aquilo que os encarregados de educação querem ver beneficiado na vida do seu educando com a prática de AEC – a autoestima, o sucesso académico e o bem estar geral da criança.

O enquadramento teórico deste trabalho começa por abordar de forma geral o estado da arte, correlacionando depois a literatura existente à vez com as três variáveis em estudo. Para os resultados, optou-se por dividir a análise em dois estudos. O Estudo 1 faz a comparação entre o grupo de alunos sem atividades extracurriculares e o grupo com AEC, enquanto o Estudo 2 analisa o grupo com uma ou duas AEC e o grupo com três ou mais AEC. A discussão também é dividida entre Estudo 1 e 2.

I – Enquadramento Conceptual

O Ministério da Educação e Ciência prevê a existência de Atividades de Enriquecimento Curricular. Neste estudo são tidas como sinónimo das atividades extracurriculares, uma vez que, embora as primeiras se realizem dentro das escolas, estão as duas fora da matriz curricular obrigatória do Ministério da Educação e Ciência.

O despacho n.º 14460/2008 do Ministério da Educação trata das Atividades de Enriquecimento Curricular apenas no âmbito escolar e não, por exemplo, numa instituição independente que os pais tenham escolhido para inscrever o seu filho. Ainda assim, é possível entender a importância das atividades realizadas à parte da matriz curricular obrigatória, pelo destaque que o Ministério da Educação lhes dá, considerando-as neste despacho importantes no “apoio às famílias da educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico” e no “desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro”. No documento, estas atividades são definidas como “as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia de educação”.

Num mundo cada vez mais competitivo e individualista, em que se quer profissionais cada vez mais completos nas mais diversas áreas, as atividades extracurriculares (AEC) ganharam um estatuto de notoriedade, pelos apregoados inúmeros benefícios que trazem à vida dos jovens e por ajudarem a conciliar a vida profissional e familiar de pais cada vez mais ocupados. A prática destas atividades parece ser encarada como uma forma de as crianças e jovens obterem uma vantagem em relação aos seus pares,

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

por se achar que preparam melhor para a idade e que facultam qualidades não tipicamente fomentadas nas escolas, como iniciativa, motivação, sociabilidade e facilidade em lidar com a diferença, seja cultural ou de outra ordem (Larson et al., 2004; Molinuevo, Bonillo, Pardo, Doval, & Torrubia, 2010). Aparentemente, o que os pais esperam é que a prática de uma atividade complementar ao plano curricular dê aos filhos mais competências e recursos enquanto crianças e adolescentes no plano acadêmico e social, e enquanto adultos e futuros profissionais que encontrarão um mercado de trabalho competitivo e exigente, onde uma ferramenta a mais pode fazer a diferença para uma carreira bem sucedida.

É por isso natural o crescente interesse na forma como as crianças e adolescentes passam o tempo depois da escola, e qual o efeito que isso tem no seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Jordan & Nettles, 2000). A opinião geral encontrada na literatura e confirmada pelas sucessivas investigações é a de que as atividades extracurriculares (AEC) trazem benefícios aos mais diversos níveis: físico, psicológico, social e para a vida futura, e que a prática está realmente correlacionada positivamente com poder de iniciativa, desenvolvimento de competências, estabelecimento de objetivos ou vida social estimulante (Mahoney, Cairns and Farmer, 2003; Fredricks & Eccles, 2005; Fredricks & Eccles, 2006; Shernoff, 2010; Durlak & Weissberg 2010; Molinuevo et al., 2010), além de que mostrou ter impacto positivo em alunos em situações de risco (Mahoney et al., 2003). Os jovens em situações de risco, aliás, são continuamente referidos como os que possivelmente têm mais a beneficiar com a prática de AEC (Carrol & Purdie, 2007; Durlak & Weissberg 2010, Fredricks & Eccles 2005; Mahoney et al., 2003; Molinuevo et al., 2010). Estes alunos estão normalmente inseridos em contextos de baixo nível socioeconómico, com padrões de pobreza familiar (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Miech, Caspi, Wright, & Silva, 1999; Mahoney et al., 2003; Carrol & Purdie, 2007) e acesso mais restrito a recursos, oportunidades e apoio necessários para um nível mais alto de educação (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Hofferth, Boisjoly & Duncan, 1998; Mahoney et al., 2003). As investigações mostram que os alunos envolvidos em AEC têm menos probabilidades de abandono escolar (Barber, Eccles & Stone, 2001; Carrol & Purdie, 2007) e, pelo contrário, mais probabilidade de continuar o ensino pós-secundário (Marsh

and Kleitman, 2002; Carrol & Purdie, 2007). Ambientes pouco estruturados e sem supervisão de adultos podem gerar oportunidade de se desenvolver regras e valores antissociais e contribuir para o envolvimento em situações de risco (Flannery, Williams & Vazsonyi, 1999; Molinuevo et al., 2010), o que leva à conclusão de que a prática de uma atividade em ambiente estruturado e supervisionado por adultos, como são as AEC, tem o efeito inverso, potenciando comportamentos mais saudáveis. Além do mais, supondo que será o próprio indivíduo que escolhe participar numa AEC específica, a prática dessa atividade deverá ser desafiante e estimulante, por o indivíduo estar intrinsecamente motivado para ela (Fredricks & Eccles, 2005; Mahoney et al., 2003).

Apesar do tema AEC ser amplamente investigado, fazendo uma pesquisa é facilmente perceptível que o foco é quase sempre a adolescência e raras vezes a infância. Apesar disso, destes estudos pode-se generalizar algumas conclusões para idades mais precoces. Exemplificando, em Mahoney et al. (2003) o conceito de “competência interpessoal” é correlacionado positivamente com a prática de AEC e parece ser um bom indicador da influência da sua prática. A competência interpessoal pode ser definida pelas boas relações que se mantêm com os pares e pela ausência ou evitamento de comportamentos agressivos, e aparenta ser fomentada pela participação voluntária numa AEC, pelo carácter estruturado dessa atividade e pelo desafio pessoal que a prática cria ao sujeito (Mahoney et al. 2003). Os estudantes que desenvolvam uma competência interpessoal alta parecem ter capacidade e recursos para serem bem sucedidos, tanto academicamente como em carreiras profissionais (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000, *cit in* Mahoney et al. 2003). Assim, pensa-se que um padrão semelhante na infância possa também ser relacionado com a prática de AEC e, inclusive, ser um preditor para o comportamento do futuro adolescente.

