

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

GABRIELA VILLWOCK

**O ESTUDO DESENVOLVIMENTISTA DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA
ATLÉTICA, DA ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL, DA COMPETÊNCIA MOTORA
E SUAS RELAÇÕES EM CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Porto Alegre

2005

GABRIELA VILLWOCK

**O ESTUDO DESENVOLVIMENTISTA DA PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA
ATLÉTICA, DA ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL, DA COMPETÊNCIA MOTORA
E SUAS RELAÇÕES EM CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano
Para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano
Escola de Educação Física

Orientadora: Nadia Cristina Valentini

Porto Alegre

2005

Dedico a minha dissertação ao meu marido, Marco Tulio, pois foi o seu incentivo, carinho, apoio e o seu grande amor que me ajudaram a enfrentar esses dois anos de desafios e conquistas.

Durante o período do mestrado, familiares, amigos, profissionais e instituições fizeram parte de alguma forma do meu trabalho. Portanto, a todos o meu mais sincero agradecimento.

Em especial, agradeço ao apoio, a compreensão e o carinho de todas as pessoas que amo e que estiveram sempre por perto me auxiliando.

À minha orientadora, Profª Nadia Cristina Valentini, agradeço por dividir comigo o seu conhecimento e por me motivar a acreditar e a realizar mais este desafio em minha vida - o mestrado.

Crianças são por natureza ativas, e por causa de sua atividade natural elas aprendem.

(DECI e RYAN, 1992)

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
cantar, e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz...*

(GONZAGUINHA)

RESUMO

O foco desta pesquisa desenvolvimental, de delineamento transversal, foi investigar a relação entre a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora de crianças. Especificamente, verificou-se também a relação entre gêneros e idades nas três variáveis. A amostra desta pesquisa foi aleatória, composta por 298 crianças (50% meninos e 50% meninas) com idade entre 8 e 10 anos, estudantes de escolas estaduais da cidade de São Leopoldo-RS. Como instrumentos utilizou-se as escalas de Harter: *Self-perception profile for children* (1985) e *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom* (1980); e o *Test of Gross Motor Development - 2* (TGMD-2) (ULRICH, 2000). Para a análise das relações entre as variáveis, foi utilizado teste de correlação de Pearson; e, para investigar possíveis diferenças entre os gêneros e as idades, foi utilizado o teste estatístico One Way ANOVA. Os resultados indicaram que (1) meninos e meninas de 8 a 10 anos que se perceberam competentes nas habilidades motoras eram motivados intrinsecamente a realizar atividades motoras; (2) meninos e meninas de 8 a 10 anos que se perceberam competentes nas habilidades motoras demonstraram-se mais competentes motoramente; (3) os meninos perceberam-se mais competentes motoramente do que as meninas; (4) as percepções de competência atlética apresentaram-se semelhantes para as crianças de 8 a 10 anos; (5) meninos e meninas apresentaram orientação motivacional semelhante; (6) crianças de 10 anos demonstraram motivação intrínseca mais elevada do que crianças de 8 anos; (7) os meninos evidenciaram competência motora superior quando comparados às meninas; (8) crianças de 8 a 10 anos apresentaram níveis similares de competência motora. Conclui-se que crianças que se percebem competentes athleticamente, são motivadas intrinsecamente a se engajar em uma atividade, e, conseqüentemente, são competentes motoramente. O professor de educação física deve proporcionar experiências motoras variadas que aumentem progressivamente o desempenho motor das crianças, para que as crianças construam sua percepção de competência atlética e mantenham e fortaleçam sua motivação intrínseca nas aulas de educação física.

Palavras-chave: percepção de competência, orientação motivacional, competência motora.

ABSTRACT

The purpose of this cross-sectional, developmental study was to explore the relationship between perceived physical competence, motivacional orientation, and motor performance in children. The relationship between genders and ages in the three variables were also examined. The sample was composed of 298 public-school students (50% boys and 50% girls) with ages between 8 and 10 years, of the city of São Leopoldo, RS, Brazil. To evaluate perceived physical competence, the Harter's scale (1985) – *Self-perception profile for children* – was used; to evaluate motivacional orientation, another Harter's scale (1980) – *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom* – was used; and motor performance was assessed by administering the *Test of Motor Gross Development - 2* (TGMD-2) (ULRICH, 2000). To examine the relationship between variables, Pearson's correlation tests were used. The One-Way ANOVA statistical test was used to investigate at the differences among gender and ages in the three variables. Results indicated that: (1) boys and girls of 8 to 10 years old who perceived their own competence in motor performance are intrinsic motivated to participate in motor activities; (2) boys and girls of 8 to 10 years who perceived their own competence in motor performance demonstrated high motor performance; (3) boys perceived themselves more motor competent than girls; (4) physical competence perceptions showed to be similar for 8-10 year-old children; (5) boys and girls demonstrated similar motivacional orientation; (6) 10 year-old children demonstrated more elevated intrinsic motivation than 8 year-old children; (7) boys evidenced superior motor competent when compared to girls; (8) 8-10 year-old children demonstrated similar motor performance. The present study demonstrated the necessity to qualify the children's motor experiences, providing them with varied motor activities, as well as instruction, correct feedback, and encouragement from the teacher so that they could form their own perception of physical competence, based on their motor performance and intrinsic motivated to participate and to persist in the motor activities in which they are engaged.

Keywords: perceived physical competence, motivacional orientation, motor performance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 OBJETIVOS.....	18
1.1 Objetivo Geral	18
1.2 Objetivos Específicos	18
1.3 Hipóteses da Pesquisa.....	18
1.4 Definição Operacional das Variáveis	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Percepções de Competência	20
2.2 Orientação Motivacional	32
2.3 Competência Motora	38
2.4 Relações entre as Variáveis	42
2.4.1 Percepção de Competência e Orientação Motivacional	42
2.4.2 Percepção de Competência, Orientação Motivacional e Competência Motora	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 Tipo de Pesquisa.....	52
3.2 População	53
3.3 Critérios de Composição da Amostra.....	53
3.4 Características da Amostra	55
3.4.1 Idade e Gênero.....	55
3.4.2 Aulas de Educação Física	55

3.4.3 Distribuição da Amostra	56
3.5 Instrumentos de Avaliação	56
3.5.1 Percepção de Competência.....	56
3.5.1.1 Fidedignidade da Subescala de Percepção de Competência Atlética	58
3.5.2 Orientação Motivacional	58
3.5.2.1 Fidedignidade da Escala de Orientação Motivacional	60
3.5.3 Competência Motora	60
3.5.3.1 Fidedignidade <i>TGMD – 2</i>	62
3.5.3.2 Objetividade <i>TGMD – 2</i>	62
3.6 Coleta de Dados.....	63
3.6.1 Procedimentos	63
3.6.2 Aplicação dos Instrumentos de Avaliação	63
3.6.2.1 Escalas de Percepção de Competência e Orientação Motivacional	63
3.6.2.2 <i>TGMD-2</i>	64
3.7 Análise dos Dados	65
3.7.1 Distribuição da Amostra.....	66
3.7.2 Fidedignidade	66
3.7.3 Objetividade do <i>TGMD-2</i> na Amostra.....	66
3.7.4 Estatísticas Descritivas	67
3.7.4.1 Percepção de Competência Atlética	67
3.7.4.2 Orientação Motivacional	67
3.7.4.3 Competência Motora	67
3.7.4.4 Diferenças entre Gênero e Idades.....	68
3.7.4.5 Relações entre as Variáveis	68
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	69
4.1 Estatísticas Descritivas	69
4.2 Percepção de Competência Atlética	70
4.3 Orientação Motivacional	79
4.4 Competência Motora	85
4.5 As Relações entre a Percepção de Competência Atlética, a Orientação Motivacional e a Competência Motora de Meninos e Meninas de 8 a 10 Anos.....	89
CONCLUSÃO.....	98

REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	109
Apêndice A – Lista das Escolas Estaduais de São Leopoldo	110
Apêndice B – Termo de Consentimento e Informativo para a Instituição	112
Apêndice C – Termo de Consentimento dos Responsáveis Legais da Criança	114
ANEXOS	116
Anexo A – Tabela de Números Aleatórios.....	117
Anexo B – Exemplo de uma Questão de Percepção de Competência Atlética.....	119
Anexo C – Exemplo de uma Atividade do TGMD-2.....	121
Anexo D – Exemplo de Questões da Escala de Orientação Intrínseca e Extrínseca em Sala de Aula.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características da amostra	55
Tabela 2 - Médias e desvios padrões das variáveis investigadas.....	69
Tabela 3 - Correlações entre percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Percepção de competência atlética em relação ao gênero	72
Figura 2- Percepção de competência atlética em relação à idade.....	75
Figura 3- Médias das subescalas da orientação motivacional.....	80
Figura 4- Orientação motivacional em relação ao gênero.....	81
Figura 5- Orientação motivacional em relação à idade.....	82
Figura 6- Competência motora em relação ao gênero.....	87
Figura 7- Competência motora em relação à idade.....	88
Figura 8- Correlações entre as variáveis.....	93

INTRODUÇÃO

Nas aulas de educação física, as crianças têm a oportunidade de participar de atividades físicas e esportivas que visam melhorar o seu desenvolvimento motor. Essas experiências motoras na fase escolar são importantes também, pois, se orientadas e planejadas de maneira adequada, motivam as crianças a aderirem, ao longo de suas vidas, a prática de alguma atividade física. Entretanto, não são todas as crianças que gostam de participar das aulas de educação física e, muitas, vivenciam uma quantidade reduzida de atividade física durante toda a infância.

Alguns autores (KIRK, 2005; HOFFMAN e HARRIS, 2002; DECI, 1998; HARTER, 1981) dão suporte teórico para essa problemática. Kirk (2005) ressalta que até os 10 anos, as crianças desenvolvem competências motoras que irão contribuir no acesso e/ou no engajamento em uma atividade física durante a vida. A motivação, segundo Hoffman e Harris (2002), também tem um papel importante neste processo, pois leva os indivíduos a iniciar uma atividade e permanecer na mesma ao longo do tempo. Sendo assim, a persistência do indivíduo em alguma atividade parece ocorrer com mais frequência quando o mesmo percebe-se competente e experimenta sentimentos de satisfação, motivando-se intrinsecamente e buscando atividades que lhe proporcione desafios (DECI, 1998; HARTER, 1981).

Valentini (2002-a; 2002-b), em seus estudos, identificou fatores que levam as crianças a participar de atividades físicas, como: viver em um ambiente que proporcione a exploração dos movimentos; receber instrução adequada na escola quanto às habilidades motoras fundamentais; ser valorizado pelos colegas; ter o apoio de adultos que são importantes para a criança e ter a possibilidade de vivenciar desafios. Todas essas experiências, durante a infância, parecem colaborar para que a criança construa sua percepção de competência atlética e motive-se a persistir nas atividades físicas, tornando-se competente motoramente.

A percepção de competência, segundo Deci (1998) surge quando o indivíduo depara-se com um grande desafio, pois a realização de uma tarefa extremamente fácil não leva à competência percebida. No entanto, a realização de algo com o objetivo da conquista leva o indivíduo a perceber-se competente. A construção da percepção de competência do indivíduo é influenciada por vários fatores – experiências do indivíduo, dificuldade e/ou desafio da atividade, feedback e encorajamento de adultos importantes para a criança, oportunidades de interagir com pares e a participação esportiva, levando-o a perceber-se mais ou menos competente nas diferentes atividades (HARTER, 1978-a).

Na literatura contemporânea, tendo como base teórica e investigativa o modelo de percepção de competência proposto por Harter (HARTER, 1978-a; 1981; 1992; HARTER e CONNELL, 1984), estudos têm investigado as diferenças de percepções de competência entre as idades e os gêneros (ANDERSON e ADAMS, 1985; ECCLES et al., 1993; HARTER e CHAO, 1992; HORN e HASBROOK, 1986; RUDISILL, 1989; TRACEY e WARD, 1998; VALENTINI, 2002-b; VIEIRA, VIEIRA e KREBS, 1997). Resultados contraditórios são apresentados, tanto em relação ao gênero quanto as diferentes idades, surgindo a necessidade de se investigar mais sobre esta variável.

O que leva as crianças a participarem das aulas de educação física parece ter influência na motivação, ou seja, as crianças podem estar engajadas em uma atividade tanto para satisfazer suas necessidades externas quanto para satisfazer seus interesses internos, ou seja, suas necessidades podem ser satisfeitas extrinsecamente ou intrinsecamente. O envolvimento da criança na atividade, a natureza da atividade e o contexto no qual a mesma ocorre são fatores que influenciam a orientação motivacional (intrínseca ou extrínseca) da criança (BRONSON, 2000).

A orientação motivacional do indivíduo parece modificar-se com o avanço da idade e de acordo com os diferentes componentes da motivação (curiosidade, desafio, maestria, julgamento e critério), podendo ser intrínseca ou extrínseca. As crianças vão alterando a orientação de sua motivação, partindo de uma motivação mais intrínseca quando mais jovens para uma mais extrínseca quando mais velhos (HARTER, 1981). Essa alteração na orientação motivacional das crianças ocorre em decorrência do aumento do conhecimento, o qual torna o indivíduo mais competente para realizar seus próprios julgamentos e para avaliar as razões de seus fracassos e sucessos em determinada tarefa, repercutindo, portanto, em um engajamento em tarefas com objetivo de aprovação, aceitação, recompensa e não pela atividade em si (HARTER, 1981; 1992; HARTER e CONNELL, 1984; WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1985).

Quanto à competência motora, as crianças serão competentes nas habilidades motoras quando realizarem essas habilidades com maestria e atingirem estágios maduros na maioria das habilidades fundamentais (GALLAHUE e OZMUN, 2001; PAYNE e ISAACS, 2002). A criança constrói a sua competência motora através das (1) oportunidades de experienciar atividades com níveis otimizados de desafios; (2) possibilidades de vivenciar experiências

motoras variadas de acordo com seu desenvolvimento; e (3) interações sociais e do feedback positivo de pessoas significativas, como pais, professores, colegas e treinadores (GOODWAY e RUDISILL, 1996; 1997; VALENTINI, 1997, 2002-a; 2002-b).

A competência motora de meninos e meninas (GOODWAY e RUDISILL, 1997; MORRIS et al., 1982; RUDISILL et al., 1993; SURDI e KREBS, 1999; VALENTINI, 2002-b), bem como em diferentes faixas etárias (GOODWAY e RUDISILL, 1997; RUDISILL et al., 1993; VALENTINI, 2002-b;) têm sido também investigada. Meninos parecem ser mais competentes nas habilidades motoras do que as meninas (BRUSTAD, 1993; MORRIS et al., 1982; RUDISILL et al., 1993). Assim como, as crianças mais velhas tendem a apresentarem competência motora mais elevada do que as crianças mais jovens (MORRIS et al., 1982; RUDISILL et al., 1993; VALENTINI, 2002-b).

A literatura contemporânea sugere a existência de relações entre as percepções de competência e a orientação motivacional (BOGGIANO, MAIN e KATZ, 1988; DECI, 1998; GOOTFRIED, 1990; GOUDAS, DERMITZAKI e BAGIATIS, 2000; HARTEER, 1978-a; 1978-b; 1981; 1992; HARTEER e CONNELL, 1984; HARTEER, WHITESELL e KOWALSKI, 1992; PITTMAN, EMERY e BOGGIANO, 1982; RYAN e DECI, 2000; THEEBOOM, KNOP e WEISS, 1995; WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986). Esses estudos indicam que o indivíduo ao deparar-se com uma tarefa tende a realizá-la intrinsecamente motivado ao perceber-se competente para tal. Do contrário, percebendo-se incompetente para determinada tarefa, o indivíduo tende a desinteressar-se e desistir da tarefa (HARTEER, 1981), ou preferir tarefas fáceis nas quais as possibilidades de sucesso são mais frequentes (NICHOLLS, 1984).

A maioria dos estudos que investigaram a relação entre percepção de competência e orientação motivacional está concentrada na área cognitiva (BOGGIANO, MAIN e KATZ, 1988; HARTER, 1978-a; 1978-b; HARTER e CONNEL, 1984; KUKLA, 1974), sendo poucos os estudos na área motora (WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986). Weiss, Bredemeier e Shewchuk (1986) destacaram que a oportunidade de participar de atividades motoras variadas e desafiadoras propicia ao indivíduo a formação do julgamento positivo e adequado sobre o seu desempenho motor, ou seja, ele se percebe como realmente atua na atividade. O indivíduo que se percebe competente em uma atividade motora tende a buscar situações de desafio, motivando-se intrinsecamente a permanecer na mesma atividade por mais tempo.

A relação entre percepção de competência atlética e competência motora também tem sido investigada por vários estudos (FELTZ e BROWN, 1984; GOODWAY e RUDISILL, 1996; 1997; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993; ULRICH, 1987; VALENTINI, 2002-a; 2002-b; WEISS, BREDEMEIEIR e SHEWCHUK, 1986; WEISS, EBBECK e HORN, 1997). Os pesquisadores têm evidenciado que crianças que se percebem competentes nas habilidades motoras realmente são competentes. Enquanto que crianças que se percebem pouco competentes nas habilidades motoras demonstram baixo desempenho motor em diferentes tarefas.

A investigação de possíveis relações entre essas variáveis pode ter repercussão para a prática de profissionais que trabalham com crianças. Sendo assim, o presente estudo verificou as relações entre a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora de crianças entre 8 e 10 anos de escolas estaduais do município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

1 OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

Investigar as relações entre a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora de meninos e meninas entre 8 e 10 anos.

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar a percepção de competência atlética em relação ao gênero e as diferentes idades;
- Identificar a orientação motivacional em relação ao gênero e as diferentes idades;
- Identificar a competência motora em relação ao gênero e as diferentes idades;
- Correlacionar a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora de meninos e meninas de 8 a 10 anos;

1.3 Hipóteses da Pesquisa

- H1: Meninos se perceberão mais competentes atleticamente que meninas;
- H2: Crianças mais jovens se perceberão mais competentes atleticamente que crianças mais velhas;
- H3: Meninos e meninas de 8 a 10 anos não apresentarão diferenças significativas em relação a sua orientação motivacional;

- H4: Crianças mais jovens evidenciarão níveis de orientação motivacional intrínseca mais elevados que crianças mais velhas;
- H5: Meninos evidenciarão níveis de competência motora mais elevados que as meninas;
- H6: Crianças mais velhas evidenciarão níveis de competência motora mais elevada que as crianças mais jovens;
- H7: Meninos e meninas entre 8 e 10 anos que se percebem competentes nas habilidades motoras são mais motivados intrinsecamente a realizar atividades quando comparadas a meninos e meninas de idades correspondentes que se percebem menos competentes;
- H8: Meninos e meninas entre 8 e 10 anos que se percebem competentes nas habilidades motoras e demonstram elevada competência motora são motivados intrinsecamente a realizar atividades motoras.

1.4 Definição Operacional das Variáveis

- *Percepção de competência atlética*: como a criança se percebe em relação as suas habilidades motoras, competente ou pouco competente (HARTER, 1985).
- *Orientação Motivacional*: o nível de interesse que a criança demonstra perante as atividades que ela realiza, se o interesse na aprendizagem é intrínseco ou extrínseco (HARTER, 1981).
- *Competência motora*: o nível de habilidade motora em que a criança se encontra dentro do seu desenvolvimento motor (ULRICH, 2000).

2 REVISÃO DE LITERATURA

A participação e o engajamento das crianças em atividades esportivas parecem ser influenciados pela percepção de competência, pela orientação motivacional e pela competência motora das mesmas. A criança motivada tende a engajar-se em atividades, realizando-as arduamente e persistindo nas mesmas por um longo período de tempo, buscando sempre a sua competência (HARTER, 1981). A qualidade das experiências motoras na infância parece desenvolver a competência motora, assim como a percepção de competência atlética e a orientação motivacional das crianças (KIRK, 2005). No tópico a seguir, os conceitos percepção de competência, orientação motivacional e competência motora serão apresentados, assim como a relação existente entre eles e as possíveis diferenças entre idades e gêneros nas variáveis pesquisadas.

2.1 Percepções de Competência

Nem todos os indivíduos têm o mesmo entusiasmo em participar de uma mesma atividade. Alguns se sentem mais capazes do que outros e persistem na atividade. Outros não acreditam no seu sucesso ou se acham incapazes de obtê-lo. Alguns são conscientes do porquê eles são capazes de realizar a tarefa solicitada, outros não entendem porque falharam e

desistem da tarefa. De acordo com Harter (1978-a), os indivíduos buscam a competência em todas as suas realizações ao longo da vida. O sentimento de competência, de ser eficaz, parece ser consequência da experiência de sucesso obtido nas atividades realizadas (COX, 1998; DECI, 1998; HARTER, 1978-a; 1992). O indivíduo experiencia o sentimento de competência no momento em que se sente responsável pelas ações ou resultados que demonstram sua competência (BRONSON, 2000). Porém, quando o indivíduo não se percebe competente e vivencia constantes insucessos, não se sente motivado a continuar na atividade, podendo desistir da mesma (COX, 1998; DECI, 1998; HARTER, 1978-a; 1992). Essa premissa se estabelece fortemente no esporte, onde os indivíduos que se percebem competentes tendem a praticar mais e participar de atividades físicas com mais frequência (BALAGUER e PASTOR, 2001).