1.1. Autoconceito

O autoconceito é a percepção que temos de nós mesmos (Lane, 2008) e é tido como um conceito fundamental e de importância crescente quando se trata de crianças e jovens (Veiga, 2006). De acordo com Roid e Fitts (1988 *cit. in* Larson 2007), agimos de acordo com o nosso autoconceito, tendo este grande influência no comportamento e saúde mental. A sua formação e

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

contínua mutação é o resultado das nossas interações com os outros – o que o torna um fenómeno social (Lane, 2008) – e das nossas próprias percepções, crenças e atitudes (Saldanha, Oliveira e Azevedo, 2011). É influenciado, portanto, pelo contexto em que o sujeito está inserido, pela cultura, pela forma como os outros nos veem e pelo que nos dizem, bem como pela forma como percebemos esse *feedback* (Lane, 2008).

Num estudo conduzido por Durlak & Weissberg (2010), os participantes em AEC mostraram aumentos significativos na sua auto percepção e em sentimentos e atitudes positivas. Vários estudos mostram que existe uma relação entre a prática de AEC e elevada confiança pessoal, melhor ajustamento psicossocial (Shernoff, 2010) e baixos níveis de depressão (Fredricks & Eccles, 2005; Mahoney et al., 2003). O grupo de pares parece ter aqui um papel importante. Verificou-se que as ligações que se estabelecem através da prática de AEC estão relacionadas com maior capacidade de socialização e aceitação pelos pares e com baixo comportamento antissocial (Durlak & Weissberg 2010, Mahoney et al., 2003; Shernoff, 2010). Para isto deverão contribuir a socialização em vez do isolamento, o apoio e camaradagem e o treino de competências sociais, mesmo que involuntário, através da vivência do dia a dia (Fredricks & Eccles, 2005), acrescendo que o grupo de pares consegue ser um preditor ou um reflexo daquilo que o aluno poderá ser, já que se sabe que o jovem pode moldar o seu comportamento pelo grupo (Fredricks & Eccles, 2006). Outras investigações sugerem que estes alunos sentem satisfação, motivação intrínseca, satisfação pessoal e iniciativa (Csikszentmihalyi and Larson, 1984; Hansen, Larson, Dworkin, 2003; Vandell, Shernoff, Pierce, Bolt, Dadisman, & Brown, 2005; Shernoff, 2010).

Contudo, também o talento que as crianças efetivamente têm para as atividades que praticam deve ser tido em conta. Sabe-se que a prática de atividades que não correspondam ao talento do sujeito traz mal-estar psicológico, dado o nível de dificuldade ser superior à sua capacidade de resolução (Fredricks, Alfeld-Liro, Hrudá, Eccles, Patrick, & Ryan, 2002; Hansen et al. 2003; Carrol & Purdie 2007), o que poderá levar à frustração e a sentimentos de incompetência. Por outro lado, se a atividade corresponder à aptidão do aluno, a sensação de desafio e de poder usar as suas capacidades para ser bem-sucedido, vai fazer com que a experiência da AEC

seja vivida como sendo de alta qualidade (Shernoff, 2010), criando bem-estar, sensação de valorização pessoal e de superação de dificuldades.

1.2. Autorregulação das Aprendizagens

Também parece ser uma ideia consensual a de que quem pratica AEC tende a ser mais autodisciplinado. As várias investigações defendem que o aluno inserido em AEC tem mais capacidades nas áreas de organização, planeamento e gestão de tempo (Carrol & Purdie, 2007; Larson, 2000; Mahoney et al., 2003), o que naturalmente transparece na vida académica. Os estudos apontam para que a autorregulação esteja correlacionada de forma positiva com o sucesso escolar (Zimmerman, 2008).

De acordo com a teoria sociocognitiva de Bandura (1986 *cit. in* Carroll & Purdie, 2007), o desenvolvimento da autorregulação está relacionado com fatores pessoais, ambientais e comportamentais que decorrem de forma separada mas em interação constante. Para ao autor, a autoeficácia entende a perceção de cada sujeito da sua capacidade de concretizar uma tarefa num determinado nível (Bandura, 1997 *cit. in* Mendes, 2010). Já Zimmerman (2008) defende que a autorregulação trata de processos e crenças do sujeito sobre si próprio que lhe possibilita a transformação das suas habilidades mentais (tal como pensar) em capacidades académicas (como escrever). Para o autor, “o essencial é o aluno ter iniciativa, perseverança e capacidade de adaptação” (Zimmerman, 2008).

As pessoas com boa autorregulação costumam estabelecer objetivos, organizar, treinar, memorizar e avaliar os resultados (Carrol & Purdie, 2007). A capacidade de autorregulação começa na infância e é também modelada pela experiência (Masten & Coatsworth, 1998; Carrol & Purdie, 2007). Estas crianças demonstram capacidade de usar a informação que têm sobre o seu desempenho para ajustar as suas ações e metas e para melhorar o desempenho futuro (Schunk & Zimmerman, 1997; Carrol & Purdie 2007), havendo mesmo evidência de que a medição da autorregulação pode prever os resultados académicos (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988 *cit. in* Zimmerman, 2008). Pelo contrário, aqueles que não são capazes de trabalhar com o que aprendem têm frequentemente baixos resultados e poucas conquistas, agem impulsivamente, têm baixos objetivos a nível académico, são desorganizados e menos persistentes (Zimmerman, 1994 *cit. in* Carrol &

Purdie 2007).

A diversa literatura diz-nos que a autorregulação compreende um conjunto de capacidades que permite às crianças autocontrolo no processo de aprendizagem, que se traduz no estabelecimento de objetivos, desenvolvimento e implementação de estratégias, monitorização da sua eficácia no estudo e eventual seleção das mais adequadas, e persistência na tarefa (Carroll & Purdie, 2007; Mahoney et. al, 2003, Rosário, 2004 *cit. in* Mendes, 2010). Este autocontrolo passa inclusive por procurar ajuda para a aprendizagem nos pares, pais e professores, o que é tido como uma forma de aprendizagem social (Zimmerman, 2008). Portanto, a autorregulação passa por controlo intencional do comportamento, da cognição e da motivação e, assim, proatividade, ao invés de mera reação aos resultados (Masten & Coatsworth, 1998; Rosario, Trigo, Nuñez, Gonzalez-Pienda, & Oliveira, 2004; Carrol & Purdie 2007; Zimmerman, 2008; Mendes, 2010). Em Mendes (2010), Rosário (2004) apresenta para a autorregulação o modelo PLEA – planificação, execução e avaliação de tarefas. Para o autor, estas são as fases por que passam os alunos no processo de aprendizagem. A fase de planificação compreende a análise da tarefa e dos recursos necessários para a completar, bem como o estabelecimento de objetivos; a execução trata da prática da estratégia selecionada pelo aluno para a resolução do problema; por fim, na avaliação é feito o balanço entre o objetivo inicial e o resultado alcançado, com avaliação e possível remodelação do processo escolhido.

1.3. Qualidade de Vida

Apesar de não existir uma definição da qualidade de vida aceite como sendo exata e única, existem alguns aspetos onde há consenso; é um constructo multidimensional e subjetivo (Seidl & Zannon, 2004 *cit. in* Gaspar & Matos, 2008) que deve englobar os aspetos físico, mental e de interação social (Gaspar & Matos, 2008).

Para este estudo parte-se do pressuposto que, não podendo medir a qualidade das AEC, a prática e a intensidade com que são praticadas pesam na qualidade de vida de quem as pratica. Referente à intensidade, a prática excessiva de atividades parece ser relativamente comum nos EUA, onde a grande maioria das investigações é feita, havendo diversos artigos que focam o tema (Pediatricians Advocate More Playtime for Children, 2006; The

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

Overbooked Child. Are We Pushing Our Kids Too Much?, 2000). Em Portugal parece também começar a ser uma realidade, embora consideravelmente menos expressiva. Com cada vez maior variedade e oferta de AEC, há alunos com o horário completamente preenchido, a praticar três, quatro, cinco e até mais atividades. Talvez quantas e quanto mais diversificadas forem as AEC, mais e maiores os benefícios. No estudo de Shernoff (2010), os resultados mostram que a qualidade da experiência tem mais importância que a quantidade de atividades que se pratica. Outras investigações apontam para um limite de horas semanais a partir do qual a prática passa a ter malefícios (Marsh & Kleitman, 2002; Zill, Nord & Loomis, 1995 *cit. in* Carroll & Purdie, 2007). É sabido dos psicólogos (e de outros profissionais que trabalham com a infância) que o tempo de “não fazer nada” é crucial para um desenvolvimento saudável. É nesse espaço que se explora o mundo e nós mesmos. O brincar é a forma da criança aprender; é onde cria, descobre os interesses, expressa a sua personalidade e também desenvolve autoconsciência, pela autodescoberta (Mahoney et. al, 2003). No entanto, se o seu tempo for todo estruturado e planeado, essa autoexpressão e criatividade, o ser só criança, não tem espaço para acontecer. Para além do impacto no desenvolvimento da criança, também a vida familiar poderá ser afetada. As AEC podem ajudar a conciliar os horários dos membros da família, mas se a prática dessas atividades perturbar ou diminuir o tempo que os pais devem passar com os filhos, acredita-se que possa ser prejudicial. As famílias precisam de tempo para estarem juntas; os seus membros devem ter oportunidade de estarem uns com os outros, para relaxar, para falar, para saberem do seu dia a dia, para brincarem em família (Elkins, 2003). Se pais e filhos perdem tempo de qualidade enquanto família por causa das AEC, então estas perdem influência positiva para que foram pensadas.

Quando se fala em qualidade de vida, pensa-se também no estatuto socioeconómico das famílias. Sendo baixo, impõe naturalmente um limite nos recursos e consequentemente nas oportunidades que se pode vir a ter, seja de estudo, de atividades ou de carreira futura. Além (e por causa) da limitação monetária, estas famílias podem carecer de membros com carreiras relacionadas a estatutos mais altos, pelo que a falta de modelos pode levar as crianças a serem menos ambiciosas com o seu próprio futuro (Trice, 1991, *cit. in* Mahoney et al., 2003). Na verdade, sujeitos com padrões de

comportamento social problemático vêm maioritariamente de famílias de baixo estatuto socioeconómico (Cairns et al. 1989). No entanto, são também estas crianças e adolescentes que têm mais a beneficiar da prática de AEC, porque são as que por norma têm mais espaço para melhorar (Mahoney et al., 2003).

Os fatores determinantes da qualidade de vida são predominantemente variáveis psicológicas, como a autoestima, o suporte social e a autonomia (Hansson, 2006; Kuehner & Buerger, 2005; Pintassilgo, 2006, *cit. in* Balaias, 2008). Considerando que é a perceção do sujeito que mais contribui com informação para a avaliação da qualidade de vida, são as suas avaliações e satisfação ou não com os seus comportamentos que mais podem dar informação sobre a qualidade de vida (Basu, 2004).

Assim, pretende-se com este estudo examinar a infância, especificamente crianças de oito e nove anos, por ser, como já vimos, uma fase pouco investigada e por ainda não se poder tirar conclusões com muitas certezas sobre a sua relação com as AEC.

II – Objetivos

O objetivo primário desta investigação é o de perceber se a prática de atividades extracurriculares tem influência no funcionamento psicológico dos seus praticantes, escolhendo-se para isso três aspetos a analisar: autoconceito, autorregulação das aprendizagens e qualidade de vida.

Já que a maioria dos estudos incide sobre a etapa da adolescência, achou-se que haveria uma lacuna na investigação deste tema e que seria pertinente estudar sujeitos em idades mais precoces, nomeadamente aqueles que frequentam a escola primária.