Atualmente, a percepção de competência tem sido alvo de vários estudos, os quais investigam as relações entre: a percepção de competência e a orientação motivacional (BOGGIANO, MAIN e KATZ, 1988; HARTER, WHITESELL e KOWALSKI, 1992; HASSANDRA, GOUDAS e CHRONI, 2003; KOKA e HEIN, 2002; RYAN e DECI, 2000; WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986; WU, 2003); a percepção de competência e a percepção de controle (BOGGIANO, MAIN e KATZ, 1988; WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986); a percepção de competência e o desempenho motor atual (FELTZ e BROWN, 1984; GOODWAY e RUDISILL, 1996, 1997; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993; ULRICH, 1987; VALENTINI, 2002-b;) e a percepção de competência e o clima de motivação para maestria ou para performance estabelecido na aprendizagem (THEEBOOM, KNOP e WEISS, 1995; VALENTINI, 2002-a; 2004-a; 2004-b). Alguns estudos ainda preocupam-se em investigar como as percepções de competência se diferenciam nas idades e nos gêneros (ANDERSON e ADAMS, 1985; ECCLES et al., 1993; HARTER e CHAO,

1992; HORN e HASBROOK, 1986; RUDISILL, 1989; TRACEY e WARD, 1998; VALENTINI, 2002-b; VIEIRA, VIEIRA e KREBS, 1997). A maioria desses estudos tem como base teórica e investigativa o Modelo de Percepção de Competência proposto por Harter (HARTER, 1978-a; 1981; 1992; HARTER e CONNELL, 1984).

O modelo de Harter (1978-a) pressupõe que o indivíduo busca obter sucesso em todas as atividades propostas. Este desejo de maestria (sucesso) motiva-o a engajar-se em comportamentos que podem resultar em sucesso ou insucesso na atividade. O indivíduo, além de perceber seu sucesso/insucesso na atividade, recebe o feedback de pessoas significativas que é um fator importante na construção da sua percepção de competência. O modelo pressupõe que estes fatores têm um impacto sobre a percepção de competência do indivíduo, provocando um auto-julgamento que afeta a orientação motivacional do mesmo. De acordo com o modelo, percebe-se que existe uma relação entre a percepção de competência e a orientação motivacional de crianças.

Harter baseou-se na teoria de "Motivação para a Eficácia" proposta por White (1959) para elaborar seu modelo de competência percebida na infância e adolescência. White (1959) refere-se à competência como a capacidade do organismo interagir efetivamente com seu meio e a considera como um aspecto motivacional. O autor sugere que o ser humano desenvolve a competência durante toda a vida através da interação com o meio. Ou seja, o ser humano explora seu ambiente na busca da satisfação, mesmo quando suas necessidades básicas de sobrevivência estão sanadas. Harter (1978-a) e White (1959) sugerem que a competência constrói-se a partir da interação com o meio, o que se dá pela exploração do mesmo, e também pelo prazer e pelo estímulo oferecido. Ao satisfazer esses aspectos, surge um sentimento de eficácia (satisfação) pela ação realizada. White (1959) propõe que a

motivação para a eficácia tem um papel importante no sentido de direcionar a criança à realização de uma determinada tarefa com sucesso. Para tal, a motivação deve ser encorajada, ou seja, as tarefas oferecidas pelo ambiente devem proporcionar respostas variadas e novas. O interesse da criança por uma atividade parece diminuir no momento em que esta não oferece mais novas possibilidades, isto é, a tarefa propiciada já é familiar para a criança e a criança perde o interesse de explorar o meio e de se manter na atividade (WHITE, 1959).

De acordo com Harter (1978-a), o conceito de motivação para a eficácia proposto por White é global, não especificando possíveis motivos (dimensões) que possam levar à eficácia. Harter (1978-a) propõe a extensão da teoria de "Motivação para a Eficácia" através de uma perspectiva multidimensional da competência infantil. A autora observou que as crianças podem perceber sua competência em diferentes domínios de sua vida, sendo estes: (a) competência cognitiva ou escolar; (b) competência social em relação a adultos e pares; (c) competência atlética (habilidade motora). Nos diferentes domínios, cognitivo, social e motor, as percepções de competência podem ser diferenciadas, refletindo desta forma, em investimentos diferenciados de energia utilizados pela criança para tornar-se competente em cada um dos domínios, assim como das respostas diferenciadas de pais e pares ao desempenho da criança nesses domínios (HARTER, 1978-a; 1992; HARTER e CONNELL, 1984). Ainda mais, as percepções de competências podem sofrer alterações conforme as experiências passadas do indivíduo, a dificuldade ou desafio da atividade, a interação social e a motivação intrínseca.

Segundo Harter (1978-a), a qualidade das *experiências do indivíduo* é fundamental no desenvolvimento de sua competência. Quanto mais o indivíduo realizar uma atividade de forma variada, mais competente ele se tornará naquela atividade. A criança que se percebe

competente tem uma visão positiva do seu eu, sente orgulho e alegria, é confiante para realizar a tarefa com sucesso. Entretanto, se ela não se percebe competente e falhar, poderá não persistir na atividade na qual fracassou. Se a criança souber atribuir a causa correta para sua falha, aumentará as chances de persistir na tarefa (RUDISILL, 1989). Para tal, é importante que o aprendiz desenvolva o seu senso de competência, ou seja, quando ele estiver consciente de que o sucesso na tarefa depende do seu trabalho, sua falha não terá impacto negativo, e sim, será um impulso para trabalhar mais (WEINER apud WU, 2003).

A dificuldade ou o desafio da atividade parece alterar a percepção de competência do indivíduo (HARTER, 1978-a). Deci (1998) afirma que o sentimento de competência surge quando o indivíduo depara-se com um grande desafio. Ser capaz de realizar uma tarefa extremamente fácil não leva à competência percebida, pois se perceber competente é possível quando se realiza algo com o objetivo da conquista. Ou seja, não há a necessidade de ser o melhor, o que parece ser importante é ter um desafio pessoal e conseguir o melhor de si, a auto-superação (DECI, 1998). Esse desafio gera no indivíduo expectativas e dependendo de como o indivíduo se percebe ele irá persistir ou desistir da tarefa/atividade. Autores como Bronson (2000) e Malone e Lepper (apud WU, 2003) afirmam que ter sucesso em tarefas com nível de desafio moderado aumenta o senso de competência do aprendiz, levando-o a manter-se motivado intrinsecamente na tarefa.

A interação social é outro fator que pode determinar a percepção de competência. O feedback, o encorajamento dos pais, professores e treinadores (BRUSTAD, 1993; HASSANDRA, GOUDAS e CHRONI, 2003; HORN e HASBROOK, 1986; KOKA e HEIN, 2002; WEISS, EBBECK e HORN, 1997) e a comparação com os pares (ANDERSON e

ADAMS, 1985; HORN e HASBROOK, 1986; SMITH, 2003) são fatores que modificam e/ou desenvolvem a percepção de competência.

Brustad (1993) sugere que o papel dos pais e as experiências na atividade física são fundamentais na construção da percepção de competência de crianças no domínio físico. Em um estudo conduzido com crianças de 10 anos e seus pais, o autor buscou traçar uma relação entre a orientação dos pais para a atividade física (prazer, importância, exercício), o encorajamento dos pais, a percepção de competência das crianças e a atração delas pela atividade física. Os resultados demonstraram que altos níveis de encorajamento dos pais estão relacionados significativamente a uma elevada percepção de competência das crianças. Além disso, pais, que encorajavam mais as crianças, proporcionavam mais oportunidades a elas de participarem de atividades físicas e demonstravam expectativas mais elevadas quanto à habilidade física do filho.

Não somente os pais como outros adultos importantes para a criança são essenciais nas conquistas infantis. A percepção da criança é uma função do contexto de sala de aula, o qual é na sua maioria determinada pelo estilo e orientação do professor. Como cada criança interpreta este contexto de sala de aula depende de suas características individuais, porém não são somente as experiências prévias e as diferenças de personalidade que influenciam as percepções de competência das crianças. A forma como as crianças são tratadas pelo professor também influencia na construção das percepções pessoais destas crianças (RYAN e GROLNICK, 1986). Nesta perspectiva, Koka e Hein (2002) pesquisaram a relação das percepções dos diferentes domínios nas aulas de educação física com a motivação intrínseca de crianças de 12 a 15 anos. O estudo demonstrou que o feedback positivo de professores e treinadores parece criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante, aumentando a

percepção de competência e o interesse pela atividade física do estudante (KOKA e HEIN, 2002).

Em um ponto de vista semelhante, Horn e Hasbrook (1986) investigaram crianças de 8 a 14 anos sobre a origem da informação usada por meninos e meninas na formação de suas percepções de competência atléticas. Os resultados obtidos indicaram que a percepção de competência atlética de crianças de até 11 anos no domínio social (em relação a adultos e pares) é influenciada pelo feedback do adulto. O feedback dos adultos é um importante fator na construção da competência infantil. Porém, à medida que a idade aumenta, na adolescência, a influência dos pares, através da comparação, parece aumentar (WEISS, EBBECK e HORN, 1997) e, concorrer em importância com o feedback de adultos. Cabe ressaltar que, de acordo com Anderson e Adams (1985), o feedback proporcionado pelo adulto deve condizer com a performance da criança. Ou seja, dar um feedback positivo a uma criança, cuja performance foi insatisfatória em uma tarefa escolar, poderá levá-la a construir uma falsa percepção de competência e a almejar objetivos irreais.

A oportunidade da criança interagir com os pares, proporcionando as comparações entre si e expondo a criança a diferentes pontos de vista, seja dos colegas ou de um adulto importante, também auxiliam a formação da percepção de competência (SMITH, 2003). A importância dessa interação social tem sido demonstrada na literatura (ALTERMATT e POMERANTZ, 2003). Altermatt e Pomerantz (2003) investigando a associação entre a performance escolar de crianças de 9 a 11 anos e a performance escolar dos amigos, sugerem que as amizades entre crianças estão relacionadas com a similaridade psicológica no domínio escolar. Ou seja, as mudanças nas percepções de competência das crianças são positivamente relacionadas com as percepções de competência dos amigos. Fortalecendo, assim, a

perspectiva de que as percepções de competência são alteradas conforme as interações sociais dos indivíduos.

A interação social proporciona às crianças utilizar o feedback e o encorajamento de adultos importantes e de colegas/amigos como critérios, os quais são utilizados para avaliar sua percepção de competência. As crianças utilizam, além destes, outros critérios, como a performance dos colegas, a performance dos oponentes, a atração pessoal pelo esporte, o grau de empenho percebido na prática, o feedback dos espectadores, o resultado do jogo (ganhar ou perder), o grau de melhora da habilidade e a facilidade na aprendizagem de novas habilidades. Horn e Hasbrook (1986) observaram que as crianças podem diferenciar a qualidade dos critérios usados para avaliar sua competência. Os autores sugerem que as crianças tendem a diferenciar entre o feedback recebido do treinador e dos colegas de time e o feedback recebido dos seus pais na construção das percepções de suas competências atléticas.

Outro fator que tem sido estudado em relação à percepção de competência é a sua influência na prática desportiva. Vieira (1993) realizou um estudo para investigar a relação entre a percepção de competência e os motivos para a prática de esportes de adolescentes masculinos na faixa etária entre 15 e 17 anos. Os resultados demonstraram que a alta percepção de competência atlética tem grande influência na participação dos adolescentes em uma atividade esportiva. Essa participação ocorre por vários motivos, porém o mais evidente tanto para esportes coletivos quanto para os individuais parece ser a afiliação, ou seja, estar com amigos, gostar de trabalhar em equipe, pertencer a uma equipe. A autora sugere que adolescentes que participam de esportes tendem a apresentar alta percepção de competência e a participar com o objetivo de ter uma maior interação social.

No que se refere ao *gênero*, alguns estudos demonstram que a percepção de competência difere entre meninos e meninas (ANDERSON e ADAMS, 1985; BOGGIANO, MAIN e KATZ, 1988; BRUSTAD, 1993; ECCLES et al., 1993; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993; ULRICH, 1987), sendo que os meninos evidenciaram índices de percepção de competência atlética maiores do que as meninas. Rudisill, Mahar e Meany (1993) sugerem que essa diferença entre meninos e meninas está relacionada à competência motora atual da criança e as experiências culturais de meninos e meninas. É importante enfatizar que no estudo de Eccles et al. (1993) embora os meninos se percebessem mais competentes do que as meninas, as meninas demonstraram desempenho motor mais qualificado em atividades motoras de acrobacias do que os meninos. Devido aos resultados obtidos, os autores ressaltaram a importância de se avaliar a percepção de competência em uma atividade específica e não em um domínio geral, pois o nível de habilidade motora real de um indivíduo pode não condizer com a sua competência atlética percebida. A partir da reflexão sobre a diferença de percepção de competência entre os gêneros, Brustad (1993) relacionou o prazer na atividade e o encorajamento dos pais com a diferença de percepção de competência entre meninos e meninas. O autor observou que pais de meninos e pais em geral que registraram altos níveis de prazer na atividade física encorajaram mais os seus filhos a participarem de uma atividade física. Segundo Harter (1981), as meninas por se perceberem menos competentes, em geral, precisam provar que realmente são competentes nos esportes, têm que se esforçar mais e demonstrar ainda mais responsabilidade. Enquanto que os meninos, que já se percebem mais competentes, têm mais suporte do adulto e/ou pares para envolverem-se nos esportes (HARTER, 1981). Ou seja, as pessoas significativas do mundo infantil reforçam as percepções do grupo, no caso dos meninos, que menos precisariam suporte.

Por outro lado, outros estudos (GOODWAY e RUDISILL, 1996, 1997; HARTER e CHAO, 1992; HORN e HASBROOK, 1986; TRACEY e WARD, 1998; VALENTINI, 2002-a, 2002-b; VIEIRA, VIEIRA e KREBS, 1997) não encontraram diferenças nas percepções de competência de meninos e meninas. Segundo Valentini (2002-a, 2002-b), as semelhanças observadas nas percepções de meninos e meninas evidenciam que meninas são capazes de construir as percepções sobre a competência atlética similares aos meninos quando estereótipos culturais não são reforçados na educação física. Tracey e Ward (1998), através de um instrumento elaborado por eles, avaliaram a estrutura de interesse e a percepção de competência de crianças de várias faixas etárias e também encontraram uma similaridade entre os gêneros. Essa tendência é observada também em crianças de 4 anos de idade (HARTER e CHAO, 1992). No estudo de Harter e Chao (1992), a média dos escores de percepção de competência ($M=3,25$) apresentada foi alta para todas as crianças independente do gênero. Os autores dos estudos citados apontam que a diferença ou a similaridade da percepção de competência de meninos e meninas depende do contexto cultural que a criança vivencia.

Em relação à *idade* do indivíduo, vários estudos reportam as diferenças da percepção de competência em diferentes idades (DUDA, 1987; HARTER, 1992; HORN e HASBROOK, 1996; ULRICH, 1987; WEISS, EBBECK e HORN, 1997). No estudo de Ulrich (1987), crianças de 6 anos ($M=3,58$) a 10 anos ($M=2,96$) apresentaram diferenças significativas nas percepções de competência ($F_{1,245}=43,34$, $p<0,001$), evidenciando que a percepção de competência atlética diminui à medida que aumenta a série escolar. Nesse mesmo sentido, Harter (1992) sugere que a percepção de competência é alta até os 8 anos de idade, sendo que, desta idade até os doze anos, não há uma variação na percepção das crianças. Isso se explica segundo esta autora, pelo fato de que, com o aumento da idade, a criança adquire mais

conhecimento e começa a entender o que acontece ao seu redor, e, portanto, julga mais adequadamente as suas habilidades.

Como a construção da percepção de competência de crianças sofre influência da informação originada de pessoas importantes, parece existir uma tendência de crianças modificarem suas preferências pela origem de informação nas diferentes idades (HORN e HASBROOK, 1996; WEISS, EBBECK e HORN, 1997). Weiss, Ebbeck e Horn (1997) investigaram a relação entre as características psicológicas de crianças e a preferência pela informação provinda de pais, pares e treinadores. Os resultados do estudo indicaram que crianças mais jovens (8 e 9 anos) utilizaram-se da informação dos pais para construir suas percepções de competência. Entretanto para as crianças mais velhas (10 a 13 anos) a informação advinda da comparação social e da avaliação de pares foi a que mais diretamente influenciou a construção da percepção de competência. Em um estudo prévio conduzido por Horn e Hasbrook (1996) resultados semelhantes com crianças na mesma faixa etária já haviam sido reportados. Esses autores enfatizam que a dependência do feedback do adulto diminui com o avanço da idade, enquanto que o uso da comparação com os pares aumenta.

Essa diferença da percepção de competência em diferentes idades explica-se pelo fato da criança relacionar a percepção com o seu entendimento da dificuldade da tarefa, bem como do esforço que será necessário para atingir determinado resultado. Quanto mais velha a criança, mais ela irá diferenciar a habilidade – entendida como a capacidade de executar a tarefa com maestria – do esforço – entendido como energia necessária para desenvolver maestria (NICHOLLS, 1984). Portanto, mudanças com o desenvolvimento e o conceito de habilidade do indivíduo tendem a modificar-se, assim como as suas percepções de competências (DUDA, 1987).

Entretanto, contrapondo o conceito de modificação da percepção de competência com o processo de desenvolvimento, diversos estudos (HARTER e CHAO, 1992; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993; HORN e HASBROOK, 1996; VALENTINI, 2002-a) apontam que a percepção de competência é semelhante nas diferentes idades. Valentini (2002-b), em um estudo transversal com crianças de 5 a 10 anos, obteve índices relativamente altos de percepção de competência que permaneceram semelhantes em todas as idades do estudo. Essa semelhança foi justificada pela pesquisadora como decorrência da falta de experiências de movimento, bem como de instrução, para que a criança possa construir a habilidade de auto-avaliação. Resultados semelhantes foram previamente observados no estudo de Rudisill, Mahar e Meaney (1993) com crianças de 9 a 11 anos, os quais sugerem que a percepção de competência não difere entre os grupos de idade.

Na área cognitiva, os autores Trent et al. (1994) também observaram que a percepção de competência não modifica com o aumento da idade. Os autores investigaram a influência de pais, professores, colegas e amigos na percepção das crianças nas suas habilidades em matemática e inglês durante a transição da 5ª para a 6ª série. Além de observarem que a percepção das crianças em relação as suas habilidades em matemática e inglês é influenciada pelos pais e pelos colegas durante a transição de ano, notaram que a percepção de competência manteve-se estável de um ano para o outro.

Resumindo, vários fatores – experiências do indivíduo, dificuldade e/ou desafio da atividade, feedback e encorajamento de adultos importantes para a criança, oportunidades de interagir com pares e a participação esportiva – influenciam na construção da percepção de competência do indivíduo, levando-o a perceber-se mais ou menos competente em diferentes atividades. Quanto às diferenças e ou semelhanças nos gêneros e idades na percepção de

competência, os resultados se mostram contraditórios, evidenciando, portanto, a necessidade de mais estudos nessa área.

2.2 Orientação Motivacional

O que leva um indivíduo a realizar uma atividade? Os motivos que guiam o comportamento humano são o foco dos estudos sobre a motivação. A motivação, na definição do dicionário, significa o ato de motivar, ou seja, despertar o interesse por alguma coisa. Na área da psicologia, a palavra motivação indica fatores e processos (as razões) que levam os indivíduos a escolher fazer algo ou realizar algumas tarefas com maior interesse do que outras (CRATTY, 1984). Hoffman e Harris (2002) descrevem a motivação como um processo complexo que influencia os indivíduos a iniciar uma atividade e mantê-la com vigor e persistência ao longo do tempo.

A influência que a motivação causa nas pessoas é simplesmente o desejo de satisfazer uma necessidade, seja biológica, social ou psicológica (COX, 1998; DECI, 1975; 1998). A busca da satisfação das necessidades biológicas (fome, sede, frio, etc.) é a gênese da motivação humana (PITTMAN e BOGGIANO, 1992). Outros fatores influenciam a motivação humana e têm sido pesquisados, como por exemplo: aspectos sociais (interação com pais, professores, amigos, etc.) e psicológicos (imaginação, simbolismo, julgamentos, etc.). O ser humano pode realizar uma atividade tanto para satisfazer suas necessidades externas quanto para satisfazer seus interesses internos, ou seja, suas necessidades podem ser satisfeitas extrinsecamente ou intrinsecamente. Pittman e Boggiano (1992) sugerem ainda que

o ser humano é movido sempre pela necessidade de realizar diferentes atividades com êxito ou sucesso.

Essa necessidade de ser competente é considerada inata, já observável nas crianças pequenas que, por curiosidade e interesse, exploram e manipulam o meio em que vivem buscando novos desafios, procurando fazer melhor e, conseqüentemente, desenvolvendo novas habilidades nas atividades realizadas. Essa aprendizagem, motivada intrinsecamente, é considerada primordial e é a forma mais natural de aprendizagem. Conforme as crianças ficam mais velhas e ingressam em instituições educacionais, a motivação extrínseca passa também a influenciar a aprendizagem e a realização de atividades (DECI e RYAN, 1992).

Segundo Deci (1975; 1998), a pessoa estar intrinsecamente motivada significa estar inteiramente engajada na atividade em si e não na busca de atingir um objetivo externo a tarefa, realizando a atividade pela recompensa que é a própria atividade. Já a pessoa que é motivada extrinsecamente, é aquela que realiza uma atividade esperando uma recompensa externa (aprovação, aceitação, premiação, etc.). Deci sugere ainda que as pessoas precisam acreditar que algum resultado virá de seu comportamento, seja satisfação intrínseca ou recompensas extrínsecas, ou elas não se sentiriam motivadas a engajarem-se nas atividades propostas (DECI, 1975; 1998). Alguns fatores têm sido apontados como determinantes na orientação motivacional das pessoas (intrínseca ou extrínseca) para se engajarem em uma atividade, entre eles podem ser citados: o envolvimento da pessoa, a natureza da atividade e o contexto no qual a mesma ocorre (BRONSON, 2000). No caso da motivação infantil, três fatores afetam diretamente a orientação motivacional (intrínseca ou extrínseca): (1) a relação entre a habilidade da criança e a dificuldade que a atividade apresenta para a mesma; (2)

como o meio em que a criança está inserida avalia esta criança; e, (3) se o contexto social incentiva a autonomia ou é controlador do comportamento da criança (DECI e RYAN,1992).

Essa direcionalidade, intrínseca ou extrínseca, na orientação motivacional é determinante para conquistas no contexto da aprendizagem. Vários domínios do contexto da aprendizagem parecem contribuir para a caracterização de uma orientação motivacional intrínseca ou extrínseca do indivíduo. Harter (1978-a) sugere que os domínios que parecem determinar a *orientação intrínseca* de um indivíduo envolvem: (1) a preferência por níveis de desafios otimizados na execução de tarefas; (2) a aprendizagem motivada pela curiosidade; (3) o incentivo ao trabalho para satisfação de seus próprios interesses; (4) o desejo de trabalhar de forma independentemente; e, (5) a construção de critérios internos de atribuição de sucesso ou de insucesso. O predomínio de uma *orientação extrínseca* leva indivíduos a evidenciarem características peculiares frente a novos desafios, como por exemplo: (1) preferir trabalho fácil em detrimento de atividades mais difíceis; (2) engajar-se na aprendizagem para agradar ao professor; (3) depender da aprovação do professor; (4) trabalhar para obter resultados reconhecidos por outros; e, (5) estruturar, como seus, critérios externos de atribuição de sucesso ou de insucesso em diferentes atividades (HARTER, 1981; 1992; HARTER e CONNELL, 1984). Esses domínios formam dois agrupamentos independentes, um *motivacional*, formado por preferência por desafios *versus* preferência por trabalho fácil, curiosidade/interesse *versus* aprovação do professor e trabalhar para própria satisfação *versus* trabalhar para agradar o professor; e o outro *cognitivo informacional*, formado por julgamento independente *versus* dependência do julgamento do professor, e atribuição de critério interno *versus* critério externo para o sucesso ou insucesso (HARTER, 1981; 1992).

É importante ressaltar que a orientação motivacional é contextual. Sendo assim, Harter (1981) sugere que crianças curiosas que apreciam o desafio e o sucesso, entendido como maestria na tarefa, são mais intrinsecamente motivadas ao engajarem-se na atividade. Entretanto, essas mesmas crianças podem depender do professor para julgar o seu desempenho e para avaliá-las, indicando uma orientação motivacional mais extrínseca. Sendo assim, a autora ressalta que as crianças podem apresentar orientação intrínseca ou extrínseca em diferentes componentes da motivação, dependendo do seu nível de desenvolvimento. Ou seja, a prevalência de um tipo de orientação motivacional parece estar relacionada ao tipo de experiência que cada criança tem durante o seu processo de crescimento (COX, 1998). À medida que a criança se desenvolve cognitivamente, com o aumento da idade e da série, torna-se mais capaz de julgar seus comportamentos e de determinar as causas do seu sucesso ou do seu insucesso. Portanto, crianças de séries iniciais parecem ser mais motivadas intrinsecamente, e à medida que aumentam a série e também a idade, tendendo a adotar uma orientação mais extrínseca respondendo desta forma as demandas do meio escolar (HARTER, 1981; HARTER e CONNELL, 1984). Se no meio escolar, as crianças tendem a diminuir a motivação intrínseca, Harter (1981) ressalta que em outras áreas (social, esportes e outras atividades extracurriculares) essa tendência pode não permanecer.

Harter e Connell (1984) sugerem que com o desenvolvimento infantil as mudanças motivacionais que ocorrem se situam mais nas demonstrações para a maestria, ou seja, na determinação da criança fazer o que quer, o que gosta e o que prefere. Em relação ao julgamento autônomo (cognitivo informacional), o que a criança sabe, em que bases ela toma suas decisões e o quanto ela aprendeu, a orientação da motivação com o processo de desenvolvimento torna-se mais extrínseca. Os autores sugerem que a escola influencia a troca gradual de uma orientação intrínseca para a extrínseca, com o passar dos anos.

Vários estudos têm investigado a orientação motivacional no contexto escolar, enfatizando as mudanças desenvolvimentais (HARTER, 1981; HARTER e CONNELL, 1984), as diferenças individuais e a influência de vários outros fatores, como: experiência de sucesso e insucesso; o papel de agentes socializadores (GOUDAS et al., 2000; KOKA e HEIN, 2002); o efeito da recompensa ou de metas para maestria (PITTMAN et al., 1982); e, a relação entre a orientação motivacional e a percepção de competência (BOGGIANO, MAIN e KATZ, 1988; HARTER, 1981; 1992; HARTER e CONNELL, 1984; HARTER, WHITESELL e KOWALSKI, 1992; HASSANDRA, GOUDAS e CHRONI, 2003; KOKA e HEIN, 2002; RYAN e DECI, 2000; THEEBOOM, KNOP e WEISS, 1995; WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986; WU, 2003).

O encorajamento e o feedback do professor podem influenciar na motivação intrínseca das crianças, porque aumenta a percepção de competência da criança e o seu interesse na atividade proposta. Koka e Hein (2002) evidenciaram que a motivação intrínseca de adolescentes de 12 a 15 anos foi predita principalmente pelo desafio percebido e pelo feedback positivo percebido. Nesse mesmo sentido, Goudas et al. (2000) investigaram previamente quais os fatores que influenciariam a motivação intrínseca de crianças de 7 a 12 anos e evidenciaram que o aumento da autonomia das crianças levaria a um aumento da sua motivação intrínseca. Estratégias adotadas pelos professores para promover o prazer e o interesse pelas aulas de educação física são consideradas segundo Goudas et al. (2000) como importantes mediadores para aumentar a autonomia das crianças.

Considerando-se a multidimensionalidade da orientação motivacional em relação às *mudanças desenvolvimentais*, Harter e seus colaboradores (HARTER, 1981; HARTER e CONNELL, 1984) sugerem que em diferentes idades algumas dimensões da motivação são

mais significativas do que outras. Ou seja, a orientação motivacional de crianças mais jovens mostra-se mais intrínseca nos domínios desafio, curiosidade e maestria do que crianças mais velhas. Já nos domínios julgamento e critério, os autores desvelaram uma tendência inversa na orientação motivacional das crianças – crianças mais jovens demonstraram orientação mais extrínseca do que crianças mais velhas.

Em outro estudo realizado por Weiss et al. (1985), a escala de orientação motivacional de Harter (1981) foi adaptada com a finalidade de avaliar a orientação motivacional no contexto dos esportes e foi aplicada em crianças de 8 a 11 anos. Os resultados deste estudo ao serem comparados com os resultados do modelo de Harter (1981) demonstraram uma variação na orientação motivacional em algumas idades. No estudo de Weiss et al. (1985), os resultados evidenciados pelas crianças nos domínios maestria e julgamento mantiveram a mesma tendência já observada no estudo de Harter (1981), porém, nos domínios desafio e curiosidade, as crianças apresentaram um aumento da orientação intrínseca dos 8 aos 9 anos e a partir dos nove anos a tendência foi de aumento da orientação extrínseca. Ainda no estudo de Weiss et al. (1985), os resultados das crianças no domínio do critério diferem da tendência encontrada por Harter (1981). Ou seja, dos 8 aos 9 anos houve um aumento da orientação motivacional intrínseca, apresentando uma diminuição da motivação intrínseca dos 9 aos 10 anos e, novamente aumentando a motivação intrínseca dos 10 aos 11 anos (WEISS et al., 1985). A diferença entre os dois estudos pode ser decorrente do fato de que no estudo de Weiss et al. (1985), as crianças investigadas escolhiam ir para o programa de esportes de verão, enquanto que no estudo de Harter os estudantes freqüentavam a escola regular no momento da investigação. Em crianças mais jovens (4 a 6 anos), essas diferenças na orientação motivacional não têm sido evidenciadas (WU, 2003).

Outro fator interessante é a observância de platôs, semelhantes às percepções de competência, durante a infância na motivação intrínseca. Um estudo que retrata este fato foi conduzido por Gottfried (1990). Nesse estudo a motivação intrínseca escolar em crianças de 7 anos apresentou-se alta e permaneceu alta até os 9 anos, havendo uma estabilização na motivação nesse período. Apesar desse platô observado durante esses dois anos, o autor sugere que as crianças, em um período longo, podem alterar o seu grau de motivação intrínseca conforme a dificuldade da matéria escolar percebida por cada criança (GOTTFRIED, 1990).

Quanto à diferença entre os *gêneros*, na orientação motivacional, existe uma tendência de meninos e meninas apresentar orientação motivacional semelhantes. Em atividades nas quais as competências de meninos e meninas são igualadas, a diferença entre a orientação motivacional dos mesmos não tem sido observada (HARTER, 1978-b). Esta tendência também foi evidenciada em outros estudos com crianças na faixa de 4 a 11 anos (GOTTFRIED, 1990; RYAN e GROLNICK, 1986; WU, 2003).

A orientação motivacional é, portanto, influenciada pelo contexto no qual o indivíduo vive podendo ser alterada conforme o feedback recebido, estratégias de aprendizagem utilizadas, a dificuldade percebida da tarefa e do conhecimento adquirido ao longo dos anos.

2.3 Competência Motora

No domínio motor, vários estudos (GOODWAY e RUDISILL, 1996; 1997; VALENTINI, 1997, 2002-a; 2002-b) sugerem que a criança constrói a sua competência

motora por meio (1) de oportunidades de experienciar atividades com níveis otimizados de desafios; (2) de possibilidades de vivenciar experiências motoras variadas de acordo com seu desenvolvimento; (3) de interações sociais; e (4) do feedback positivo de pessoas significativas, como pais, professores, colegas e treinadores. É durante a infância e na fase escolar que as crianças têm mais oportunidades de vivenciar atividades motoras, explorando e experimentando uma grande variedade de movimentos. Essas atividades têm, em geral, o objetivo de conduzir a criança a atingir padrões maduros de desempenho na maioria das habilidades fundamentais (GALLAHUE e OZMUN, 2001; PAYNE e ISAACS, 2002). As habilidades fundamentais são movimentos básicos de locomoção, manipulação e estabilização que envolvem a combinação de dois ou mais segmentos corporais – como correr, pular, arremessar, rebater e receber (GALLAHUE e OZMUN, 2001).

Na literatura contemporânea, estudos têm investigado a diferença da competência motora entre meninos e meninas (GOODWAY e RUDISILL, 1997; MORRIS et al., 1982; RUDISILL et al., 1993; SURDI e KREBS, 1999; VALENTINI, 2002-b); a diferença da competência motora entre diferentes faixas etárias (GOODWAY e RUDISILL, 1997; RUDISILL et al., 1993; VALENTINI, 2002-b); a influência de intervenções motoras na competência motora (PICK, 2004; VALENTINI, 1997, 2002-a; VALENTINI e RUDISILL, 2004-a; 2004-b); e, a relação entre competência motora e a percepção de competência (GOODWAY e RUDISILL, 1997; RUDISILL et al., 1993; VALENTINI, 2002-a; 2002-b;).

Nos estudos relacionados à competência motora de crianças, resultados contraditórios são reportados em relação ao *gênero*. Alguns estudos demonstram que a competência motora dos meninos é mais alta do que das meninas em atividades de locomoção e controle de objetos (MORRIS et al., 1982; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993). Já nos estudos de

Valentini (2002-b) e Goodway e Rudisill (1997), meninos e meninas não apresentaram diferenças nas habilidades locomotoras, porém os meninos evidenciaram desempenhos superiores às meninas nas habilidades de controle de objeto.

Rudisill et al. (1993) avaliou a competência motora de crianças de 9 a 11 anos considerando os componentes corporais. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre meninos e meninas no uso da parte inferior do corpo ($F_{1,226}=9,53$, $p<0,01$) e no uso da parte superior do corpo ($F_{1,226}=107,00$, $p<0,01$). Sendo que meninos apresentaram valores superiores aos das meninas. Essa diferença entre os gêneros já havia sido observada por Morris et al. (1982) em crianças mais jovens (3 a 6 anos). Os autores evidenciaram diferenças significativas ($p<0,01$ e $<0,001$) entre meninos e meninas em habilidades, como corridas em velocidade, salto horizontal, arremesso a distância com bola de softball e bolinha de tênis e equilíbrio.

Já nos estudos de Goodway e Rudisill (1997) e Valentini (2002-b), crianças de 4 e 5 anos e de 5 a 10 anos, respectivamente, não apresentaram diferença significativa entre os gêneros na competência motora com relação às habilidades locomotoras, entretanto nas habilidades de controle de objeto meninos demonstraram desempenho melhor que as meninas. Os autores sugerem que essa diferença apresentada entre os gêneros se deve ao maior estímulo cultural dedicado a meninos na realização de tarefas de controle de objetos, que envolvem tarefas como chutar, arremessar e rebater.

Em relação à *idade*, os estudos (MORRIS et al., 1982; RUDISILL et al., 1993; VALENTINI, 2002-b) com crianças de diversas idades (3 a 11 anos) evidenciaram que

crianças mais velhas possuem competência motora superior quando comparadas a crianças mais jovens. Rudisill et al. (1993) e Valentini (2002-b) encontraram diferenças significativas nas habilidades de locomoção entre as idades, ($F_{2,226}=15,09$, $p<0,01$) e ($F_{2,86}=13,01$, $p=0,001$) respectivamente, porém nas habilidades de controle de objeto não foram encontradas diferenças significativas, ($F_{2,226}=2,08$, $p>0,05$) e ($F_{2,86}=1,00$, $p=0,37$), respectivamente. A tendência das crianças mais velhas apresentarem competência motora superior às crianças mais jovens justifica-se pela maior experiência e prática em atividades motoras diversas durante os anos de vida, porém se as crianças tiverem pouca oportunidade de experienciar e praticar atividades motoras diversificadas, as mesmas podem não atingir padrões mais maduros nas habilidades motoras fundamentais (SURDI e KREBS, 1999; VALENTINI, 2002-a; 2002-b), evidenciando níveis semelhantes às crianças mais jovens na competência motora.

A influência de programas de intervenção para crianças com atrasos motores e portadores de necessidades especiais têm sido investigados (PICK, 2004; VALENTINI, 1997; 1999; 2002-a; VALENTINI e RUDISILL, 2004-a; 2004-b). As intervenções motoras conduzidas por Valentini (1997; 1999; 2002-a) foram direcionadas a crianças pré-escolares com atraso motor e utilizaram a metodologia do clima motivacional para maestria. Após 12 semanas de intervenção, a autora sugere que ganhos significativos nas habilidades motoras de locomoção e de controle de objetos são evidenciados pelas crianças. Quando a intervenção motora foi direcionada a crianças com atrasos motores e portadores de necessidades especiais (VALENTINI e RUDISILL, 2004-b), observou-se que as mesmas obtiveram ganhos semelhantes em relação às habilidades motoras de locomoção e de controle de objetos. No mesmo sentido, o estudo de Pick (2004) também revelou que portadores e não-portadores de necessidades especiais se beneficiam com intervenções motoras em relação às habilidades

motoras fundamentais. Os autores acima citados concordam que a oportunidade de prática das diversas habilidades fundamentais auxilia as crianças a construir padrões motores mais eficientes.

Oportunidade de experienciar atividades variadas conforme o desenvolvimento de cada criança e o apoio de pais, professores e pares, assim como o feedback positivo dos mesmos são fatores que auxiliam no desenvolvimento da competência motora das crianças, tendo as intervenções motoras papel importante neste sentido.

2.4 Relações entre as Variáveis

A revisão até agora apresentada descreveu as três variáveis do presente estudo – percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora – e salientou a existência de possíveis relações entre as mesmas. Nos itens a seguir serão apresentados resultados de estudos que buscaram interpretar e explicar essas relações.

2.4.1 Percepção de Competência e Orientação Motivacional

A busca por satisfazer as necessidades de perceber-se eficiente e competente faz com que o indivíduo engaje-se em uma atividade, objetivando o sucesso na mesma. Portanto, quando o indivíduo percebe-se competente e eficiente ao realizar uma atividade, maior será sua motivação intrínseca (DECI, 1975; 1998). Do contrário, se indivíduo não se perceber competente para realizar a mesma atividade, não se perceberá eficiente nem motivado para permanecer na atividade.

Essa relação existente entre a orientação motivacional e a percepção de competência do indivíduo tem sido estudada por vários pesquisadores (DECI, 1975; 1998; HARTER, 1992; HARTER e CONNELL, 1984; HARTER et al., 1992). Entre eles podem-se destacar os estudos conduzidos por Harter e colaboradores (HARTER, 1992; HARTER e CONNELL, 1984; HARTER et al., 1992), os quais investigaram percepções de competência e as mudanças de orientação motivacional de crianças de 8 a 14 anos em sala de aula. Em geral, os resultados dos estudos demonstraram que crianças com alta percepção de competência ($M=3,6$ a $4,0$) motivaram-se mais intrinsecamente na realização de atividades, enquanto que crianças com baixa percepção de competência ($M=2,4$ ou menor) apresentaram menor motivação intrínseca para esse engajamento (HARTER et al., 1992).

Semelhantes resultados foram encontrados nos estudos de Boggiano, Main e Katz (1988) e de Gottfried (1990). Boggiano, Main e Katz (1988) sugerem que crianças, de 9 a 11 anos, motivadas intrinsecamente parecem ser diretamente influenciadas por altos índices de percepção de competência escolar na execução de tarefas. Gottfried (1990) através de dois estudos com crianças de 7 a 9 anos, um longitudinal e outro transversal, demonstrou uma relação positiva e significativa ($p < 0,001$) da motivação intrínseca com desempenho escolar e a percepção de competência. A autora observou que crianças jovens com alta motivação intrínseca escolar tendem a ter performance e desempenho escolares significativamente mais altos, favorecendo a percepção de competência escolar. Esta tendência foi também apontada pelos professores que perceberam que as crianças mais competentes eram as mais motivadas quando comparadas às crianças menos competentes (nível de significância de $p < 0,001$).

É importante enfatizar que, considerando-se a influência do contexto nas percepções de competência, crianças podem ter suas percepções de competências aumentadas quando

estratégias inovadoras de aprendizagem são proporcionadas (GOUDAS, DERMITZAKI e BAGIATIS, 2000; THEEBOOM, KNOP e WEISS, 1995; VALENTINI, 1997; 2002-a; WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986; WU, 2003). Em geral, essas estratégias envolvem o reforço da autonomia, propiciando um maior controle no ambiente de ensino e no processo de aprendizagem por parte das crianças, conseqüentemente elevando a percepção de competência das mesmas. De acordo com Wu (2003), estratégias inovadoras de aprendizagem, fundamentadas em princípios da teoria de autodeterminação, parecem aumentar a motivação intrínseca e a percepção de competência de crianças de 4 a 6 anos. Os resultados do estudo de Wu (2003) revelam que crianças do grupo experimental, as quais vivenciaram estratégias inovadoras de aprendizagens (ambiente de aprendizagem positivo; suporte instrucional necessário; tarefas moderadamente desafiadoras; avaliação que enfatiza o próprio progresso; liberdade na escolha do conteúdo e do método de aprendizagem; e, estratégia de treinamento integrativo) apresentaram percepção de competência mais alta e mostraram-se mais entusiasmados com a aprendizagem, ou seja, mais intrinsecamente motivadas. Sendo assim, crianças que sentem confiança nas suas habilidades e/ou vivenciam controle sobre seu processo de aprendizagem demonstram interesse intrínseco pela aprendizagem (WU, 2003).