No entanto, uma vez que os alunos de primeiro e segundo ano ainda não são capazes de compreender e responder de forma desenvolvida aos enunciados do protocolo criado para esta tese, focamo-nos no terceiro e quarto ano, ou seja, nas crianças com cerca de oito e nove anos. Criaram-se, então, três grupos de comparação: sem AEC (grupo 1), com uma ou duas AEC (grupo 2) e com três ou mais AEC (grupo 3). Para efeitos de análise, foi criado posteriormente um quarto grupo (grupo 4) que reúne todos os sujeitos que praticam AEC (grupos 2 e 3).

Assim, os objetivos são:

2.1. Perceber se as crianças dos terceiro e quarto ano que praticam AEC (grupo 4) se distinguem das que não praticam (grupo 1) em termos do seu autoconceito, da sua capacidade de autorregulação das aprendizagens e da qualidade de vida.

2.2. Verificar se existem diferenças ao nível do autoconceito, da capacidade de autorregulação das aprendizagens e da qualidade de vida de crianças dos terceiro e quarto ano, entre crianças que praticam uma ou duas AEC (grupo 2) e crianças que praticam três ou mais (grupo 3).

III – Metodologia

3.1. Amostra

O Quadro 1 sumaria as características sociodemográficas dos indivíduos. A amostra é constituída por 201 sujeitos com uma média de idade de 8,84 anos ($DP=0,833$), existindo mais rapazes do que raparigas. Com estas crianças foram constituídos 3 grupos que se distinguem através do número de AEC que praticam. Especificamente, o grupo 1 inclui crianças que não praticam AEC, o grupo 2 agrega as crianças que praticam uma ou duas AEC e, por último, um grupo 3 tem crianças que praticam três ou mais AEC

Quadro 1. Características gerais da amostra (N=201)

	<i>n (%)</i>	<i>M (DP)</i>
Idade		8,84 (0,833)
7 anos	4 (2)	
8 anos	71 (35,3)	
9 anos	84 (41,8)	
10 anos	37 (18,4)	
11 anos	5 (2,5)	
Sexo		
Feminino	95 (47,3)	
Masculino	106 (52,7)	
Escolaridade		
3º ano	114 (56,7)	
4º ano	87 (43,3)	
Nº de AEC		
Grupo 1	87 (43,3)	
Grupo 2	70 (34,8)	
Grupo 3	44 (21,9)	

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

Idade de início AEC		3,21 (3,198)
Com que frequência pratica AEC		
Todas as semanas	113 (99,1)	
De duas em duas semanas	0 (0)	
Uma vez por mês	1 (0,9)	
Dias por semana que pratica AEC		1,75 (1,977)
Tipo de AEC		
Dança	24 (13,25)	
Desporto	81 (44,75)	
Música	47 (25,96)	
Língua	10 (5,52)	
Outra	19 (10,49)	

3.2. Instrumentos

O protocolo utilizado neste estudo consiste num questionário sociodemográfico, na versão portuguesa da escala de autoconceito *Piers Harris Children Self Concept Scale (PHCSCS-2)*, no *Questionário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem* e no *Kidscreen-27*. Apresenta-se de seguida a descrição de cada instrumento.

3.2.1- Questionário Sociodemográfico

Este questionário foi criado para obter informação sociodemográfica das crianças que participaram no estudo, bem como os seus hábitos no que respeita a prática, ou não, de AEC.

3.2.2- Piers-Harris Children's Self-Concept Scale

Foi utilizada a adaptação portuguesa de Veiga (2006) da escala Piers Harris Children Self Concept Scale (PHCSCS-2) reduzida de sessenta itens. Este teste dicotómico (sim/não) consiste em frases que demonstram atitudes positivas ou negativas da criança em relação a si mesma. Mede assim o autoconceito de crianças e adolescentes e engloba seis dimensões, sendo elas comportamento (itens 12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48 e 58), estatuto intelectual e escolar (itens 5, 7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59), atributos e aparência física (8, 9, 15, 33, 44, 46, 49 e 54), ansiedade (itens 4, 7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59), popularidade (itens 1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51 e 57) e satisfação-felicidade (itens 2, 28, 31, 35, 40, 42, 53 e 60). O alfa (α) de Cronbach da adaptação de Veiga (2006) é de 0,90, portanto, tem boa

consistência interna. O valor de α de Cronbach desta escala nesta investigação é de 0,810, o que indica também uma boa fiabilidade.

3.2.3- Questionário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem

Rosário, Lourenço, Paiva, Nunez, Gonzalel-Pienda e Valle criaram este questionário, composto por duas partes e que pretende analisar os processos de auto-regulação das crianças, precisamente do 3.º e 4.º ano. A primeira parte consiste num questionário de nove itens, com frases que englobam a fase de planificação, de execução e de avaliação das tarefas. A segunda parte divide-se em duas situações hipotéticas onde há uma tarefa por realizar. Cada situação é seguida de seis itens com possíveis reações da criança à situação, se esta se encontrasse naquele cenário. As respostas às duas partes deste questionário são dadas numa escala de Likert de 1 (nunca) a 5 (sempre). Os dois estudos feitos para a validação deste instrumento apresentam um alfa de 0,83 e 0,85, revelando boa consistência interna. Neste estudo o α é de 0,807, tendo também boa consistência interna.

3.2.4- Kidscreen-27

Nesta investigação foi utilizada a versão reduzida de vinte e sete itens do questionário de qualidade de vida de crianças e adolescentes Kidscreen. Avalia o estado de saúde geral, estando dividido em cinco dimensões, bem-estar físico, bem-estar psicológico, autonomia e relação com os pais, suporte social e grupo de pares, e finalmente, ambiente escolar. As respostas são dadas numa escala tipo *Likert* com cinco hipóteses, que variam de “nada” a “totalmente”. O questionário foi adaptado para Portugal pela equipa do *Aventura Social em Portugal*, projeto coordenado por Tânia Gaspar e Margarida Gaspar de Matos, e apresenta um valor global médio de α de Cronbach de 0,80, apontando para uma elevada consistência interna. No presente estudo, o valor de α é de 0,771, indicando também boa fiabilidade.