Resultados semelhantes foram apresentados por estudos na área motora (GOUDAS, DERMITZAKI e BAGIATIS, 2000; STANDAGE, DUDA e NTOUMANIS, 2003; THEEBOOM, KNOP e WEISS, 1995; VALENTINI, 1997; 2002-a; VALENTINI e RUDISILL, 2004-a; 2004-b; WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986). Goudas, Dermitzaki e Bagiatis (2000) relataram que crianças de 7 a 12 anos mostraram-se mais intrinsecamente motivados pelas aulas de Educação Física quando estratégias de

aprendizagem foram adotadas pelos professores com o objetivo aumentar a autonomia das crianças.

Weiss, Bredemeier e Shewchuk (1986) investigaram a relação de causalidade entre orientação motivacional, percepção de competência, percepção de controle e desempenho motor em esportes como ginástica, natação e beisebol/softbol. Nesse estudo, os autores utilizaram somente o domínio de percepção de competência atlética da escala de Harter (1982) e para avaliar a orientação motivacional foram utilizadas as subescalas desafio, curiosidade e critério da escala desenvolvida por Weiss et al. (1985). Os resultados do estudo de Weiss, Bredemeier e Shewchuk (1986) apresentaram relações significativas e positivas entre percepção de competência atlética e as subescalas motivacionais de desafio e de critério. Crianças entre 8 e 12 anos que apresentaram altos níveis de percepção de competência preferiram realizar tarefas árduas, bem como demonstraram prazer em realizar tarefas desafiadoras. Os autores afirmam que altos níveis de percepção de competência atlética estariam associados ao aumento da preferência por atividades mais difíceis e desafiadoras, levando ao desenvolvimento de critério interno de identificação de sucesso ou insucesso da tarefa (WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986). Crianças que sabem o que ou quem foi responsável por seu sucesso ou insucesso no esporte tendem a aumentar seus níveis de motivação intrínseca e de desempenho motor (WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986). Os autores sugerem ainda que a competência motora nos esportes foi influenciada diretamente pela percepção de competência, e, direta e indiretamente pelos domínios motivacionais de desafio, curiosidade e critério.

Na mesma perspectiva, Theeboom, Knop e Weiss (1995) conduziram um estudo com participantes entre 8 e 12 anos que freqüentaram dois tipos de programas diferentes, um

orientado para maestria e outro seguindo uma abordagem mais tradicional de ensino, de uma atividade nova para as crianças, a arte marcial – wushu. O programa tradicional enfatizou a prática de exercícios básicos, o papel controlador do professor, exercícios individuais e avaliação e reconhecimento centrados nos resultados da performance. Enquanto que o programa voltado para a maestria utilizou uma grande variedade de exercícios, as decisões foram compartilhadas entre professor e aluno, os exercícios eram realizados em pequenos grupos ou em duplas e a avaliação foi focada no esforço do aluno e na melhora do seu desempenho. Embora que, ao final dos dois programas, os autores registraram níveis de percepção de competência e de motivação intrínseca semelhantes nos dois grupos, todos os estudantes sentiram-se motivados intrinsecamente a participar porque estavam aprendendo uma atividade nova, ou seja, uma atividade desafiadora.

Com metodologia semelhante ao estudo de Theeboom, Knop e Weiss (1995) quanto à organização de grupos, Valentini (1997) investigando a influência de duas metodologias de ensino – maestria e tradicional – no desempenho motor, na percepção de competência e na motivação intrínseca de crianças de 5 anos, relata que estratégias de aprendizagem que proporcionem às crianças vivenciar várias tarefas motoras, participar das decisões da atividade, evitar comparações sociais, ter liberdade na escolha das atividades, e promover a autonomia das crianças, elevam as percepções de competência e a motivação intrínseca das mesmas.

Resumindo, a literatura sugere a existência da relação entre a orientação motivacional do indivíduo e sua percepção de competência. Ou seja, no momento no qual o indivíduo percebe-se competente em uma determinada atividade, sente-se intrinsecamente motivado a permanecer na mesma, procurando realizá-la com sucesso. Essa relação entre percepção de

competência atlética e orientação motivacional parece ser influenciada tanto pelo contexto no qual o indivíduo está inserido quanto pelo desempenho do mesmo nas atividades em que participa.

2.4.2 Percepção de Competência, Orientação Motivacional e Competência Motora

A percepção de competência e a orientação motivacional têm um papel muito importante na vida das crianças. Esses dois fatores estão diretamente ligados ao sucesso em atividades escolares e sociais, tanto quanto em atividades motoras. Na área motora, as crianças desenvolvem as habilidades motoras fundamentais (correr, saltar, saltitar, arremessar, quicar, etc.) durante os anos escolares, aprendendo, assim, a responder com adaptabilidade e versatilidade a uma variedade de estímulos, ganhando maior controle no desempenho dos movimentos (GALLAHUE e OZMUN, 2001). Para que a criança torne-se motoramente habilidosa, é importante que ela vivencie diversas atividades e receba instrução e feedback adequados de pais, técnicos e professores (GOODWAY e RUDISILL, 1997; VALENTINI, 2002-a; 2002-b).

O desenvolvimento da competência motora da criança parece ser positivamente influenciado pela sua percepção de competência. Durante a execução de diferentes atividades, a criança pode desistir ou persistir, dependendo de como ela percebe e avalia a sua competência motora. Se a criança evidencia um desempenho pobre em uma determinada atividade motora, ela não se sente competente e aos poucos desiste de realizá-la. Porém, se ela evidencia habilidade na atividade e percebe-se como competente, a mesma tende a permanecer na atividade por mais tempo até conquistar a maestria (GALLAHUE e OZMUN,

2001; HARTER, 1992; VALENTINI, 2002-b), tornando-se esse, muitas vezes, o fator determinante do comportamento motor mais habilidoso.

Alguns estudiosos buscam investigar as relações entre a percepção de competência física e a competência motora de crianças e adolescentes (FELTZ e BROWN, 1984; GOODWAY e RUDISILL, 1996; 1997; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993; ULRICH, 1987; VALENTINI, 2002-a; 2002-b; WEISS, BREDEMEIEIR e SHEWCHUK, 1986; WEISS, EBBECK e HORN, 1997). Feltz e Brown (1984) e Ulrich (1987) investigaram as relações entre percepção de competência atlética, competência motora e participação em esportes organizados nas crianças. Resultados semelhantes foram encontrados nos dois estudos, ou seja, a percepção de competência atlética parece ser preditora da competência motora das crianças. Em outras palavras, crianças que se percebem competentes motoramente demonstram de fato competência motora. Enquanto que crianças que se percebem pouco competentes motoramente demonstram de fato desempenhos abaixo dos padrões adequados ao nível de desenvolvimento esperado.

Feltz e Brown (1984) avaliaram a relação entre habilidades de futebol e percepção de competência atlética de crianças de 8 a 13 anos e evidenciaram que altos índices de percepção de competência atlética relacionaram-se a níveis elevados de desempenho nas habilidades de futebol. Esse resultado, segundo os autores, indica que a percepção das crianças investigadas estava de acordo com a competência motora das mesmas. Um estudo semelhante realizado por Ulrich (1987) revela resultados similares sugerindo que crianças que participam de programas motores tendem a apresentar percepções de competência atlética de acordo com sua competência motora real.

Weiss, Bredemeier e Shewchuk (1986) investigaram a relação causal entre percepção de competência atlética e as conquistas motoras de crianças de 8 a 12 anos durante um programa de verão. O estudo, de acordo com os autores, demonstrou que conquistas motoras estão positivamente e diretamente relacionadas à percepção de competência atlética. Os autores sugerem ainda que parece existir uma relação indireta, por meio da orientação motivacional, entre competência motora e percepção de competência, ou seja, altos níveis de percepção de competência aumentam diretamente a preferência da criança por trabalhos árduos e desafiadores, o qual por sua vez termina por influenciar a própria competência do indivíduo.

Quando o indivíduo depara-se com uma tarefa, tende a avaliá-la como de baixo, médio ou de grande grau de dificuldade. Essa avaliação irá depender de como o próprio indivíduo se percebe competente para realizar aquela tarefa, podendo o grau de dificuldade da tarefa modificar sua competência percebida. Harter (1978-a) descreve três situações que o indivíduo pode vivenciar ao deparar-se com um desafio: (1) quando o indivíduo demonstra sucesso na realização de tarefas consideradas difíceis, experimenta sentimento de eficácia e prazer intrínseco; (2) quando ele fracassa em uma tarefa difícil, sente-se frustrado; e, (3) quando o indivíduo se percebe não competente, sente-se triste e frustrado perante uma tarefa considerada muito difícil. Parece existir uma relação linear entre o grau de dificuldade vivenciado e o prazer de realizar a tarefa. Porém, quando o grau de dificuldade da tarefa é considerado muito alto, há a tendência de diminuir o prazer da tarefa. E do contrário, ser capaz de realizar uma tarefa extremamente fácil não leva à competência percebida, pois o sentimento de competência ocorre somente quando se realiza algo com o objetivo da conquista da maestria da tarefa (DECI, 1998). Segundo Deci (1998, p. 73), “o sentimento de competência resulta de a pessoa assumir e atingir, do seu ponto de vista, grandes desafios”.

Nessa perspectiva, os julgamentos que a criança expressa sobre seu desempenho influenciam na participação da mesma em atividades e/ou tarefas, modificando a aprendizagem. Entretanto, apesar da relação direta aparente entre percepção de competência e competência motora, pesquisas sugerem que as crianças podem não ser precisas no julgamento de seu desempenho motor (GOODWAY e RUDISILL, 1996; 1997; VALENTINI, 2002-a; 2002-b). Ou seja, elas podem se superestimar ou se subestimar em relação a suas habilidades motoras. Quando a criança, superestimando sua competência, fracassa em uma tarefa que considera fácil, sente-se pouco competente e tende a desistir. Em contrapartida, a criança que subestima suas habilidades, considerando a tarefa difícil pode apresentar padrões de não engajamento ou ainda de dissimulação, evitando o confronto que a tarefa impõe (HARTER, 1978-a).

Concluindo, diversos autores (FELTZ e BROWN, 1984; GALLAHUE e OZMUN, 2001; GOODWAY e RUDISILL, 1996; 1997; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993; ULRICH, 1987; VALENTINI, 2002-a; 2002-b; VALENTINI e RUDISILL, 2004-a; 2004-b; WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK, 1986; WEISS, EBBEBK e HORN, 1997) afirmam que a oportunidade de participar de atividades motoras variadas propicia ao indivíduo a formação do julgamento positivo e adequado ao seu desempenho motor, sendo, portanto, fundamentais no desenvolvimento integral da criança.

Finalizando, as pesquisas na área escolar indicam que indivíduos que se percebem competentes cognitivamente são competentes cognitivamente e têm um padrão de motivação mais intrínseco. Reportando esta idéia para a área motora, o presente estudo pretende investigar a relação entre a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a

competência motora de crianças de 8 a 10 anos de escolas estaduais da cidade de São Leopoldo, RS.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do estudo foram utilizados métodos e instrumentos, que serão descritos neste capítulo. Os itens tipo da pesquisa, população, amostra, coleta de dados (instrumentos e procedimentos) e a análise dos dados serão detalhadamente apresentados a seguir.

3.1 Tipo de Pesquisa

Este é um estudo desenvolvimental com delineamento transversal que verifica a relação entre percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora. O estudo é desenvolvimental porque pretende identificar mudanças de comportamento em diferentes faixas etárias. O delineamento transversal caracteriza-se pela seleção de diferentes sujeitos em cada faixa etária (THOMAS e NELSON, 2002).

3.2 População

Crianças de 8 a 10 anos, de ambos os sexos, pertencentes a vinte e quatro escolas da rede pública estadual da cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul configuraram-se como a população deste estudo (Apêndice A).

3.3 Critérios de Composição da Amostra

Dentre as vinte e quatro escolas estaduais de São Leopoldo, dez escolas foram aleatoriamente selecionadas através da tabela de números aleatórios (Anexo A) para fazer parte do estudo. Todas as escolas selecionadas tiveram seus diretores e/ou supervisores consultados os quais optaram na participação ou não no estudo por meio de assinatura de um termo de consentimento institucional (Apêndice B), consentindo também na utilização do seu espaço físico. Das dez escolas selecionadas, somente uma não concordou em fazer parte do estudo alegando já ter muitos projetos na escola no mesmo período. Neste caso, foi realizado outro sorteio aleatório de mais uma escola.

Em cada escola foram aleatoriamente selecionadas, pela tabela de números aleatórios, e avaliadas 36 crianças, 12 crianças para cada faixa etária (de 8 a 10 anos), sendo 6 meninos e 6 meninas. Com exceção de uma escola na qual foram selecionadas 34 crianças por não dispor de 6 crianças na faixa etária solicitada. Portanto, a amostra constituiu-se de 358 crianças. Cada criança recebeu um termo de consentimento de participação (Apêndice C) que foi assinado por um responsável autorizando a criança a participar do estudo. Sempre que o

responsável não permitiu a participação da criança no estudo, outra criança foi sorteada aleatoriamente na mesma escola.

Inicialmente dois critérios foram estabelecidos para a inclusão das crianças na amostra: (a) estar presente nos dias das avaliações; e, (b) ter o termo de consentimento assinado por um dos pais ou responsável da criança. Sessenta crianças que não satisfizeram estes critérios foram excluídas. As razões da exclusão foram as seguintes: pais não permitiram a permanência das crianças no estudo após o início dos testes (n=25); crianças ausentes nos dias de testes (n=16); crianças transferidas de escola (n=7); crianças que não trouxeram o termo de consentimento assinado pelos pais (n=2); crianças que não quiseram participar dos testes (n=2); crianças com problemas de saúde (n=2); crianças que possuíam data de nascimento errada na ficha da escola (n=3); e, crianças que responderam as escalas incorretamente (n=3). A amostra final para análise estatística foi composta de 298 crianças.

3.4 Característica da Amostra

3.4.1 Idade e Gênero

A amostra consiste de crianças com idade variando entre 8 a 10 anos, de ambos os sexos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Características da Amostra

Características	N	Percentual
Idade		
8 anos	97	32,6%
9 anos	106	35,6%
10 anos	95	31,9%
Total	298	100%
Gênero		
Masculino	149	50%
Feminino	149	50%

3.4.2 Aulas de Educação Física

As crianças da amostra participam de aulas de educação física ministradas por professoras unidoscentes. A frequência das aulas é de uma vez por semana com duração que varia de 45 minutos à uma hora e meia, dependendo da escola. As atividades realizadas nessas aulas são de cunho recreativo.

3.4.3 Distribuição da Amostra

O resultado do Teste de Normalidade Kolmogorov-Smirnov na amostra deste estudo apresentou-se como não significativo ($p=0,200$) identificando uma amostra de distribuição normal, possibilitando a aplicação de testes paramétricos para verificar as hipóteses do presente estudo (CALLEGARI-JACQUES, 2003; THOMAS e NELSON, 2002).

3.5 Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos utilizados para avaliar as variáveis – percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora – apresentam-se descritos a seguir.

3.5.1 Percepção de Competência Atlética

Para avaliar a percepção de competência das crianças de 8 a 10 anos foi utilizada a escala “*The Self-Perception Profile for Children*” elaborada por Susan Harter em 1985. A escala contém seis subescalas, cinco de domínios específicos (competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, e conduta comportamental) e uma subescala de auto-conceito global que refletem as diferenças dos indivíduos nos vários domínios de sua vida, proporcionando uma imagem rica e precisa do seu auto-conceito. Cada uma das subescalas contém seis questões, constituindo no total de 36 questões organizadas em uma estrutura de respostas alternativas. Primeiro as crianças são solicitadas a decidir com qual das duas crianças descritas na escala elas mais se parecem e então marcar se a descrição escolhida é realmente verdadeira ou somente parte verdadeira para elas. Os escores para cada questão

valem de 1 (baixa percepção de competência) a 4 (alta percepção de competência), o intervalo dos escores de percepção de competência varia de 6 a 24.

Para este estudo aplicou-se a escala completa, porém para fins de análise estatística, utilizaram-se somente os escores da subescala de competência atlética, a qual consiste em seis questões. O exemplo de um item da subescala de competência atlética encontra-se no Anexo B.

O questionário pode ser administrado em grupo ou individual. Sugere-se que para crianças de 8 e 9 anos, o pesquisador leia em voz alta as questões para melhor compreensão. As crianças mais velhas podem ler por si só. A consistência interna da subescala competência atlética varia de acordo com a amostra utilizada. Dados de fidedignidade relatados por Harter (1985) mostram que na amostra com crianças de 6ª e 7ª série a fidedignidade foi de 0,84, na amostra com crianças 6ª a 8ª série foi de 0,86, na amostra com crianças de 3ª a 6ª série foi de 0,81 e na amostra com crianças de 3ª a 5ª série foi de 0,80. Em um estudo com crianças brasileiras (VILLWOCK, 2005), a fidedignidade encontrada foi de 0,83, compatível com a apresentada pela autora do instrumento (HARTER, 1985).

A escala “*The Self-Perception Profile for Children*” (HARTER, 1985) foi submetida validação de conteúdo (VALLERAND, 1989), em crianças brasileiras com idade entre 8 e 10 anos, através de cinco etapas: versão preliminar, aplicação na população, avaliação da clareza e da pertinência, da fidedignidade e da validade de construção. Os resultados indicaram que a versão preliminar atendeu aos critérios de clareza e pertinência esperada; e que correlações de

média a forte para validade e fidedignidade foram encontradas, semelhantes aos resultados apresentadas pela autora do instrumento (VILLWOCK, 2005).

3.5.1.1 Fidedignidade da Subescala de Percepção de Competência Atlética

No presente estudo, o resultado do coeficiente de correlação de fidedignidade da subescala da percepção de competência atlética entre o teste (M=2,78, DP=0,59) e o reteste (M=2,81, DP=0,62) foi de 0,74, compatível aos coeficientes apresentados pela autora da escala (HARTER, 1985).

3.5.2 Orientação Motivacional

O instrumento utilizado para avaliar essa variável é a “*Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in Classroom*” da Harter (1980). Essa escala é formada por cinco subescalas de motivação intrínseca *versus* extrínseca: (1) preferência por desafio *versus* preferência por trabalho fácil; (2) curiosidade ou interesse intrínseco *versus* trabalhando para agradar ao professor e/ou para obter boas notas; (3) independente maestria *versus* dependência do professor para executar com maestria; (4) julgamento independente *versus* dependência do julgamento do professor; (5) critério interno de sucesso/falha *versus* critério externo. As três primeiras subescalas (desafio, curiosidade e maestria) são definidas como motivacionais, pois respondem questões como: o que a criança quer fazer, gosta de fazer e prefere fazer. Já as subescalas julgamento e critério são mais cognitivo-informacionais por avaliarem o que a criança sabe, em que bases ela toma as decisões e quanto ela tem aprendido sobre as regras da escola.

Cada subescala contém seis questões, constituindo um total de 30 questões organizadas em uma estrutura de respostas alternativas. Primeiro as crianças são solicitadas a decidir com qual das duas crianças descritas na escala elas mais se parecem e então marcar se a descrição escolhida é realmente verdadeira ou somente parte verdadeira para elas. Os escores para cada questão são registrados em uma escala de 4 pontos, onde os altos escores (4) refletem a motivação intrínseca e os baixos escores (1) refletem a motivação extrínseca (Anexo C). Os escores registrados para cada criança podem ser analisados separadamente em cada subescala (DELCOURT et al., 2004; THEEBOOM et al., 1995; WEISS et al., 1985) ou por meio do somatório total dos resultados das subescalas (HARTER et al. 1992; RYAN e GROLNICK, 1986).

Harter (1981) aplicou esta escala em 3000 crianças de quatro estados dos Estados Unidos. Sendo que os coeficientes de fidedignidade registrados para cada subescala foram de 0,78 a 0,84 (desafio), de 0,68 a 0,82 (maestria), de 0,54 a 0,78 (curiosidade), de 0,72 a 0,81 (julgamento) e de 0,75 a 0,83 (critério). Em um estudo com crianças brasileiras (ORIENTAÇÕES..., p. 514), o coeficiente de fidedignidade encontrado foi de 0,82, compatível com os coeficientes encontrados pela autora da escala (HARTER, 1981).

A presente escala “A Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom” (HARTER, 1980) foi submetida à validação de conteúdo (VALLERAND, 1989), em crianças brasileiras com idade entre 8 e 13 anos, através de cinco etapas: versão preliminar, aplicação na população, avaliação da clareza e da pertinência, da validade concomitante do conteúdo, da fidedignidade e da consistência interna. Os resultados indicaram que: a versão preliminar atendeu aos critérios de clareza e pertinência esperados; e que correlações de média a forte

para validade e fidedignidade foram encontradas, semelhantes aos resultados apresentadas pela autora do instrumento (ORIENTAÇÕES..., p. 514).