3.3. Procedimentos

3.3.1- Constituição da Amostra

A amostra foi recolhida em diferentes escolas das cidades de

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade
Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

Coimbra, Viseu, Porto e da ilha da Madeira. O primeiro contato foi sempre feito com a Direção da escola. Sendo aceite a colaboração no estudo, foram entregues os pedidos de autorização aos Encarregados de Educação, com a devida explicação do objetivo da investigação e com a garantia de confidencialidade dos dados. A recolha foi presencial e em espaço de sala de aula, com exceção da amostra de Viseu, que foi recolhida pelos professores. No caso da Madeira, foi necessário um pedido à Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos .

Foi sempre tido em atenção saber junto dos professores se haveria nas turmas alguma criança com necessidades educativas especiais. Em nenhum caso houve.

3.3.2- Análise Estatística dos dados

Para avaliar o tipo de distribuição nas subamostras em estudo (grupos com e sem AEC e entre quantidade de AEC) para os índices obtidos no PHSCS-2, Questionário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem e Kidscreen-27, recorreu-se ao teste de *Kolmogorov-Sminorv* (K-S), uma vez o número de sujeitos dos grupos de AEC ser aproximado ou superior a 50. Para avaliar o pressuposto de homogeneidade foi utilizado o teste de *Levenne*.

Visto os pressupostos de normalidade e de homogeneidade não serem cumpridos em algumas variáveis e questionários, optou-se por uma análise não paramétrica.

Utilizou-se uma análise descritiva e o teste de Mann-Whitney para amostras independentes.

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado através do *Statistical Package for Social Science* – SPSS versão 17.0 para *Windows*.

IV – Resultados

De acordo com os objetivos formulados foram realizados dois estudos. No Estudo 1, estão em análise o grupo das crianças que não praticam AEC com o grupo dos sujeitos que praticam estas atividades, independentemente da quantidade. O Estudo 2 incide nas crianças que praticam AEC, agora divididas entre as que praticam uma ou duas e as que

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

praticam três ou mais.

Estudo 1 – Influência da prática e não prática de AEC no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida

4.1. Autoconceito

Analisaram-se descritivamente os resultados obtidos com a aplicação do PHCSCS-2 (quadro 2) sendo a amostra dividida em não praticantes (Grupo 1) e praticantes (Grupo 4) de AEC. Aqui é possível ver que as médias sobem quando passamos do Grupo 1 (M=45,21 e DP= 9,14) para o Grupo 4 (M=50,47; DP=6,819) em todas as dimensões. Pode-se concluir que as diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas, à exceção das dimensões “estatuto intelectual” ($p=>.05$) e “aptidão física” ($p=>.05$), onde o facto de se ser ou não praticante de AEC não parece ter influência. Isto significa que as crianças que praticam AEC se percebem como tendo um melhor comportamento e menor ansiedade, consideram-se mais populares e manifestam mais satisfação com a vida do que as que não praticam AEC. No global, o autoconceito é mais positivo no grupo de crianças que pratica AEC.

Quadro 2. Médias, desvio-padrão e teste da diferença de médias do autoconceito em função da prática de AEC*

	Grupo 1 (n=87)	Grupo 4 (n=114)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	p
	M (DP)	M (DP)			
Comportamento	10,13 (2,881)	11,41 (1,539)	6166,500	12721,500	.003
Ansiedade	4,86 (1,549)	5,92 (1,761)	6790,000	13345,000	.000
Estatuto Intelectual	9,77 (2,900)	10,56 (2,339)	5670,000	12225,000	.078
Popularidade	7,82 (1,814)	8,95 (1,401)	7013,000	13568,000	.000
Aptidão Física	5,61 (1,864)	6,07 (1,504)	5556,500	12111,500	.136
Satisfação/Felicidade	7,01 (1,422)	7,56 (1,048)	6178,500	12733,500	.000
Total	45,21 (9,140)	50,47 (6,819)	6810,000	13.365,000	.000

*Grupo 1=sem AEC; Grupo 4=com AEC

4.2. Autorregulação das Aprendizagens

Através da análise do quadro 3 conclui-se que os alunos do Grupo 4

parecem ser efetivamente mais autorregulados, já que as médias são mais altas para os dois testes da autorregulação (e nas duas partes do segundo teste) do Grupo 4 (M=38,17; DP=5,650; M=24,82; DP=3,934); M=25,04; DP=3,917), o que indica que estes são melhores a planear, executar e avaliar as tarefas do que os não praticantes do Grupo 1 (M=34,87; DP=6,664; M=23,03; DP=4,826); M=23,43; DP=4,640). As diferenças são estatisticamente significativas nos três testes ($p < .05$).

Quadro 3. Médias, desvio-padrão e teste da diferença de médias da autorregulação em função da prática de AEC*

	Grupo 1 (n=87)	Grupo 4 (n=114)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	p
	M (DP)	M (DP)			
Auto-regulação.I	34,87 (6,664)	38,17 (5,650)	6559,000	13114,000	.000
Auto-regulação.II.1	23,03 (4,826)	24,82 (3,934)	6008,000	12563,000	.010
Auto-regulação.II.2	23,43 (4,640)	25,04 (3,917)	5929,000	12484,000	.017

*Grupo 1=sem AEC; Grupo 4=com AEC

4.3. Qualidade de Vida

Analisando as estatísticas descritivas do *Kidscreen-27* no quadro 4, verificamos que a amostra praticante de AEC (M=88,11; DP=10,347) percebe ter uma melhor qualidade de vida do que a amostra não praticante (M=81,4; DP=14,885), com uma diferença considerável de médias. O mesmo acontece em todas as subescalas do questionário, embora a diferença não seja expressiva como na média total. As diferenças entre os dois grupos são, de facto, todas estatisticamente significativas ($p < .05$). Assim, podemos concluir que as crianças que praticam AEC se percebem como tendo melhor bem estar físico e psicológico, mais autonomia, melhor relação com os pais, melhor suporte social e grupo de pares e melhor ambiente escolar. No geral, mais qualidade de vida do que as crianças que não praticam AEC.