3.5.2.1 Fidedignidade da Escala de Orientação Motivacional

A fidedignidade do instrumento para avaliar a orientação motivacional das crianças na amostra do presente estudo foi analisada a partir da média dos escores totais e a média de cada uma das cinco subescalas do teste e do reteste. O coeficiente de correlação da escala total foi de 0,81. Nas subescalas, o coeficiente de correlação para o desafio foi de 0,69; o da subescala curiosidade foi de 0,64; o coeficiente da subescala maestria foi de 0,70; o da subescala julgamento foi de 0,68; e, o coeficiente de correlação da subescala critério foi de 0,74. Esses valores são semelhantes aos valores apresentados pela autora da escala (HARTER, 1980; 1981) que variaram de 0,78 a 0,84 na subescala desafio, de 0,68 a 0,82 na subescala maestria, de 0,54 a 0,78 na subescala curiosidade, de 0,72 a 0,81 na subescala julgamento e de 0,75 a 0,83 na subescala critério.

3.5.3 Competência Motora

Para investigar a competência motora foi utilizado o teste “*The Test of Gross Motor Development-2*” (TGMD-2) desenvolvido por Ulrich (2000), o qual é composto de dois subtestes (locomoção e controle de objetos) que avaliam as habilidades motoras amplas em crianças de 3 a 10 anos. O teste avalia 12 habilidades motoras amplas, das quais 6 são habilidades de locomoção (correr, galopar, salto com um pé, passada, salto horizontal e corrida lateral), e 6 habilidades de controle de objetos (rebater, quicar, pegar, chutar,

arremessar por cima do ombro e rolar a bola por baixo). A aplicação do teste leva em torno de 15 a 20 minutos por criança. A análise do vídeo leva aproximadamente 30 minutos por criança.

Os escores registrados por cada criança no teste fornecem escore bruto, escore padrão, percentil para cada subteste (locomoção e controle de objeto) e um coeficiente de motricidade ampla. O escore bruto é obtido através do somatório dos pontos recebidos por cada criança na execução de cada habilidade motora, considerando-se a maneira que cada habilidade foi realizada em cada tentativa. O escore bruto mais baixo para cada subteste é zero e o mais alto é 48. O escore padrão leva em consideração a idade da criança e é elaborado a partir dos escores brutos e da idade das crianças. A amplitude do escore padrão é de 1 a 20 para cada subteste. O percentil representa valores que indicam a percentagem de distribuição de cada criança que pode ser igual ou inferior a um escore em particular. E o coeficiente de motricidade ampla é uma representação numérica da performance geral das crianças nas habilidades motoras mensuradas pelo *TGMD-2*.

Conforme o autor do *TGMD-2* (ULRICH, 2000), a fidedignidade para o subteste locomoção é de 0,85, para o subteste controle de objetos é de 0,88 e para a motricidade ampla é de 0,91. Esses valores são a média dos coeficientes de correlação de crianças entre 3 e 10 anos. A partir desses coeficientes de fidedignidade, Ulrich (2000) sugere que o *TGMD-2* possui uma pequena margem de erro, podendo ser utilizado com confiabilidade. O Anexo D traz exemplo de um item do *TGMD-2*.

3.5.3.1 Fidedignidade do “Test of Gross Motor Development-2” (TGMD-2)

A fidedignidade do *TGMD-2* (ULRICH, 2000) entre o coeficiente de motricidade ampla do teste e do reteste das crianças do presente estudo foi de 0,92. Esse valor é semelhante aos resultados apresentados nos estudos do autor do teste (ULRICH, 2000), como também nos estudos de Valentini (2002) e de Pick (2004), sendo os dois últimos em crianças brasileiras. O coeficiente alpha apresentado por Ulrich (2000) utilizando o coeficiente de motricidade ampla foi 0,91. Ulrich (2000) e Pick (2004), utilizando o escore padrão do teste, apresentaram o coeficiente de correlação de fidedignidade para o subteste de locomoção (0,85 e 0,88 respectivamente) e para o subteste de controle de objetos (0,88 e 0,86 respectivamente). Já Valentini (2002), utilizando a soma dos escores padrões dos dois subtestes, apresentou o coeficiente alpha de 0,80. Sendo assim, o coeficiente de fidedignidade apresentado na amostra do presente estudo demonstrou-se compatível aos valores apresentados nos estudos anteriores, indicando que o teste foi fidedigno às crianças dessa pesquisa.

3.5.3.2 Objetividade do “Test of Gross Motor Development-2” (TGMD-2)

Para a análise da objetividade do *TGMD-2*, três avaliadores treinados, sendo 2 cegados, avaliaram 20 crianças da amostra, as quais foram sorteadas entre o teste e o reteste. Os avaliadores cegados não participaram de nenhuma etapa do presente estudo e não possuíam conhecimento sobre qual momento estavam avaliando (teste ou reteste). Dois avaliadores foram treinados no uso do *TGMD-2* durante dois anos e um, durante um ano. O coeficiente de correlação entre os avaliadores foi de 0,84 nas habilidades de locomoção e 0,82

nas habilidades de controle de objeto. Esses resultados são compatíveis aos coeficientes apresentados pelo autor do *TGMD-2* (ULRICH, 2000) que variam entre 0,84 e 0,96.

3.6 Coleta de Dados

3.6.1 Procedimentos

As escolas aleatoriamente selecionadas preencheram um termo de consentimento institucional, permitindo a pesquisadora realizar o estudo dentro do espaço físico da escola (Apêndice B). Ao receber o termo de consentimento institucional assinado, a pesquisadora realizou uma entrevista com diretoras ou supervisoras sobre questões referentes a undoscência, frequência, duração e características das aulas de educação física para as crianças de 8 a 10 anos (Apêndice D). As crianças selecionadas também receberam um termo de consentimento de participação no estudo (Apêndice C). Somente as crianças que retornaram o termo de consentimento assinado pelos pais ou pelo responsável participaram do estudo. Inicialmente, os participantes foram avaliados em sua percepção de competência atlética, sua orientação motivacional e sua competência motora.

3.6.2 Aplicação dos Instrumentos de Avaliação

3.6.2.1 Escalas de Percepção de Competência Atlética e Orientação Motivacional

A aplicação das escalas “*Self-perception Profile for Children*” (HARTER, 1985) e “*Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom*” (HARTER, 1980)

aconteceram em dois momentos: teste e reteste realizado em um intervalo de, no mínimo, 7 dias e, no máximo, 14 dias. O objetivo da realização do reteste foi para analisar a fidedignidade das escalas na amostra do presente estudo. O teste e o reteste foram realizados no turno de aula das crianças, facilitando a participação das mesmas no estudo.

As escalas foram aplicadas em sua totalidade em grupos de 20 a 30 crianças em uma sala de aula específica em dias diferentes. A pesquisadora chamava as crianças em suas salas de aulas e as conduzia a sala de aula reservada para a aplicação das escalas. Após a distribuição das escalas às crianças, a pesquisadora lia as instruções de como responder a escala e respondia as possíveis dúvidas. Seguindo o protocolo sugerido pela autora das escalas (HARTER, 1980; 1985), a pesquisadora lia cada questão em voz alta para melhor compreensão das crianças. Ao término do preenchimento da escala, a pesquisadora conduzia as crianças de volta a suas salas de aula. A duração da aplicação de cada escala variou de 25 a 40 minutos.

A análise das escalas foi através da média dos escores das questões de cada subescala, sendo que os escores variam de 1 (baixa percepção de competência) a 4 (alta percepção de competência) na escala de percepção de competência e de 1 (orientação extrínseca) a 4 (orientação intrínseca) na escala de orientação motivacional.

3.6.2.2 TGMD-2

O teste de competência motora (*TGMD-2*) (ULRICH, 2000) foi aplicado em um ambiente apropriado para a realização das atividades, seguindo o protocolo estabelecido para

o teste. A pesquisadora chamava as crianças na sala de aula e as conduzia até o local do teste. O teste foi realizado em duplas que realizaram cada habilidade motora duas vezes. A duração do teste para cada dupla foi de 15 minutos. As crianças foram filmadas por uma câmera frontal durante a realização do *TGMD-2*, para posterior análise e pontuação. Durante a aplicação do teste, a pesquisadora forneceu uma demonstração e uma descrição verbal da habilidade a ser realizada pelas crianças, conforme protocolo sugerido pelo autor do teste (ULRICH, 2000).

Após a aplicação do teste, as fitas cassetes da câmera frontal foram analisadas e cada criança obteve um escore para cada habilidade. A soma dos escores de cada habilidade resultou no escore bruto para cada subteste (locomoção e controle de objetos) que podem variar entre 0 e 48. Para fins de análise estatística, utilizou-se a média do escore bruto para cada habilidade (escore bruto dividido pelas 12 habilidades).

Após o término da pesquisa, todas as filmagens feitas em fitas cassetes foram apagadas, conforme os preceitos éticos da pesquisa (THOMAS e NELSON, 2002) que defendem a privacidade e o anonimato dos sujeitos envolvidos.

3.7 Análise dos Dados

Para a análise dos dados foi utilizado o pacote estatístico SPSS 10 para Windows.

3.7.1 Distribuição da Amostra

Para analisar a normalidade dos dados foi utilizado o Teste de Normalidade Kolmogorov-Smirnov.

3.7.2 Fidedignidade

A avaliação da fidedignidade dos instrumentos utilizados neste estudo “*Self-perception Profile for Children*” (HARTER, 1985), “*Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom*” (HARTER, 1980) e *TGMD-2* (ULRICH, 2000)) foi realizada através de teste e reteste com um intervalo de tempo entre eles de, no mínimo, 7 dias e, no máximo, de 14 dias. Para avaliar a fidedignidade dos instrumentos foi utilizado o Teste de Correlação Intraclasse aplicado aos escores do teste e do reteste.

3.7.3 Objetividade do TGMD-2 na Amostra

A objetividade do *TGMD-2* foi realizada através das análises das fitas cassetes por três avaliadores, sendo um a pesquisadora e os outros dois avaliadores cegados. Vinte crianças foram escolhidas aleatoriamente entre teste e reteste para os avaliadores cegados analisarem conforme o protocolo do teste. Os escores dos três avaliadores foram utilizados para a análise da objetividade através do Teste de Correlação Intraclasse.

3.7.4 Estatísticas Descritivas

As estatísticas descritivas das variáveis de percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora serão apresentadas em forma de média e desvio-padrão.

3.7.4.1 Percepção de Competência Atlética

Foi calculado a média e o desvio padrão da variável de percepção de competência atlética, utilizando os escores das seis questões desta subescala, conforme proposto pela autora da mesma.

3.7.4.2 Orientação Motivacional

A média e o desvio padrão foram calculados para o somatório das subescalas e para cada subescala (HARTER et al., 1992; RYAN e GROLNICK, 1986).

3.7.4.3 Competência Motora

Foi calculado a média e o desvio padrão da competência motora por meio do escore bruto em cada uma das 12 habilidades motoras.

3.7.4.4 Diferenças entre Gênero e Idades

O teste estatístico One Way ANOVA foi conduzido para avaliar possíveis diferenças nas percepções de competência atlética, na orientação motivacional e nas competências motoras das crianças pesquisadas em função do gênero e da idade (8, 9 e 10 anos).

3.7.4.5 Relação entre as Variáveis

Para verificar as relações entre as variáveis realizou-se testes de correlação Pearson. O nível de significância assumido foi de alpha igual a 0,05.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Estatísticas Descritivas

As médias e os desvios padrões das variáveis do presente estudo, percepção de competência atlética, orientação motivacional (média do somatório das subescalas e as subescalas individualmente) e competência motora (média das habilidades motoras nos dois subtestes juntos e separados) de meninos e meninas de 8 a 10 anos são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Médias e desvios padrões das variáveis investigadas

Variáveis	M	DP	Meninos	Meninas	8 anos	9 anos	10 anos
Percepção de Competência Atlética	2,76	0,56	2,88	2,64	2,74	2,73	2,81
Orientação Motivacional	2,64	0,33	2,60	2,67	2,57	2,64	2,70
- Desafio	2,92	0,56	2,88	2,96	2,79	2,96	2,99
- Curiosidade	3,08	0,55	2,99	3,16	2,99	3,39	3,15
- Maestria	2,77	0,57	2,73	2,60	2,72	2,76	2,80
- Julgamento	2,09	0,60	2,13	2,05	2,15	2,07	2,05
- Critério	2,33	0,63	2,28	2,39	2,22	2,28	2,51
Competência Motora	4,82	0,81	5,27	4,38	4,69	4,85	4,94
- Habilidades de locomoção	4,89	0,85	5,12	4,66	4,72	4,94	5,01
- Habilidades de controle de objetos	4,76	1,12	5,42	4,10	4,66	4,76	4,87

4.2 Percepção de Competência Atlética

As crianças do estudo apresentaram níveis moderados de percepção de competência atlética. O estudo de Harter et al. (1992) serviu como base para categorizar três níveis (alto, moderado e baixo) de percepção de competência atlética. Os níveis foram criados a partir da média e do desvio padrão da percepção de competência atlética da amostra do presente estudo, ou seja, escores maiores que 3,32 foram considerados como percepção de competência atlética alta (a cima de $M + 1 DP$); escores entre 2,20 e 3,31, percepção de competência atlética moderada ($M - 1 DP$ e $M + 1 DP$); e, escores abaixo de 2,19, percepção de competência atlética baixa (abaixo de $M - 1 DP$).

Os níveis de percepção de competência atlética encontrados neste estudo se assemelham aos de outros estudos brasileiros (VALENTINI, 2002-a; 2002-b; VIEIRA et al., 1997) realizados com crianças em faixa etária similar de escolas públicas e particulares. Os valores de percepção de competência atlética do presente estudo revelaram-se semelhantes aos registrados por Vieira et al. (1997) em escolas estaduais do sul do Brasil (valores entre 2,5 e 2,7). Já nos estudos de Valentini (2002-a; 2002-b), os valores de percepções de competência atlética de crianças brasileiras ($M=3,06$ e $M=3,20$, respectivamente) apresentaram-se mais altos do que os resultados publicados por Vieira et al. (1997) e do que os resultados do presente estudo.

As diferenças entre os níveis de percepções de competência atlética das crianças do sul do Brasil evidenciada na literatura (VALENTINI, 2002-a, 2002-b; VIEIRA, VIEIRA e KREBS, 1997) e as do presente estudo podem ser explicadas devido às idades pesquisadas

serem parcialmente semelhantes. A amostra estudada por Valentini (2002-a; 2002-b) foi formada por crianças de 5 a 10 anos, logo, se constituiu de uma amostra mais jovem do que a investigada no presente estudo (8 a 10 anos). As crianças mais jovens (5, 6 e 7 anos) nos estudos de Valentini (2002-a; 2002-b) podem ter influenciado a média geral, pois de acordo com a literatura (HARTER, 1992; HORN e HASBROOK, 1996; ULRICH, 1987; VALENTINI e RUDISILL, 2004-a; WEISS, EBBECK e HORN, 1997) crianças mais jovens tendem a se perceberem mais competentes do que crianças mais velhas.

No presente estudo, semelhante aos dados reportados por Vieira et al. (1997), os valores de percepção de competência atlética foram considerados moderados. Níveis moderados de percepção de competência atlética podem estar relacionados à dependência das crianças aos adultos, ou seja, a criança percebe que quem é responsável por seus atos são os pais, professores ou outro adulto e passa a não assumir seus atos e não se perceber competente para tal comportamento. As crianças utilizam feedback positivo e o encorajamento de adultos significantes como critérios para avaliar sua percepção de competência. Portanto, para que elas aumentem suas percepções de competência é fundamental o apoio de adultos significantes (BRUSTAD, 1993; KOKA e HEIN, 2003; RYAN e GROLNICK, 1986), sendo que o feedback e o encorajamento devem condizer com a performance das crianças para que as mesmas não venham a construir percepções de competência não realistas (ANDERSON e ADAMS, 1985). Do contrário, as crianças não vão desenvolver critérios precisos do seu desempenho e, podem, em pouco tempo, se desmotivar a participar de aulas de educação física.

Outra justificativa para os níveis moderados de percepção de competência atlética nas crianças da amostra pode ser a falta de oportunidades de vivenciar atividades físicas variadas

para tornarem-se realmente competentes motoramente, construirão parâmetros avaliativos mais precisos e, conseqüentemente, perceberem-se altamente competente nas atividades motoras. As experiências motoras infantis são importantes na construção das percepções de competência, pois quanto mais a criança realizar atividades variadas, mais competente se tornará. Ainda mais, essas experiências são essenciais no estabelecimento de critérios para avaliar sucessos e insucessos, aumentando, assim, a competência percebida (HARTER, 1978-a; RUDISILL, 1989). É importante ainda considerar que a criança tende a modificar suas percepções de competência no momento em que alterar o conceito que a mesma possui de suas habilidades (DUDA, 1987).

Em relação à diferença entre os *gêneros*, evidenciou-se uma diferença significativa na percepção de competência atlética de meninos e meninas ($F_{(1,297)}=13,33$, $p<0,001$). Ou seja, os meninos ($M=2,88$, $DP=0,51$) percebem-se mais competentes do que as meninas ($M=2,64$, $DP=0,58$), confirmando a hipótese (H1) do presente estudo que afirmou que meninos se perceberiam mais competentes atleticamente que as meninas.

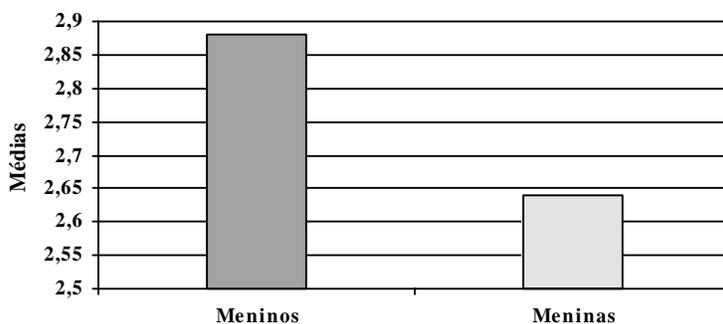


Figura 1 - Percepção de competência atlética em relação ao gênero

Essa diferença entre os gêneros evidenciada em relação à percepção de competência atlética vem instigar ainda mais a já estabelecida contradição dos estudos nessa área. Vários estudos reportam que meninos na idade entre 5 e 11 anos se percebem mais competentes do que meninas (ANDERSON e ADAMS, 1985; BOGGIANO, MAIN e KATZ, 1988; BRUSTAD, 1993; ECCLES et al., 1993; KLINT e WEISS, 1987; RUDISILL et al., 1993; ULRICH, 1987). No entanto, os resultados do presente estudo contradizem outros estudos que não evidenciaram diferenças significativas entre os gêneros nas diversas idades (GOODWAY e RUDISILL, 1996, 1997; HARTER e CHAO, 1992; HORN e HASBROOK, 1986; TRACEY e WARD, 1998; VALENTINI, 2002-a, 2002-b; VIEIRA, VIEIRA e KREBS, 1997). Essa contradição talvez comece a ser entendida se futuros estudos considerarem como foco de investigação o contexto cultural dessa criança.

A diferença apresentada entre meninos e meninas pode estar relacionada à experiência motora vivenciada pelos mesmos ao longo de suas vidas, ou seja, a maior exposição dos meninos a atividades motoras amplas. Essa maior exposição dos meninos, fortemente ligada a nossa cultura termina por qualificar mais os meninos em diversas habilidades motoras. É comum observar na nossa cultura que quando é dada oportunidade as crianças irem para o pátio, geralmente meninos recebem uma bola e jogam futebol e as meninas ficam sentadas ou pulando corda. Desta forma, não são propiciadas oportunidades iguais para meninos e meninas. Phillips e Zimmerman (1990) reforçam este ponto, ressaltando que meninas acreditam que seus pais têm menos expectativas em relação à escola do que os pais dos meninos, o que faz com que meninas tenham níveis menores de percepção de competência e que, conseqüentemente, deixem de participar das atividades por não se perceberem competentes para tais. Acredita-se que proporcionando experiências, encorajamento e

feedback iguais a meninos e meninas em relação a suas atividades motoras, suas percepções de competência atlética desenvolver-se-iam de maneira semelhante.

O presente estudo apresentou resultados semelhantes aos de Ulrich (1987), Brustad (1993) e Rudisill et al. (1993). Os autores justificam essa diferença entre os gêneros sugerindo que meninos são mais competentes motoramente do que as meninas, influenciando as percepções de competência dos mesmos. Ou seja, nas diferentes experiências motoras, escolares e não escolares, meninos são mais incentivados e valorizados por suas habilidades motoras. Brustad (1993) salienta ainda que o maior encorajamento dos pais aos meninos pode ser outra justificativa para a diferença de percepções entre gêneros. Ainda mais, a própria mídia enfatiza a maior transmissão de competições masculinas. Esses fatores influenciam na forma como os meninos percebem-se, engajam-se e tornam-se mais competentes, diferentemente das meninas.

Os resultados apresentados em relação às *idades* demonstrou não existir diferença significativa na percepção de competência atlética ($F_{(2,297)}=0,59$, $p=0,55$) entre crianças mais jovens e mais velhas.