Quadro 4. Médias, desvio-padrão e teste da diferença de médias da qualidade de vida em função da prática de AEC*

	Grupo 1 (n=87)	Grupo 4 (n=114)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	p
	M (DP)	M (DP)			
Bem Estar Físico	16,03 (3,649)	17,32 (2,985)	5987,000	12542,000	.011
Bem Estar Psicológico	20,40 (4,099)	21,54 (3,570)	5757,000	12312,000	.045
Autonomia e Relação com	22,05 (5,555)	23,77 (4,116)	5874,000	12429,000	.024

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

os Pais					
Suporte Social e Grupo de Pares	13,21 (4,152)	14,79 (1,888)	5901,000	12457,000	.014
Ambiente Escolar	12,98 (3,012)	14,11 (2,247)	6068,000	12623,000	.006
Total	81,43 (14,885)	88,11 (10,347)	6426,000	12981,000	.000

*Grupo 1=sem AEC; Grupo 4=com AEC

Estudo 2 – Influência da quantidade de AEC praticadas no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida

4.4. Autoconceito

Relativamente à análise descritiva do autoconceito dos alunos comparada entre número de atividades extracurriculares (quadro 5), as médias não mostram diferenças expressivas [(Grupo 2) M=50,77; DP=6,396; (Grupo 3) M=50; DP=7,496]. Nas dimensões do teste, há aumento no Grupo 3 apenas no “comportamento” (M=11,45; DP=1,677) e na “ansiedade” (M=6; DP=1,892), sendo que nas restantes dimensões há ligeiras baixas do Grupo 2 para o Grupo 3. No que diz respeito à significância em todas as dimensões e no total do teste, o resultado aponta para a ausência de diferenças significativas entre grupos ($p \geq .05$), excetuando na dimensão popularidade ($p < .05$), o que aponta para que o grupo de crianças que pratica mais AEC percepcionar-se como menos popular do que o grupo que pratica no máximo duas actividades. Portanto, o autoconceito das crianças não difere pela quantidade de atividades que praticam.

Quadro 5. Médias, desvio-padrão e teste da diferença de médias do autoconceito em função da quantidade de AEC*

	Grupo 2 (n=70)	Grupo 3 (n=44)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	p
	M (DP)	M (DP)			
Comportamento	11,39 (1,458)	11,45 (1,677)	1649,500	2639,500	,512
Ansiedade	5,87 (1,685)	6,00 (1,892)	1652,000	2642,000	,507
Estatuto Intelectual	10,60 (2,410)	10,50 (2,246)	1442,000	2432,000	,562
Popularidade	9,13 (1,361)	8,66 (1,430)	1151,500	2141,500	,016
Aptidão Física	6,14 (1,544)	5,95 (1,446)	1415,500	2405,500	,459
Satisfação/Felicidade	7,64 (.933)	7,43 (1,208)	1337,500	2327,500	,122
Total	50,77 (6,396)	50,00 (7,496)	1484,500	2474,500	,746

*Grupo 2=com uma ou duas AEC; Grupo 3= com três ou mais AEC

4.5. Autorregulação das Aprendizagens

Quando comparamos a autorregulação das aprendizagens por grupos de AEC (quadro 6), verificamos que no grupo que pratica três ou mais atividades os valores sofrem uma queda ligeira ($M=38,09$; $DP=5,806$; $M=24,64$; $DP=4,075$; $M=24,32$; $DP=4,153$) do grupo que pratica uma ou duas AEC ($M=38,21$; $DP=5,592$; $M=24,93$; $DP=3,869$; $M=25,49$; $DP=3,721$). No entanto, não parece haver diferenças significativas entre os dois grupos ($p=>.05$), o que nos leva a concluir que não existe diferenças na forma como os alunos dos dois grupos planeiam, executam e avaliam as suas tarefas.

Quadro 6. Médias, desvio-padrão e teste da diferença de médias da autorregulação em função da quantidade de AEC*

	Grupo 2 (n=70) M (DP)	Grupo 3 (n=44) M (DP)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	p
Auto-regulação.I	38,21 (5,592)	38,09 (5,806)	1556,500	2546,500	,923
Auto-regulação.II.1	24,93 (3,869)	24,64 (4,075)	1496,500	2486,500	,799
Auto-regulação.II.2	25,49 (3,721)	24,32 (4,153)	1302,500	2292,500	,164

*Grupo 2=com uma ou duas AEC; Grupo 3= com três ou mais AEC

4.6. Qualidade de Vida

Relativamente ao questionário de qualidade de vida analisado por número de AEC (quadro 7), as médias são idênticas para os dois grupos [(Grupo 2) $M=88,11$; $DP=10,279$; (Grupo 3) $M=88,09$; $DP=10,572$], havendo apenas ligeiras flutuações entre as dimensões. Não se encontram diferenças estatisticamente significativas na comparação entre número de AEC no valor total nem em nenhuma dimensão ($p=>.05$), o que significa que os grupos percebem a sua qualidade de vida da mesma forma.

Quadro 7. Médias, desvio-padrão e teste da diferença de médias da autorregulação em função da quantidade de AEC*

	Grupo 2 (n=70) M (DP)	Grupo 3 (n=44) M (DP)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	p
Bem Estar Físico	17,36 (3,003)	17,25 (2,989)	1498,000	2488,000	,804
Bem Estar Psicológico	21,61 (3,883)	21,43 (3,045)	1250,500	2240,500	.081
Autonomia e Relação com os Pais	23,61 (4,041)	24,02 (4,267)	1665,500	2655,500	,461
Suporte Social e Grupo de	14,87 (1,955)	14,66 (1,791)	1290,000	2280,000	,112

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

Pares					
Ambiente Escolar	14,10 (2,188)	14,11 (2,365)	1536,500	2526,500	,983
Total	88,11 (10,279)	88,09 (10,572)	1554,500	2544,500	,933

*Grupo 2=com uma ou duas AEC; Grupo 3= com três ou mais AEC

V – Discussão

Sendo o propósito deste trabalho compreender o impacto das atividades extracurriculares na vida das crianças, os resultados alcançados parecem ser relevantes para o tema estudado.

Estudo 1

Os resultados desta análise mostraram que a prática de AEC tem uma influência positiva em todos os três aspetos que se escolheu medir.

O autoconceito ser mais elevado no grupo praticante vai claramente ao encontro da literatura consultada, que correlacionou a prática de AEC com elevada confiança pessoal, bom ajustamento psicossocial (Shernoff, 2010) e baixos níveis de depressão (Fredricks & Eccles, 2005; Mahoney et al., 2003). No entanto, é de salientar que as dimensões “estatuto intelectual” e “aptidão física” não mostram diferenças significativas entre os dois grupos. Sendo que se crê que estes são os fatores que traduzem de forma mais literal os benefícios que se esperam da prática de atividades, o facto de parecer não haver diferenças na perceção das crianças sobre estas características é um dado curioso e merecedor de destaque. Talvez este resultado se deva ao tipo de AEC praticadas. É possível que o praticante de uma atividade intelectual se julgue menos fisicamente apto ou que um aluno de desporto se veja como tendo menor estatuto intelectual. Poderá ser também porque o aluno no decorrer do dia a dia desenvolva o seu autoconceito em comparação com os colegas que também praticam AEC e avalie as suas performances na atividade como inferiores às dos seus pares.

Também a autorregulação tem resultados consensuais com a bibliografia. Com as médias do grupo de praticantes mais elevadas, conclui-se que estar integrado em atividades extracurriculares contribui para uma maior autorregulação no momento de aprender.

O questionário utilizado neste estudo avalia o planeamento, execução e avaliação das tarefas com itens que englobam atitudes

relacionadas com o estabelecimento de objetivos, planeamento, organização, monitorização e avaliação da tarefa e do desempenho, procura de ajuda em terceiros para resolução de problemas e motivação. Desta forma, é seguro afirmar que o grupo de alunos praticantes de AEC mostra uma capacidade superior no controlo do próprio processo de aprendizagem. Mendes (2010) diz que os alunos devem ser quem conduz esse processo, sendo agentes ativos “dos seus próprios significados, objetivos e estratégias”. Os resultados indicam que os sujeitos do grupo de praticantes têm de facto esse papel ativo e portanto constante controlo intencional sobre a eficácia da tarefa. Se, tal como defende Bandura (1997 *cit. in* Mendes, 2010), o desenvolvimento da autorregulação está relacionado também com fatores ambientais, então o contexto em que o sujeito está inserido – como seja espaço de uma atividade extracurricular – tem importância inegável no seu desenvolvimento psicológico.

Relativamente à qualidade de vida, foi nesta análise que a diferença de médias mostrou ser mais expressiva. Os alunos do grupo praticante de AEC percecionam ter uma melhor qualidade de vida do que os que não praticam. Como visto anteriormente, em Molinuevo et al. (2010) argumenta-se que os alunos que não façam parte de nenhuma AEC podem ter menos oportunidade de interagir com os seus pares, correndo assim o risco de desenvolver problemas emocionais e comportamentais. Por outro lado, a prática de AEC foi correlacionada com sentimentos e atitudes positivas, maior capacidade de socialização e aceitação pelos pares (Durlak & Weissberg, 2011; Mahoney et al., 2003; Shernoff, 2010), satisfação pessoal e em relação à escola (Hansen et al., 2003; Shernoff, 2010; Barber et al., 2001; Carrol & Purdie, 2007). Estes aspetos podem ter influência na forma como estas crianças avaliam a sua qualidade de vida, ao classificá-la de melhor forma que os colegas do grupo sem AEC.

Estudo 2

Na comparação de grupos através da quantidade de AEC que praticam, apesar da diminuição generalizada nas médias do grupo 3 (três ou mais AEC) em todos os três questionários aplicados, os resultados mostram uma ausência de diferenças significativas entre os dois grupos. Na verdade, a única diferença é na dimensão “popularidade” do teste do autoconceito, que

A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade

Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

pontuou mais alta no grupo com mais atividades. Este resultado poderá dever-se a estes alunos terem maior contato com outras crianças numa maior variedade de contextos e sentirem, talvez, mais desenvoltura na socialização. Talvez a ausência de disparidades entre os grupos em análise resulte do equilíbrio da prática das AEC. É possível que o grupo 2 pratique com mais frequência as poucas atividades que tem e que o grupo 3 pratique em menos ocasiões as muitas atividades em que participa. Esta diferença na quantidade de vezes que cada grupo pratica as suas AEC pode de certa forma nivelar os dois grupos e resultar no equilíbrio de médias visto nos resultados.

Apesar de a literatura defender que a prática excessiva de atividades extracurriculares pode ser um efeito negativo na vida destes alunos (Marsh & Kleitman, 2002; Zill, Nord & Loomis, 1995 *cit. in* Carroll & Purdie, 2007; Coleman, 1961; Marsh, 1992; Marsh & Kleitman, 2002, *cit. in* Fredricks & Eccles, 2006), mesmo com as médias no geral a serem mais baixas no grupo com maior número de AEC, os resultados deste estudo não parecem corroborar essa teoria.

VI – Conclusões

Esta investigação queria compreender se a prática de atividades extracurriculares tem ou não efeitos significativos na vida das crianças. Os resultados encontrados corroboram a maioria da bibliografia que trata o tema, mostrando que estas atividades têm de facto impacto no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida, e que esse impacto é de forma geral positivo. A prática de atividades extracurriculares é, portanto, benéfica e até aconselhável. Tem um impacto positivo no desenvolvimento psicossocial (Shernoff, 2010), pode gerar mais tolerância à diversidade (Larson et al., 2004; Molinuevo, Bonillo, Pardo, Doval, & Torrubia, 2010), acredita-se que estimula a capacidade de gerir emoções, pela exigência de partilha de espaço, atenção e regras com outras crianças e adultos, obriga a uma melhor gestão de tempo, por se ter de balançar as AEC com a escola, a família e outros ambientes onde o aluno se mexa, e fomenta o sentimento de pertença, que se sabe ser protetor em relação a sentimentos e comportamentos negativos (Rice, Kang, Weaver, & Howell, 2008). No que diz respeito à participação em muitas AEC, os resultados a que chegamos

não validam a literatura revista e as causas podem residir nas limitação desta investigação. A primeira limitação pode ser o facto de o grupo de alunos com três ou mais AEC ter menos sujeitos do que o que tem uma ou duas. No entanto, a maior limitação será a amostra do grupo 3 ter sido recolhida em colégios privados. Na maioria dos casos, as AEC fazem parte do currículo de todos os alunos, são praticadas dentro do colégio e em horário escolar. Existe a possibilidade destas crianças não as sentirem como excessivas, por estarem a ser praticadas no mesmo sítio onde passam grande parte do dia e por estarem integradas no seu plano curricular. Estes aspetos poderão ser o que torna indistinguível o grupo 2 do grupo 3. Para futuras investigações, recomenda-se uma maior variedade na amostra de alunos que pratiquem três ou mais atividades. Seria também de grande interesse fazer um estudo longitudinal com os três grupos de controlo, de forma a perceber se a prática de AEC tem influência nos feitos académicos e se se faz sentir na formação da personalidade; no fundo, para confirmar se os benefícios das atividades extracurriculares se fazem realmente notar na vida futura destas crianças.