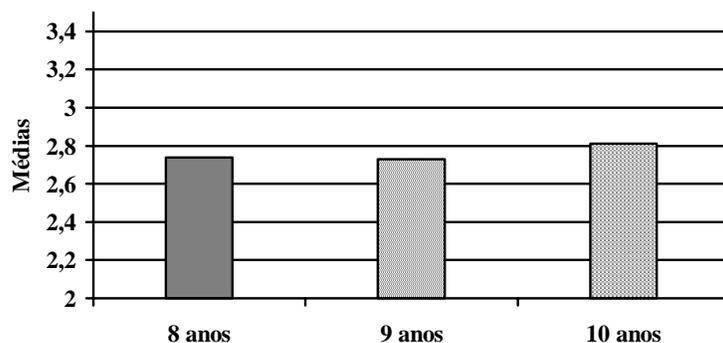


Figura 2 - Percepção de competência atlética em relação à idade

A hipótese (H2) estabelecida neste estudo em relação as diferentes percepções de competência atlética em diferentes idades não foi suportada pelos resultados apresentados (Gráfico 2). Diferenças significativas não foram evidenciadas entre as idades das crianças da amostra ($F(2,297)=0,59$, $p=0,55$). A semelhança da percepção de competência atlética em crianças de 8 a 10 anos já havia sido demonstrada nos estudos de Valentini (2002-a; 2002-b) também com crianças do sul do Brasil. Ou seja, esses estudos não encontraram diferenças significativas entre as percepções de competência atlética de crianças na faixa etária de 5 a 10 anos. A semelhança entre as percepções das crianças mais velhas e das mais jovens não garante que todas sejam precisas nas suas percepções. De acordo com a competência motora atual de cada criança, se poderá verificar se elas estão se superestimando (alta percepção e baixa competência) ou se subestimando (baixa percepção e alta competência).

Ainda mais, a semelhança da percepção de competência atlética entre as idades evidenciada nas crianças da amostra embora evidenciem um platô já reportado por Harter

(1992) não pode ser justificada como decorrente da conscientização da criança de suas potencialidades e capacidades pessoais, uma vez que as crianças mais velhas do presente estudo não demonstram desempenho motor superior às crianças mais jovens. Ainda mais, todas as crianças desse estudo apresentaram níveis moderados de percepção de competência atlética e revelaram competência motora muito pobre, sugerindo que essas crianças são pouco precisas em suas percepções de competência atlética.

Alguns estudos (HARTER, 1992; HORN e HASBROOK, 1996; ULRICH, 1987; WEISS, EBBECK e HORN, 1997) diferem dos resultados do presente estudo, evidenciando diferenças entre as percepções de competência nas diversas faixas etárias. Ulrich (1987) e Harter (1992) acreditam que à medida que a criança cresce, aumenta o seu conhecimento da dificuldade das tarefas realizadas e do esforço que será necessário para realizá-las. Este conhecimento adquirido tem papel fundamental na construção de percepções de competência mais fiéis a sua competência real. Entretanto estes estudos reportam uma realidade de oportunidades variadas de prática esportiva em escolas e clubes, que não se parece com a realidade brasileira, pelo menos não na amostra estudada.

A percepção de competência das crianças é afetada não somente pela maturidade cognitiva, mas também por mudanças paralelas de agentes socializadores, de oportunidade de comparação social e da interação com o meio. Sendo assim, há uma significativa influência do ambiente educacional no desenvolvimento da concepção de competência da criança (PHILLIPS e ZIMMERMAN, 1990).

Portanto, a percepção da criança pode variar de acordo com o tipo de contexto no qual a criança está engajada (DELCOURT, 2004). Aulas de educação física que promovam o sucesso nas atividades, o interesse, o empenho, a colaboração da criança com os outros e o entendimento da tarefa a serem realizadas, podem repercutir na maior competência motora e, conseqüentemente, influenciar as crianças a se perceberem mais competentes. Crianças que acreditam ser menos competentes do que seus pares podem ser orientados a praticar mais e compreender a tarefa para aumentar a competência percebida (NICHOLLS, 1990). No contexto escolar é importante provocar sentimentos de satisfação das crianças com a atividade realizada do que enfatizar excessivamente a avaliação do quão competente elas são (NICHOLLS, 1990).

A experiência em atividades variadas e a comparação com pares contribuem na formação da competência infantil. Pois, se a criança não realiza atividades difíceis, ela não pode saber do que é capaz, e, se a mesma não sabe se sua performance é melhor ou pior que a dos colegas de mesma idade, a criança não saberá se ela é competente ou incompetente. Ou seja, os julgamentos da dificuldade da tarefa e da competência são mais preciso quando há a comparação social como referência (NICHOLLS, 1990).

A educação física nas séries iniciais é importante tanto para incrementar a competência motora das crianças quanto para aumentar a percepção de competência atlética. Proporcionar instrução de qualidade e adequada ao desenvolvimento da criança leva a um aumento da percepção de competência atlética das crianças. No estudo de Vieira, Vieira e Krebs (1997), diferenças na percepção de competência atlética das crianças de escolas estaduais (valores entre 2,5 e 2,8) e particulares (valores entre 2,7 e 2,9) foram encontradas, evidenciando níveis mais altos de percepção nas crianças das escolas particulares. Esta

diferença foi explicada pelos autores pelo fato de, nas escolas particulares, as séries iniciais possuírem aulas de educação física ministradas por professores de educação física, enquanto que nas escolas estaduais as aulas de educação físicas são ministradas pelos professores de turma. O fato das aulas serem ministrada por professor específico na área motora, pode ter influenciado nos níveis mais altos de percepção de competência atlética das escolas particulares. Segundo Kirk (2005) os professores de turma (generalistas) não estão preparados para proporcionar instrução de qualidade para as crianças das séries iniciais que desenvolvam suas capacidades motoras de maneira sistemática e progressiva.

As escolas que fizeram parte do presente estudo, como no estudo de Vieira et. al. (1997), são da rede pública estadual e as aulas de educação física são ministradas pelos próprios professores de turma de maneira recreativa (brincadeiras livres). Portanto, este pode ser outro fator que tenha influenciado nos níveis moderados de percepção de competência atlética e na semelhança entre as idades. Entretanto, para uma discussão mais profunda sobre essas questões, delineamentos de pesquisa que investiguem a qualidade das aulas de educação física devem ser conduzidos paralelos com a investigação das competências.

A percepção de competência atlética na amostra deste estudo teve níveis moderados que permaneceram semelhantes nas três idades estudadas. Sendo que meninos apresentaram níveis de percepção de competência atlética superiores em relação às meninas. Conclui-se que a experiência motora das crianças, o encorajamento de pais e professores, assim como a instrução e feedback dos professores têm papel importante nos níveis de percepção de competência atlética de meninos e meninas de 8 a 10 anos. Para o contexto escolar, sugere-se conscientizar professores destes fatores e enfatizar a importância dos mesmos para a construção de percepções mais precisas que irão influenciar na participação e no engajamento

das crianças nas atividades propostas. Devido à contradição dos estudos em relação à percepção de competência atlética de meninos e meninas e entre diferentes idades, propõem-se mais estudos para investigar esta relação.

4.3 Orientação Motivacional

Os resultados apresentados pelo presente estudo, em relação a orientação motivacional, evidenciaram que as crianças investigadas tendem a ser intrinsecamente motivadas ($M=2,64$, $DP=0,33$). Esta tendência permaneceu também na média das subescalas desafio ($M=2,92$, $DP=0,563$), curiosidade ($M=3,08$, $DP=0,55$) e maestria ($M=2,77$, $DP=0,57$). Porém, nas subescalas motivacionais de julgamento ($M=2,09$, $DP=0,60$) e critério ($M=2,33$, $DP=0,63$), a orientação motivacional intrínseca foi mais baixa (GRÁFICO 3). Ou seja, os resultados das crianças nas subescalas voltadas à motivação para maestria das atividades (desafio, curiosidade e maestria) apresentaram-se mais intrínsecas do que nas subescalas cognitivas informacionais (julgamento e critério). Essa diferença entre os agrupamentos independentes da escala de orientação motivacional – motivação para maestria e cognitivo informacional – é congruente com os resultados apresentados pela autora da escala e seus colaboradores em crianças de 8 a 11 anos (HARTER, 1981; HARTER e CONNELL, 1984). Ou seja, crianças desta faixa etária tendem a ainda depender do professor para julgar suas habilidades, bem como, para construir critérios para seus sucessos e fracasso.

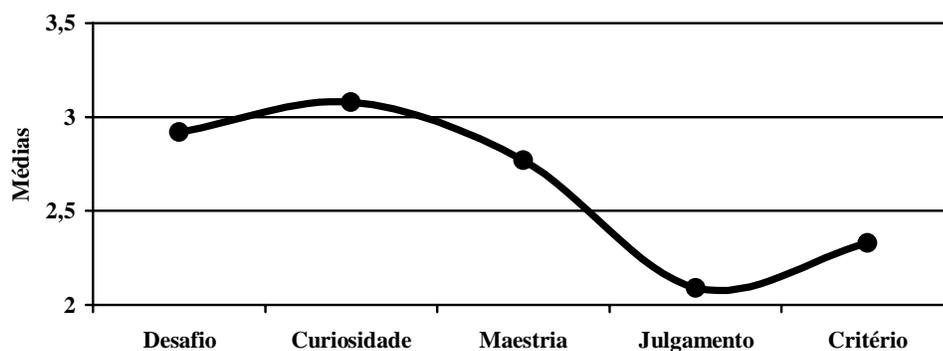


Figura 3 - Médias das subescalas da orientação motivacional

Para que as crianças se engajem em alguma atividade, é necessário que elas satisfaçam suas necessidades externas ou seus interesses internos. Como salientam Pittman e Boggiano (1982), o ser humano é movido sempre pela necessidade de realizar diferentes atividades com êxito ou sucesso. A motivação intrínseca (satisfação de interesses internos) é considerada a forma mais natural de aprendizagem, porque a criança se engaja na atividade por curiosidade e interesse próprio, buscando sempre novos desafios e procurando fazer realizar a tarefa com sucesso (DECI e RYAN, 1992). Os resultados deste estudo em relação à motivação direcionam-se para uma orientação mais intrínseca, porém, considerando que o escore máximo para orientação intrínseca é 4, a média da amostra (2,64) apresenta-se como moderada. É importante ressaltar que as teorias motivacionais (DECI, 1975; DECI e RYAN, 1992; HARTER e CONNELL, 1984) evidenciam a tendência de uma troca gradual da orientação intrínseca para a extrínseca, ou seja, as crianças passam a depender do julgamento do professor para avaliar o seu desempenho e a realizar as atividades esperando uma recompensa externa (aprovação, aceitação social, premiação, etc.) durante os primeiros anos de escolaridade. Esse pode ser um dos fatores que justifique uma orientação intrínseca moderada.

Ainda mais, os escores mais elevados nas subescalas motivacionais (desafio, curiosidade e maestria) nos mostram que, em geral, as crianças são curiosas, gostam de obter êxito em atividades desafiantes, porém ainda dependem do julgamento do professor e podem ter dificuldades para atribuir a causa correta para seus sucessos/insucessos evidenciado pelos resultados mais baixos nas subescalas cognitivo-informacional (julgamento e critério).

A hipótese (H3) assumida pelo presente estudo em relação ao *gênero* – meninos e meninas não apresentariam diferenças significativas em relação a sua orientação motivacional – foi suportada pelos resultados do estudo. Meninos ($M=2,60$) e meninas ($M=2,67$) apresentaram similaridades na orientação motivacional, não evidenciando diferenças significativas entre os mesmos ($F_{(1,297)}=3,45$, $p=0,064$). Outros estudos (GOTTFRIED, 1990; RYAN e GROLNICK, 1986; WU, 2003) evidenciaram também essa semelhança na orientação motivacional entre meninos e meninas, a qual pode ser explicada pela tendência do meio escolar de implementar estratégias de ensino-aprendizagem (organização da aula, formas de expor conteúdos e tarefas, procedimentos avaliativos, recompensas, entre outros) similares para meninos e meninas.

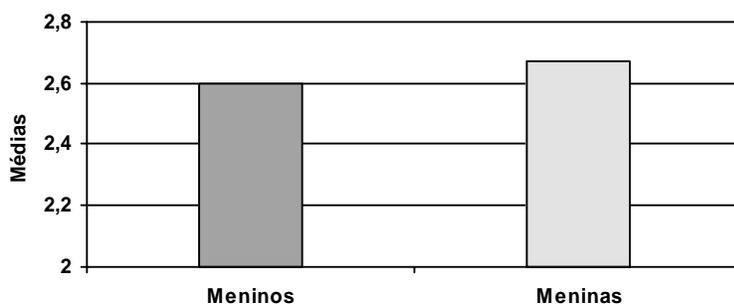


Figura 4 - Orientação Motivacional em relação ao gênero

Em relação às *idades*, diferenças significativas foram detectadas na orientação motivacional ($F_{(2,297)}=3,65$, $p=0,027$) das crianças da amostra. Testes de continuidade, post hoc Tukey HSD, foram conduzidos para avaliar as diferenças entre os pares de idade. Os resultados indicaram diferenças significativas entre crianças de 8 e 10 anos ($p=0,019$), indicando que crianças de 10 anos ($M=2,70$, $DP=0,38$) tendem a ser mais motivadas intrinsecamente do que crianças de 8 anos ($M=2,57$, $DP=0,27$). Esses resultados não suportam a hipótese deste estudo de que crianças mais jovens evidenciarão níveis de orientação motivacional intrínseca mais elevados do que crianças mais velhas.

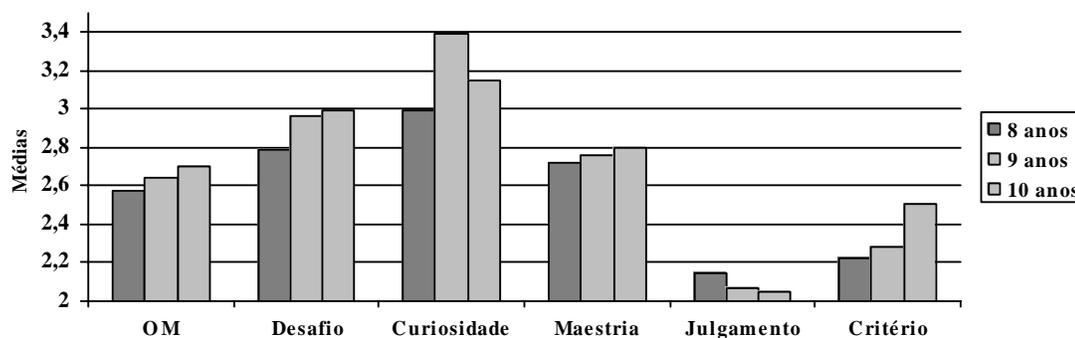


Figura 5 - Orientação Motivacional em relação à idade

Para investigar mais detalhadamente em quais domínios da orientação motivacional estariam localizadas as diferenças significativas entre crianças de 8 e 10 anos, o teste estatístico One Way ANOVA foi conduzido nas subescalas da orientação motivacional. Os resultados do teste não evidenciaram diferenças significativas entre as idades das crianças nas subescalas curiosidade ($F_{(2,297)}=1,89$, $p=0,15$), maestria ($F_{(2,297)}=0,53$, $p=0,58$) e julgamento ($F_{(2,297)}=0,64$, $p=0,52$), entretanto diferenças significativas foram observadas entre as idades nas subescalas desafio ($F_{(2,297)}=4,14$, $p=0,017$) e critério ($F_{(2,297)}=5,76$, $p=0,004$). Na subescala

desafio, os resultados indicaram que crianças de 10 anos ($M=2,99$, $DP=0,57$) preferem atividades mais desafiantes que crianças de 8 anos ($M=2,79$, $DP=0,52$). Na subescala critério, os resultados indicaram que crianças de 10 anos ($M=2,51$, $DP=0,75$) possuem mais critérios internos de atribuição de sucesso ou de insucesso do que crianças de 8 anos ($M=2,22$, $DP=0,57$). Esses resultados evidenciam que as diferenças na orientação motivacional localizam-se em duas dimensões, desafio e critério, sendo essas dimensões as responsáveis pela orientação motivacional diferenciada entre crianças de 8 e 10 anos.

As crianças mais velhas da amostra deste estudo apresentaram orientação motivacional mais intrínseca do que as crianças mais jovens, contrariando a hipótese assumida (H4), a teoria apresentada por Harter (1981) e os estudos experimentais como os conduzidos por Gottfried (1990), Harter (1981), Harter e Connell (1984), Weiss et al. (1985) e Wu (2003). Esses estudos revelam que há uma tendência da orientação motivacional ser intrínseca nas crianças mais jovens, passando à extrínseca nas crianças mais velhas porque estas últimas tornam-se mais capazes de julgar seus comportamentos, de determinar as causas do seu sucesso ou insucesso e de entender melhor o meio em que vivem à medida que crescem e se desenvolvem cognitivamente (HARTER, 1981; HARTER e CONNELL, 1984). Ou seja, as crianças mais velhas passam a engajarem-se nas atividades que, de alguma forma, lhe proporcionem alguma recompensa em troca (notas, reconhecimento dos outros – pares, pais e professores, entre outros) por perceberem a importância dos mesmos no mundo adulto.

Os resultados do presente estudo contrariam em parte os estudos descritos anteriormente, mostrando que as crianças de 10 anos nessa amostra continuam a apreciar o desafio e o fazem de maneira mais forte do que as crianças de 8 anos. Entretanto, quando se observa que as crianças de 10 anos já possuem mais critérios internos de atribuição de sucesso

e/ou insucesso nas diferentes atividades do que as crianças de 8 anos, os resultados deste estudo são congruentes com a literatura.

Ainda mais, no presente estudo, as crianças de 10 anos não permanecem no mesmo platô de motivação intrínseca que as crianças de 8 e 9 anos. Platô este já evidenciado por Harter (1981) e Gottfried (1990). Esses autores evidenciaram que índices de motivação intrínseca em crianças de 7 anos permaneceram os mesmos ao longo de dois anos, sugerindo que exista um platô na motivação infantil durante este período e uma diminuição após os 9 anos. Outra consideração que pode ser feita é que Harter (1981) e Gottfried (1990) realizaram seus estudos em sala de aula – a motivação nas disciplinas teóricas, enquanto que este estudo investigou a motivação na área motora. Mesmo havendo este platô, a orientação motivacional pode se manifestar diferentemente em relação a cada domínio da vida (GOTTFRIED, 1990), sugerindo que crianças podem apresentar diferentes direcionalidade na orientação motivacional nas diferentes áreas conforme a dificuldade percebida. Os resultados do presente estudo nos permitem inferir que, mesmo ao identificar a existência do platô da orientação motivacional intrínseca entre as idades 7 e 9 anos, é interessante averiguar se as crianças estão motivadas intrinsecamente sem esperar recompensa, sabendo julgar seus comportamentos e a causa do seu sucesso ou se essa motivação, como nas crianças mais jovens, se manifesta pela falta de informação e compreensão do meio em que vive.

A partir dos resultados do presente estudo, assume-se que a inclusão de uma variedade de atividades nas aulas de educação física e opção do estudante escolher o que prefere praticar, tende a aumentar a motivação intrínseca dos estudantes na participação das aulas (PRUSAK et al., 2004). Ou seja, quanto maior o envolvimento dos alunos na atividade

proposta, maior será a motivação intrínseca dos mesmos (WALLHEAD e NTOUMANIS, 2004).

A relação entre a habilidade da criança e a dificuldade que a atividade apresenta para a mesma, bem como, as formas com que a criança é avaliada pelo meio em que está inserida, e, se o contexto social incentiva à autonomia ou é controlador do comportamento da criança são fatores que influenciam a orientação motivacional (DECI e RYAN, 1992) e colaboram para engajamento das crianças nas tarefas. É importante ressaltar que a motivação intrínseca levará a criança a se interessar mais e persistir por mais tempo nas atividades, portanto, nas escolas, torna-se necessário considerar os fatores que aumentem este tipo de orientação.

4.4 Competência Motora

A oportunidade de experienciar atividades variadas, de acordo com o desenvolvimento de cada criança, a interação social e o feedback positivo de pessoas significativas são fatores que contribuem na construção da competência motora de crianças (GOODWAY e RUDISILL, 1996; 1997; SURDI e KREBS, 1999; VALENTINI, 1997, 2002-a; 2002-b).

A competência motora das crianças do presente estudo avaliadas pelo *TGMD-2* (ULRICH, 2000) apresentou-se com um desempenho muito pobre, deduzido a partir do coeficiente de motricidade ampla do *TGMD-2* ($M=62,83$; $DP=8,94$) o qual apresentou média menor que 70 (de acordo com tabela do instrumento).

Valentini (2002-b) e Valentini e Rudisill (2004-b) já havia evidenciado desempenho abaixo da média e pobre para crianças brasileiras com faixa etária semelhante e, ressaltou que as habilidades motoras não emergem naturalmente, é necessário propiciar oportunidades às crianças de experienciar atividades motoras apropriadas e sistemáticas (GALLAHUE e OZMUN, 2001). Surdi e Krebs (1999) também evidenciaram nível elementar no padrão fundamental de três habilidades (andar sobre a trave, correr e salto horizontal) no seu estudo sobre o perfil do desenvolvimento motor de crianças de 6 anos. O resultado do desempenho motor das crianças dos estudos citados sugere que há necessidade de uma atenção especial nas habilidades motoras amplas destas crianças através da prática e da instrução adequada.

Em relação ao gênero, o estudo evidenciou diferenças significativas entre meninos e meninas na competência motora ($F_{(1,297)}=126,5$, $p<0,001$), suportando a hipótese relacionada ao gênero (H5) – meninos ($M=5,27$, $DP=0,67$) apresentaram competência motora superior a das meninas ($M=4,38$, $DP=0,69$). Diferenças significativas entre os gêneros também foram evidenciadas para as habilidades de locomoção ($F_{(1,297)}=23,58$, $p<0,001$) e para as habilidades de controle de objeto ($F_{(1,297)}=153,29$, $p<0,001$), apresentando os meninos competência motora superior as meninas tanto para as habilidades locomotoras ($M=5,12$ e $M=4,66$ respectivamente) quanto para as habilidades de controle de objetos ($M=5,42$ e $M=4,10$ respectivamente).

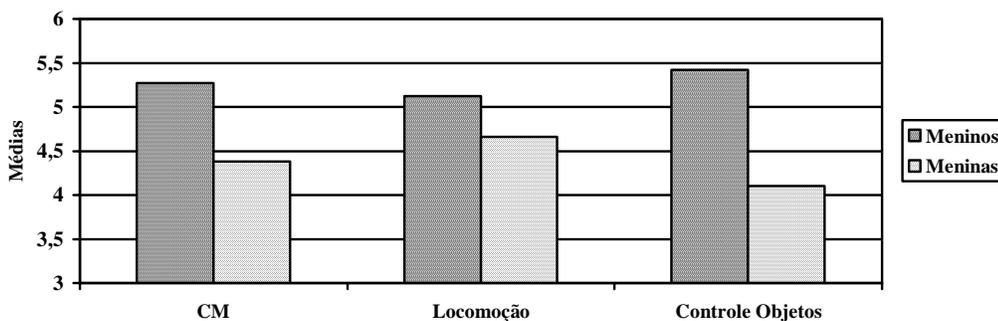


Figura 6 - Competência Motora em relação ao gênero

Estudos prévios já haviam evidenciado essa tendência (BRUSTAD, 1993; MORRIS et al., 1982; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993). Embora que nos estudos de Goodway e Rudisill (1997) e Valentini (2002-b), meninos apresentaram desempenho superior ao das meninas somente nas habilidades de controle de objeto, não apresentando diferenças nas habilidades de locomoção. A diferença da competência motora entre meninos e meninas acredita-se ter origem em como esse fator é influenciado pelo meio no qual as crianças vivem. Meninos parecem ser mais incentivados pelos adultos (BRUSTAD, 1993) a realizar atividades motoras amplas, como jogar futebol, basquete, correr, enquanto meninas são incentivadas a brincar de bonecas, ajudar nas atividades domésticas.

Rudisill et al. (1993) e Brustad (1993) dão suporte aos resultados do presente estudo, evidenciando também que meninos são mais competentes motoramente do que meninas. Brustad (1993) enfatiza que o encorajamento dos pais para a participação dos meninos em atividades físicas é maior do que para as meninas. Enquanto Rudisill et al. (1993) sugere ainda que os meninos são mais conscientes da sua competência motora do que as meninas, ou seja, os meninos percebem que são competentes nas atividades motoras e permanecem nas mesmas enquanto que as meninas parecem não serem tão precisas assim quanto a sua competência e desistem das atividades. Essa diferença da competência motora de meninos e

meninas se reflete diariamente nas aulas de educação física escolar, portanto é importante planejar aulas que capacite meninos e meninas de maneira semelhante.

Em relação à idade, os resultados deste estudo não apresentaram diferenças significativas entre as idades das crianças na competência motora ($F_{(2,297)}=2,36$, $p=0,096$). A similaridade na competência motora das crianças de 8 a 10 anos apresentada não suportou a hipótese (H6) do estudo que assumiu que as crianças mais velhas evidenciariam níveis de competência motora mais elevados que as crianças mais jovens, contrariando estudos prévios (MORRIS et al., 1982; RUDISILL et al., 1993; VALENTINI, 2002-b). Estes estudos evidenciaram que crianças mais velhas possuem competência motora superior quando comparadas a crianças mais jovens. Os autores destes estudos sugerem que a superioridade das crianças mais velhas em relação às mais jovens na competência motora se verificou devido a maior experiência e prática em atividades motoras dos meninos durante os anos de vida.

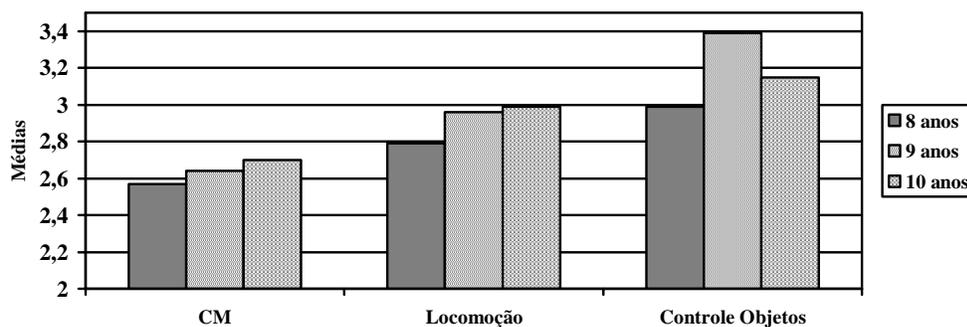


Figura 7 - Competência Motora em relação à idade

Apesar de meninos serem mais competentes motoramente que as meninas, o desempenho motor dos mesmos é muito pobre. Ainda mais, a similaridade da competência motora entre crianças mais velhas e crianças mais jovens sugere que as oportunidades para estas crianças de vivenciar e praticar atividades motoras diversificadas para poderem construir a sua competência motora adequada ao seu desenvolvimento motor podem ter sido limitadas. O que também pode justificar a baixa competência motora registrada no estudo. Surdi e Krebs (1999) e Valentini (2002-a; 2002-b) ressaltaram que as crianças dificilmente apresentarão padrões maduros nas habilidades motoras fundamentais, se não tiverem oportunidade de experienciar e praticar atividades motoras diversificadas.

Verificou-se neste estudo a importância de se ter aulas de educação física que proporcionem às crianças a oportunidade de melhorar sua competência motora, através de atividades variadas, níveis de dificuldades da tarefa conforme o desenvolvimento da criança e professores capazes de, além de ensinar as habilidades motoras, proporcionar feedback e encorajamento adequado às crianças.

4.5 As Relações entre a Percepção de Competência Atlético, a Orientação Motivacional e a Competência Motora de Meninos e Meninas de 8 a 10 Anos

Qualquer ser humano ao participar de alguma tarefa e/ou atividade, seja ela cognitiva, social e/ou motora, depara-se com sentimentos que nem sempre são conscientes, pois dependem das suas experiências prévias. Percepção de competência, motivação, e competência real são alguns dos ingredientes que impulsionam, ou não, o indivíduo a fazer parte de alguma tarefa e/ou atividade. O indivíduo que se percebe competente para realizar

uma determinada atividade, motiva-se a permanecer na mesma, se sua percepção de competência for semelhante a sua competência real. Isto quer dizer que se o indivíduo se perceber competente e não for capaz de realizar a atividade, provavelmente se desmotivará a continuar na mesma. Do mesmo acontecerá, se o indivíduo não se perceber competente, embora tendo habilidade para realizar a atividade, ele não terá motivação para participar (HARTER e CONNEL, 1984).

O que determina como cada variável – percepção de competência, motivação e competência real – influencia o comportamento do indivíduo são as oportunidades vivenciadas, a interação social (com adultos e pares) e o tipo de instrução proporcionada aos mesmos durante o processo de desenvolvimento (HARTER e CONNEL, 1984). Como é na escola que a maioria das crianças inicia a sua relação com novas experiências, com adultos e pares e com algum tipo de instrução, é neste meio que estão focados a maioria dos estudos sobre motivação, percepção de competência e competência real.

A investigação das relações entre percepção de competência, orientação motivacional e competência motora real na área da educação física escolar é importante para auxiliar professores e escolas na compreensão de como estes fatores podem afetar a motivação das crianças a participar das atividades físicas. A compreensão destes fatores também auxilia professores de educação física na identificação de crianças menos motivadas e, conseqüentemente no planejamento de aulas que as instiguem a permanecer na atividade por mais tempo.

O presente estudo identificou relações entre percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora real de meninos e meninas de 8 a 10 anos por meio de testes de correlação de Pearson. Os resultados das análises correlacionais, demonstrados na Tabela 3, evidenciam que duas correlações apresentaram-se positivas e estatisticamente significantes entre as seguintes variáveis: (1) a percepção de competência atlética e competência motora ($p=0,002$); (2) percepção de competência atlética e orientação motivacional ($p=0,023$). Uma das correlações mostrou-se não significativa, entre competência motora e orientação motivacional ($p=0,379$).

Variáveis	Percepção de Competência Atlética	Competência Motora
Competência Motora	0,18**	
Orientação Motivacional	0,13*	0,05

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Tabela 3 – Correlações entre percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora

As correlações positivas e significativas, apesar de serem consideradas fracas, suportam duas hipóteses do presente estudo: (H7) meninos e meninas entre 8 e 10 anos que se percebem competentes nas habilidades motoras, demonstram elevada competência motora e são motivados intrinsecamente a realizar atividades motoras; e, (H8) meninos e meninas entre 8 e 10 anos que se percebem competentes nas habilidades motoras são mais motivados intrinsecamente. Mais especificamente, esses resultados sugerem que crianças que se percebem competentes nas atividades motoras são mais motivadas intrinsecamente, em contrapartida, crianças que se percebem pouco competentes, tendem a dependerem da

motivação extrínseca para realizar diferentes tarefas. E, crianças que se percebem competentes nas atividades motoras são também motoramente competentes, e crianças pouco competentes motoramente já percebem suas limitações motoras.

Estudos prévios dão suporte à relação entre percepção de competência e orientação motivacional evidenciada neste estudo (BOGGIANO et al., 1988; GOUDAS et al., 2000; HARTER, 1992; HARTER e CONNELL, 1984; HARTER et al., 1992; KLINT e WEISS, 1987; STANDAGE et al., 2003; WU, 2003). Em geral, esses estudos têm como foco as percepções de competência acadêmica, sugerindo que crianças que se percebem competentes nas habilidades acadêmicas são mais motivadas intrinsecamente a realizar as tarefas escolares quando comparados a meninos e meninas de idades correspondentes que se percebem menos competentes.

Para investigar mais detalhadamente quais os aspectos da orientação motivacional estariam relacionados com a percepção de competência atlética (PC atlética), o teste de correlação de Pearson foi também conduzido entre a percepção de competência atlética e as cinco subescalas da orientação motivacional. Os resultados dessas correlações identificaram dois coeficientes de correlação positivos e significativos: PC atlética e a subescala motivacional maestria ($r=0,13$; $p=0,01$); e, PC atlética e a subescala motivacional julgamento ($r=0,15$; $p=0,01$). Esses resultados, apesar de também apresentarem correlações fracas, revelaram que a criança se percebe competente nas habilidades motoras e também evidencia competência motora, prefere realizar as atividades independentemente, sem o auxílio do professor e é capaz de fazer seus próprios julgamentos sobre a atividade que está realizando. Mais especificamente, crianças que são motivadas mais intrinsecamente (maestria e

juízo) tendem a perceberem-se como competentes motoramente e realmente são competentes nas habilidades motoras.

No presente estudo, o qual focou a área motora, a percepção de competência atlética se relacionou diretamente com a variável orientação motivacional e as subescalas motivacionais juízo e maestria. Essa relação revela que, assim como nos estudos realizados em sala de aula, crianças que se percebem competentes nas habilidades motoras também são motivadas mais intrinsecamente, assim como se demonstram capazes de julgar a importância dessas atividades e de buscar a maestria nas diferentes atividades. Ou seja, no momento em que as crianças percebem que suas capacidades são suficientes para a demanda de uma determinada atividade, as mesmas são motivadas intrinsecamente a permanecer na atividade (DECI, 1975; STANDAGE et al., 2003).

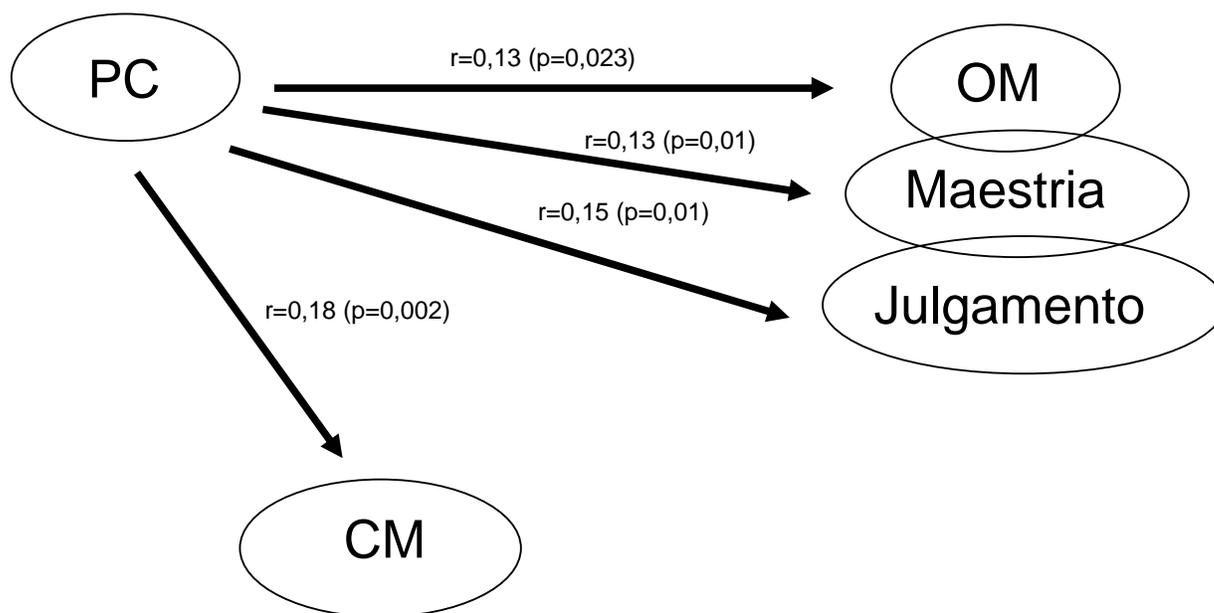


Figura 8 – Correlações entre as variáveis

A relação entre percepção de competência atlética e orientação motivacional também foi evidenciada por Weiss et al. (1986). Esses autores destacaram que crianças de 8 a 12 anos com altos níveis de percepção de competência aumentaram a preferência por trabalho árduo e desafiador (subescala desafio – escala orientação motivacional) e desenvolveram o senso interno do “porque” eles obtiveram sucesso ou não na atividade realizada (subescala critério – escala orientação motivacional). Weiss et al. (1986) enfatizaram que aumentando o entendimento da criança do “porquê” ela teve sucesso ou falhou em suas atividades, conseqüentemente aumentará o seu nível de motivação intrínseca. Ou seja, quando a criança tem confiança na sua habilidade e/ou tem maior controle da sua aprendizagem demonstra maior interesse intrínseco na aprendizagem (WU, 2003).

É importante ainda ressaltar que a motivação das crianças nas aulas de educação física é influenciada por fatores de fora da escola como os meios de comunicação que falam sobre o esporte e o envolvimento da família em atividades físicas. Portanto, estratégias específicas podem ser incorporadas pelos professores durante suas aulas para tratar esses fatores, como criar discussões sobre o que os meios de comunicação informam sobre o esporte (HASSANDRA et al., 2003). Estratégias de aprendizagem visam proporcionar atividades variadas, permitindo que a criança participe das decisões em relação à atividade proposta, e, promovem a autonomia das crianças, elevando tanto a percepção de competência das mesmas quanto à motivação intrínseca (PRUSAK et al., 2004; VALENTINI, 1997). Essas estratégias são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem que busque influenciar positivamente a capacidade, a competência percebida e a motivação.

Outro fator que afeta a percepção de competência e a orientação motivacional é o meio no qual a criança está inserida. Portanto, mudanças no ambiente (troca de escola ou de série)

podem aumentar a avaliação externa, levando a criança a adotar uma orientação motivacional mais extrínseca perante as atividades escolares (HARTER et al., 1992). Já ao contrário, oportunidades de escolha de atividades e o ambiente de avaliação cooperativo levaram crianças com alta percepção de competência a demonstrarem maior interesse intrínseco nas atividades relacionadas à escola e preferirem atividades mais desafiadoras às aquelas com baixa percepção de competência (BOGGIANO, MAIN e KATZ, 1988). No momento que o indivíduo foge de atividades de desafio, observa-se uma motivação intrínseca mais baixa e conseqüentemente níveis baixos também de percepção de competência. A opção por atividades fáceis, nas quais o indivíduo já se percebe competente não contribui para a construção de nova competência, portanto, o desafio deve estar presente nas mais variadas atividades.

Os resultados deste estudo suportam a hipótese 7, indicando que a existência de uma relação significativa entre a percepção de competência atlética e da competência motora, apesar de baixa, evidencia que as crianças da amostra que se percebem competentes nas habilidades motoras, realmente são competentes motoramente. Conseqüentemente, declínios na percepção de competência e a persistência de baixa percepção de competência levam a um declínio na competência motora real da criança. Da mesma forma, se há um aumento na percepção de competência de baixa para alta ou de moderada para alta, também será observado um aumento na competência motora real (PHILLIPS e ZIMMERMAN, 1990). Apesar de ter evidenciado esta relação, os níveis moderados de percepção de competência atlética e níveis muito baixos de competência motora indicam uma tendência das crianças da amostra ainda superestimarem suas competências, não sendo precisas em suas percepções.

Essa relação entre percepção de competência atlética e competência motora já vem sendo pesquisada ao longo dos anos por diversos autores (FELTZ e BROWN, 1984; GOODWAY e RUDISILL, 1996; 1997; ROBERTS, KLEIBER e DUDA, 1981; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993; ULRICH, 1987; VALENTINI, 2002-b; WEISS, BREDEMEIEIR e SHEWCHUK, 1986; WEISS, EBBECK e HORN, 1997). Esses estudos evidenciaram resultados contraditórios, alguns sustentam o resultado do presente estudo (FELTZ e BROWN, 1984; RUDISILL, MAHAR e MEANEY, 1993; ULRICH, 1987), enquanto outros estudos não evidenciaram a relação entre percepção de competência e competência motora (GOODWAY e RUDISILL, 1997; VALENTINI, 2002-b).

Rudisill et al. (1993) e Ulrich (1987) revelaram a existência de relação entre a percepção de competência atlética e a competência motora em crianças de 9 a 11 anos e 6 a 10 anos, respectivamente. Rudisill et al. (1993) destacaram que crianças mais jovens não são precisas em suas percepções de competência (GOODWAY e RUDISILL, 1997), ou seja, se percebem competentes motoramente e não o são, em contra partida, crianças mais velhas apresentam níveis de percepções de competência mais condizentes com sua competência motora. Já Ulrich (1987) evidenciou em seu estudo que as percepções de competência atlética das crianças são precisas em relação à competência motora, não reportando diferenças entre crianças mais jovens ou mais velhas.

O presente estudo, além de evidenciar semelhanças entre as percepções de competência atlética das crianças de 8 a 10 anos, diferente do estudo de Rudisill et al. (1993), apresentou semelhanças também na competência motora das diferentes idades. Ou seja, as crianças de 8 a 10 anos apresentaram níveis de percepção de competência atlética e de competência motora semelhantes. Este resultado sugere que talvez o não desenvolvimento da

competência motora das crianças esteja relacionado às limitadas oportunidades de prática e instrução adequada nas atividades motoras. Este fato pode ser compreendido, no momento, em que se sabe que, nas escolas pesquisadas, a educação física tem caráter recreativo, sem a preocupação de desenvolver as habilidades motoras fundamentais as quais são essenciais para que a criança construa a sua competência motora. No momento que a criança não desenvolve a sua competência motora, não irá se perceber competente ou terá percepções de competência atlética irreais e esta situação pode levar as crianças a não se engajarem ou desistirem de atividades motoras na escola ou fora dela.

Os resultados apresentados no presente estudo contradizem os resultados evidenciados por Valentini (2002-b) com crianças brasileiras de 5 a 10 anos. A autora não evidenciou relação entre percepção de competência atlética e competência motora, salientando que as crianças em geral são pouco precisas no julgamento de suas habilidades motoras atuais. Segundo Valentini (2002-b), a capacidade de se auto-avaliar das crianças não se desenvolve sozinha, se constrói através das experiências motoras adequadas adquiridas através da prática e da instrução mediadas pela interação com adultos e pares.