Uma vez que a maioria das AEC é disponibilizada por entidades privadas que requerem pagamento, é positivo que o Ministério da Educação preveja as Atividades de Enriquecimento Curricular dentro das escolas, onde todas as crianças podem ter acesso. Poderão não ter a melhor e mais diversificada oferta, com assistência personalizada aos fortes e às limitações de cada aluno, mas é um ponto previsto pelo sistema escolar, a que se for prestada a devida atenção e dados os meios necessários, pode fazer a diferença na vida de muitas crianças.

Bibliografia

Balaias, D.M. (2008). *Associação entre experiências de adversidade na infância e qualidade de vida actual: Estudo numa amostra comunitária*. Dissertação de mestrado não publicada.

Barber, B.L., Eccles, J.S., & Stone, M.R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research, 16*, 429-455.

Basu, D. (2004). Quality-of-life issues in mental health care: Past, present, and future. *German Journal Psychiatry, 7*(3), 35-43.

Cairns, R.B., Cairns, B.D. & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development, 60* (6), 1437-1452.

Carrol, A. & Purdie, N. (2007). Extra-curricular involvement and self-regulation in children. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 24* (1), 19-35.

Csikszentmihalyi, M., and Larson, R. (1985). Being adolescent: Conflict and growth in teenage years. *American Journal of Education, 93* (4), 565-567.

Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45* (3-4), 294-309.

Elkins, D. (2003). The overbooked child: Are we pushing our kids too hard?. *Psychology Today, 36* (1), 64.

Flannery, D.J., Williams, L.L., & Vazsonyi, A.T. (1999). Who are they with and what are they doing? Delinquent behavior, substance use, and early adolescents' after-school time. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 69 (2), 247-253.

Fredricks, J.A., Alfeld-Liro, C.J., Huda, L.Z., Eccles, J.S., Patrick, H. and Ryan A.M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and the arts. *Journal Of Adolescence Research*, 17 (1), 68-97.

Fredricks, J.A. & Eccles, J.S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes?. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 507-520.

Fredricks, J.A. & Eccles, J.S. (2006). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, 10 (3), 132–146.

Gaspar, T. & Matos, M.G. (2008). Qualidade de vida em crianças e adolescentes. Versão portuguesa dos instrumentos Kidscreen-52. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

Hansen, D.M., Larson, R.W., Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (1), 25-55.

Hofferth, S.L., Boisjoly, J., & Duncan, G.J. (1998). Parents' extrafamilial resources and children's school attainment. *Sociology of Education*, 71 (3), 246–268.

Jordan, W.J., Nettles, S.M. (2000). How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. *Social Psychology of Education*, 3 (4), 217-243.

Lane, S.D. (2008). The self-concept and communication. *Interpersonal communication: competence and contexts* (pp. 66-95).

Larson, B.A. (2007). Adventure camp programs, self-concept, and their effects on behavioral problem adolescents. *Journal of Experiential Education*, 29 (3), 313-330.

Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N., Wood, D. (2004). Organized youth activities as contexts of positive development. In A. Linley & Y.S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 540–560). New York: John Wiley

Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.

Mahoney, J.L., Cairns, B.D., and Farmer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 409-418.

Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.

Marsh, H.W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Education Review*, 72, 464-514.

Mendes, S.I. (2010). *Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem para alunos do 1.º CEB: Construção e Validação*. Dissertação de mestrado.

Miech, R. A., Caspi, A., Moffitt, T. E., Wright, B. R., & Silva, P. A. (1999). Low socioeconomic status and mental disorders: A longitudinal study of selection and causation during young adulthood. *American Journal*

of *Sociology*, 104 (4), 1096–1131.

Molinuevo, B., Bonillo, A., Pardo, Y., Doval, E., & Torrubia, R. (2010). Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in Spanish boys and girls. *Journal on Community Psychology*, 38 (7), 842-857.

Rice, M., Kang, D., Weaver, M., Howell, C. (2008). Relationship of anger, stress, and coping with school connectedness in fourth-grade children. *The Journal of School Health*, 78 (3), 149-156.

Rosário, P., Trigo, J., Nuñez, J.C., Gonzalez-Pienda, J., & Oliveira, E. (2004). Nas encruzilhadas do aprender, auto-regular para crescer. *Educação em Debate*, 47, 74-82.

Saldanha, A.A.W., Oliveira, I.C.V., & Azevedo, R.L.W. (2011). Autoconceito e adolescência. *Paidéia*, 21 (48), 9-19.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32 (4), 195-208.

Sherhoff, D.J. (2010). Engagement in after school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3-4), 325-337.

Vandell, D. L., Sherhoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K., & Brown, B. B. (2005). Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere). *New Directions for Youth Development*, 105, 121–129.

Veiga, F.H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, V (1), 39-48.

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation:
A Influência da Prática de Atividades Extracurriculares no Autoconceito, na Autorregulação das Aprendizagens e na Qualidade de Vida de Crianças dos Terceiro e Quarto Ano de Escolaridade
Rosa Marina Dias Neves de Jesus Santos (rmarinasantos@gmail.com) 2014

historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Journal*, 45 (166).

Rosario, P., Lourenco, A.A., Paiva, M.O., Nunez, J.C., Gonzalez-Pianda, J, & Valle, A. (in press). Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem (IPAA).