Resumindo, acredita-se que a aula de educação física exerça um papel importante na percepção de competência atlética, na orientação motivacional e na competência motora das crianças de 8 a 10 anos. Desde que, nessas aulas, exista a preocupação do professor de proporcionar uma grande variedade de atividades motoras que colabore na construção da competência motora das crianças e, conseqüentemente, influencie nas percepções e na motivação das mesmas. É importante ressaltar, conforme sugere Weiss (1991), que o feedback adequado e o encorajamento dos professores também auxiliam na construção das percepções e da motivação das crianças.

CONCLUSÃO

A percepção de competência atlética, a orientação motivacional, a competência motora e suas relações foram alvos de investigação do presente estudo. Os resultados desta pesquisa levam-nos a pensar na importância de se proporcionar experiências motoras variadas às crianças com o objetivo de aumentar progressivamente seu desempenho motor, construindo sua percepção de competência atlética e mantendo e fortalecendo sua motivação intrínseca durante a sua participação em atividades físicas.

A construção da percepção de competência atlética das crianças está baseada nas suas experiências motoras, no feedback positivo e no encorajamento correto de adultos significantes, assim como na comparação com seus pares. Quanto mais a criança praticar atividades motoras variadas, mais competente se tornará, formando critérios para avaliar seus sucessos e insucessos, percebendo-se mais competente. A comparação com os pares possibilita a criança comparar se a sua performance é melhor ou pior que a dos colegas, fazendo com que a criança tenha julgamentos mais precisos da sua competência. É importante também que os adultos proporcionem feedback e encorajamento de acordo com a competência motora real da criança para que esta construa percepções realista de sua competência.

A orientação motivacional da criança tem influência no interesse e na persistência da criança nas atividades que realiza, pois crianças motivadas intrinsecamente tendem a se interessarem e persistirem mais nas atividades em que estão envolvidas. Para desenvolver este tipo de orientação, é necessário que as crianças tenham a possibilidade de participar de atividades variadas e que possam escolher o grau de dificuldade da atividade. Todos estes fatores aumentarão o envolvimento da criança na atividade e, conseqüentemente, maior será a sua motivação intrínseca.

Além da percepção de competência atlética e da orientação motivacional, o desempenho motor das crianças é incrementado pela oportunidade das crianças praticarem atividades variadas com níveis de dificuldades variados e, também, receberem instruções de professores capazes de ensinar as habilidades motoras fundamentais, proporcionando feedback e encorajamento adequados às crianças.

Em relação ao gênero, meninos e meninas apresentaram diferenças nas suas percepções de competência atlética e na competência motora, sendo os meninos superiores nas duas variáveis em relação às meninas. Porém, a orientação motivacional entre os mesmos demonstrou-se semelhante. A superioridade dos meninos está provavelmente ligada a nossa cultura que ainda promove mais o engajamento dos meninos através do incentivo de pais e professores, do contato com atividades motoras desde pequenos e dos meios de comunicação. A necessidade de proporcionar oportunidades motoras iguais a meninos e meninas nas aulas de educação física da escola seria um passo importante para que as meninas se percebam competentes e se tornem também competentes motoramente.

A faixa etária (8 a 10 anos) que participou deste estudo revelou semelhanças entre as idades nas três variáveis, com exceção das crianças de 10 anos que apresentaram motivação intrínseca superior às crianças de 8 anos. As crianças de 10 anos apreciam mais o desafio e apresentam critérios para julgar seus fracassos ou sucessos que podem ter sido desenvolvidos ao longo dos anos mesmo com atividades de cunho recreativo.

As poucas oportunidades de desenvolver as habilidades motoras das crianças da amostra repercutem em níveis moderados de percepção de competência atlética e na competência motora muito pobre apresentado pelas crianças da amostra desse estudo. Se a criança tem baixa competência motora e não se percebe competente, chega a ser surpreendente que a mesma mantenha-se moderadamente motivada intrinsecamente a participar ou permanecer em atividades motoras.

As relações evidenciadas pelo estudo – percepção de competência atlética e orientação motivacional – e – percepção de competência atlética e competência motora – parecem serem circulares, pois, no momento que a criança tem oportunidade de realizar atividades variadas que melhorem sua competência motora e seu entendimento da tarefa, ela se perceberá competente e se motivará intrinsecamente a continuar na atividade, aumentando ainda mais sua percepção de competência, sua orientação motivacional intrínseca e sua competência motora. Desta forma, é importante ressaltar que a manutenção da motivação intrínseca nessas crianças pode ser usada como ferramenta pelos professores para proporem diferentes atividades que efetivamente levem essas crianças a tornarem-se mais competentes.

Acredita-se que propondo atividades que conduzam à competência, essas crianças passam a perceberem-se competentes, aumentando a tendência, já evidenciada pela motivação, das mesmas de participarem das aulas de educação física e de continuarem em alguma atividade física durante suas vidas. Por isso, ministrar aulas planejadas com objetivos de acordo com as capacidades das crianças, que proporcionem experiências motoras variadas e que aumentem progressivamente o desempenho motor das mesmas, parece ser importante para a construção da percepção de competência atlética e na manutenção e no fortalecimento da motivação intrínseca das mesmas.

Sugere-se estender esse estudo com crianças que pratiquem esportes em escolinhas desportivas para verificar se esses resultados nas relações, tanto quanto nos fatores gênero e idade, apresentariam a mesma tendência ou se diferenciariam uma vez que o meio e as expectativas em relação ao desempenho são diferenciados. Pesquisas no meio escolar também se fazem importante, pois a maioria das crianças brasileiras só tem contato com atividade física durante os anos escolares. Se as pesquisas auxiliarem professores a implementarem programas de maior qualidade e instrução nas aulas de educação física escolar, há uma grande chance dessas crianças levarem para suas vidas adultas o hábito da prática esportiva, percebendo-se competente para engajar-se em outras atividades motoras e motivadas intrinsecamente a se engajar e persistir nessas atividades ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALTERMATT, Ellen R.; POMERANTZ, Eva M. *The development of competence-related and motivational beliefs: an investigation of similarity and influence among friends*. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 111-123, 2003.

ANDERSON, Peggy L.; ADAMS, Phyllis J. *The relationship of five-year-old's academic readiness and perceptions of competence and acceptance*. **Journal of Educational Research**, v. 79, n. 2, p. 114-118, 1985.

BALAGUER, Isabel; PASTOR, Yolanda. *Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media*. **Psicología Online**, [s.d.] Disponível em <<http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/56>> Acesso em: 06 jun. 2004.

BOGGIANO, Ann K.; MAIN, Deborah S.; KATZ, Phyllis A. *Children's preference for challenge: the role of perceived competence and control*. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, n. 1, p.134-141, 1988.

BRONSON, Martha B. **Self-regulation in Early Childhood**. New York: The Guilford Press, 2000.

BRUSTAD, Robert J. *Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity*. **Pediatric Exercise Science**, v. 5, p. 210-223, 1993.

CALLEGARI-JACQUES, Sidia M. **Bioestatística: Princípios e aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COX, Richard H. **Sport Psychology: Concepts and applications**. New York: McGraw-Hill, 1998.

DECI, Edward L. **Intrinsic Motivation**. New York: Plenum Press, 1975.

_____; RYAN, Richard M. *The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement*. In: BOGGIANO Ann K.; PITTMAN, Thane S. **Achievement and Motivation**. Cambridge: University Press, 1992.

_____; FLASTE, R. **Por que Fazemos o que Fazemos**. São Paulo: Negócio, 1998.

DELCOURT, Marcia A.; LOYD, Brenda H. et al. *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes*. **National Research Center on the Gifted and Talented**. [s.d.] Disponível em <http://curry.edschool.virginia.edu/gifted/projects/NRC/projects/product9ex.html> Acesso em: 06 jun. 2004.

DUDA, Joan L. *Toward a development theory of children's motivation in sport*. **Journal of Psychology**, West Lafayette, n. 9, p. 130-145, 1987.

ECCLES, J.; WIGFIELD, A.; HAROLD, R.D.; BLUMENFELD, P. *Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school*. **Child Development**, v. 64, p. 830-847, 1993.

FELTZ, D. L.; BROWN, E. W. *Perceived competence in soccer skills among young soccer players*. **Journal of Sport Psychology**, n. 6, p. 385-94, 1984.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2001.

GOODWAY, J. D.; RUDISILL, M. E. *Influence of a motor skill intervention program on perceived competence of at-risk African Americans preschoolers*. **Adapted Physical Activity Quarterly**, n. 13, p. 288-301, 1996.

_____. *Perceived physical competence and actual motor skill competence of african american preschool children*. **Adapted Physical Activity Quarterly**, n. 14, p.314-26, 1997.

GOTTFRIED, Adele E. *Academic intrinsic motivation in young elementary school children*. **Journal of Educational Psychological**, v. 82, n. 3, p. 525-538, 1990.

GOUDAS, M.; DERMITZAKI, I.; BAGIATIS, K. *Predictors of student's intrinsic motivation in school physical education*. **European Journal of Psychology of Education**, v. 15, n. 3, p. 271-280, 2000.

HARTER, Susan. *Effectuance motivation reconsidered: toward a developmental model*. **Human Development**, n. 1, p. 34-64, 1978-a.

_____. *Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices*. **Child Development**, n. 49, p. 788-799, 1978-b.

_____. **A Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom.** Colorado: University of Denver, 1980.

_____. *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components.* **Development Psychology**, n. 17, p. 300-312, 1981.

_____. **Manual for the Self-perception Profile for Children.** Colorado: University of Denver, 1985.

_____. *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change.* In: BOGGIANO, A. K.; PITTMAN, T.S. **Achievement and Motivation: A social-developmental perspective.** Cambridge: University Press, 1992.

HARTER, Susan; CHAO, Christine. *The role of competence in children's creation of imaginary friends.* **Merril-Palmer Quarterly**, v. 38, n. 3, p. 350-363, 1992.

HARTER, S.; CONNELL, J. P. *A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation.* In: NICHOLLS, John. **The Development of Achievement Motivation.** Greenwich: JAI Press, p. 219-50, 1984.

HARTER, S.; WHITESELL, N. R.; KOWALSKI, P. *Individual differences in the effects of young adolescent's perception of competence and motivational orientation.* **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 4, p. 777-807, 1992.

HASSANDRA, M.; GOUDAS, M.; CHRONI, S. *Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach.* **Psychology of Sport and Exercise**, n. 4, p. 211-223, 2003.

HOFFMANN, Shirl J.; HARRIS, Janet C. (org.) **Cinesiologia: o estudo da atividade física.** Traduzido por Vagner Raso. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, T.S.; HASBROOK, C. *Informational components influencing children's perceptions of their physical competence.* In: WEISS, M. R.; GOULD, D. (eds.). **Sport for Children and Youths.** Champaign: Human Kinetics, p. 81-88, 1986.

KIRK, David. *Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences.* **European Physical Education Review**. v. 11, n. 3, p. 239-255, 2005.

KLINT, Kimberley A.; WEISS, Maureen R. *Perceived competence and motives for participating in youth sports: a test of Harter's competence motivation theory.* **Journal of Sport Psychology**. v. 9, p. 55-65, 1987.

KOKA, A.; HEIN, V. *Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education*. **Psychology of Sport and Exercise**, 2002.

KUKLA, Andy. *Performance as a function of resultant achievement motivation (perceived ability) and perceived difficulty*. **Journal of Research in Personality**, n. 7, p. 374-83, 1974.

MORRIS, Arlene M. et al. *Age and sex differences in motor performance of 3 through 6 year old children*. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 53, n. 3, p. 214-221, 1982.

NICHOLLS, John G. *Conceptions of ability and achievement motivation*. In: AMES, R.; AMES, Carole. **Research on Motivation in Education**. New York: Academic, 1984.

_____. *What is ability and why are we mindful of it? A development perspective*. In: STERNBERG, Robert J.; KOLLIGIAN Jr., John. **Competence Considered**. New Haven: Yale University, 1990.

_____. *The general and the specific in the development and expression of achievement motivation*. In: ROBERTS, G. C. **Motivation in Sport and Exercise**. Champaign: Human Kinetics, 1992.

Orientação intrínseca e extrínseca: validação de um instrumento de medida. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17, 2005, Porto Alegre. **Livro de resumos**. POA: UFRGS, 2005. p.514.

PAYNE, Gregory V.; ISAACS, Larry D. **Human Motor Development: A lifespan approach**. 5.ed. USA: McGraw-Hill, 2002.

PICK, Rosiane K. **Intervenção Motora Inclusiva como Fator de Modificação do Desenvolvimento Motor e Social de Crianças com Atrasos Motores**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PITTMAN, T. S., EMERY, J., BOGGIANO, A. K. *Intrinsic and extrinsic motivational orientations: reward-induced changes in preference for complexity*. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 42, n. 5, p. 789-797, 1982.

PHILLIPS, Deborah A.; ZIMMERMAN, Marc. *The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children*. In: STERNBERG, Robert J.; KOLLIGIAN Jr., John. **Competence Considered**. New Haven: Yale University, 1990.

PRUSAK, Keven A. et al. *The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education*. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, p. 19-29, 2004.

ROBERTS, Glyn C.; KLEIBER, Douglas A.; DUDA, Joan L. *An analysis of motivation in children's sport: the role of perceived competence in participation*. **Journal of Sport Psychology**, v. 3, p. 206-216, 1981.

RUDISILL, M. E. *Influence of perceived competence and causal dimension orientation on expectations, persistence, e performance during perceived failure.* **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 60,n. 2, p. 166-175, 1989.

_____; MAHAR, M. T.; MEANEY, K. S. *The relationship between children's perceived and actual motor competence.* **Perceptual and Motor Skills**, n. 76, p. 895-906, 1993.

RYAN, Richard M.; DECI, E. L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being.* **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

_____; GROLNICK, Wendy S. *Origins and paws in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions.* **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 56, n. 3, p. 550-558, 1986.

STANDAGE, M.; DUDA, J.L.; NTOUMANIS, N. *A model of contextual motivation in physical education: using construct from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions.* **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 97-110, 2003.

SMITH, Alan L. *Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercise psychology research.* **Psychology of Sport and Exercise**, n. 4, p. 25-39, 2002.

SURDI, Aguinaldo C.; KREBS, Ruy J. *Estudo dos padrões fundamentais de pré-escolares que participam do programa de desenvolvimento infantil do SESI da cidade de Videira - SC.* **Kinesis**, n. 21, p. 57-69, 1999.

TAFFAREL, Celi. *Concepção de aulas abertas a experiências em educação: discussão de pressupostos em relação a fins e objetivos, à luz da realidade da educação física escolar brasileira.* **Motrivivência**, v. 6, n. 4, p. 41-47, 1993.

THEEBOOM, M.; KNOP, P. D.; WEISS, M. R. *Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study.* **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n. 17, p. 294-311, 1995.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRACEY, T. J. G.; WARD, C. C. *The structure of children's interests and competence perceptions.* **Journal of Counseling Psychology**, v. 45, p. 290-303, 1998.

TRENT, Lynette M. Y. et al. *Perceptions versus performance during the transition from primary to secondary school: effect of gender, school type and contribution from significant others.* In: AUSTRALIAN Association for Research in Education Conference, 1994, Newcastle. Disponível em <<http://www.aare.edu.au/94pap/tren/94322.txt>> Acesso em: 06 jun. 2004.

ULRICH, Beverly. *Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: Their Interrelationships in Young Children*. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 58, n. 1, p. 57-67, 1987.

ULRICH, Dale. **The Test of Gross Motor Development-2**. Austin: Prod-Ed, 2000.

VALENTINI, Nadia C. **The influence of two motor skill interventions on the motor skill performance, perceived physical competence, and intrinsic motivation of kindergarten children**. Unpublished Master's Thesis. Auburn University, Auburn, 1997.

_____. **Mastery Motivational Climate Motor Skill Intervention**: Replication and follow-up. Unpublished Doctoral Dissertation. Auburn University, Auburn, 1999.

_____. *A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores*. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, v. 16, n. 1, p.61-75, 2002-a.

_____. *Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal*. **Rev. Movimento**, v. s., n. 1, 2002-b.

VALENTINI, Nadia C.; RUDISILL, Mary. *Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children*. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, p. 216-34, 2004-a.

_____. *An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities*. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 21, p. 330-347, 2004-b.

VALLERAND, R.J., *Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française*. **Canadian Psychologie**, v.30, n.4, p. 662-680, 1989.

VIEIRA, Lenamar, *Relação entre a percepção de competência de atletas adolescentes e seus motivos para a prática esportiva*. **Rev. da Educação Física**, São Paulo, v. 4, n. 1, 1993.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; KREBS, R. J. *Análise da percepção de competência no contexto escolar*. **Kinesis**, Santa Maria, n. 15, 1997.

VILLWOCK, G.; VALENTINI, N.C., *Percepção de competência e participação de crianças na atividade física* In: CENESP, 2, 2005, Gramado-RS. **Revista Perfil**. Porto Alegre: EEF-UFRGS, 2005. p.65.

WALLHEAD, Tristan L.; NTOUMANIS, Nikos. *Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education*. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, p. 4-18, 2004.

WEISS, Maureen R. *Psychological skill development in children and adolescents*. **The Sport Psychologist**, v. 5, p. 335-354, 1991.

_____; BREDEMEIER, Brenda Jo; SHEWCHUK, Richard M. *An intrinsic/extrinsic motivation scale for the youth sport setting: a confirmatory factor analysis*. **Journal of Sport Psychology**, v. 7, p. 75-91, 1985.

_____. *The dynamics of perceived competence, perceived control, and motivational orientation in youth sport*. In: WEISS, M. R.; GOULD, D. (Eds.) **Sport for Children and Youths**. Champaign: Human Kinetics, p.89-101, 1986.

_____; EBBECK, V.; HORN, T. S. *Children's self-perceptions and sources of physical competence information: a cluster analysis*. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, n. 19, p. 52-70, 1997.

WHITE, R. W. *Motivation reconsidered: the concept of competence*. **Psychological Review**, v. 66, n. 5, p. 297-333, 1959.

WU, Xinyi, *Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment*. **System**, v. 31, p. 501-517, 2003.

APÉNDICES

Apêndice A

Lista das Escolas Estaduais de São Leopoldo

	ESCOLAS	TELEFONE
1	E.E.E.F. Parque de Recreação do Trabalhador	3590-4221
2	E.E.E.F. Prof. Augusto Meyer	3568-2915
3	E.E.E.M. Amadeo Rossi	3590-4964
4	E.E.E.M. Emílio Sander	3591-9616
5	E.E.E.M. Polisinós	3566-5124
6	E.E.E.F. Cristo Rei	3592-2991
7	E.E.E.F. Firmino Acauan	3568-5396
8	E.E.E.F. Gen. João Borges Fortes	3592-1024
9	E.E.E. 1º Grau Inc. Aracy Paula Hofmann	3588-4473
10	E.E.E. 1º Grau Inc. Guilherme Baum	3568-5048
11	E.E.E. 1º Grau Junto ao Caic Madezatti	3588-6702
12	E.E.E. 1º Grau Junto ao Caic Vila Glória	3568-1212
13	E.E.E. 1º Grau Profª. Haydeê M. Rostirolla	3588-3820
14	E.E.E. 1º Grau Profª. Helena Câmara	3590-5553
15	E.E.E. 1º Grau Vila Lobos	3592-2209
16	E.E.E. 1º Grau Visconde de São Leopoldo	3592-2731
17	E.E.E. 1º e 2º Graus Olindo Flores da Silva	3568-5044
18	E.E. Prof. Emílio Boeckel	3532-6692
19	Instituto E. de Educação Pedro Schneider	3592-6044
20	Colégio Est. Prof. Victor L. Becker	3568-6244
21	Marechal Ilha Moreira	3592-1234
22	E.E. 1º Grau Inc. Dr. João D. Hilebrandt	3588-2809
23	E.E.E. 1º Grau Dr. Mário Sperb	3590-2024
24	E.E.E. 1º Grau Inc. Caldre Fião	3592-4510

Apêndice B

Termo de Consentimento e Informativo para a Instituição

TERMO DE CONSENTIMENTO E INFORMATIVO PARA A INSTITUIÇÃO

GABRIELA VILLWOCK CINI, mestranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, requer a utilização do espaço físico da Escola _____, situada no município de São Leopoldo, para desenvolver o estudo intitulado “Preferência por níveis de desafio: o papel da percepção de competência, da orientação motivacional e da competência motora”.

As avaliações serão realizadas durante duas semanas. As atividades programadas serão a aplicação de dois questionários e de um teste motor. Os materiais serão fornecidos pela pesquisadora. O estudo prevê a utilização do espaço físico e a solicitação de retirar algumas crianças de sala de aula por 20 a 40 minutos.

Em qualquer caso de lesão, embora com baixa probabilidade de ocorrência, providências serão tomadas pelos responsáveis pela pesquisa. A pesquisadora está ciente que as atividades irão influenciar na rotina diária de alguns professores durante as semanas do estudo, portanto se coloca a disposição para qualquer esclarecimento. A qualquer momento, a instituição poderá retirar o consentimento, caso julgue que o estudo esteja trazendo algum transtorno para a escola.

Assinatura do Responsável pela Instituição

Data

Assinatura Pesquisadora

Data

Apêndice C

Termo de Consentimento dos Responsáveis Legais da Criança

TERMO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DA CRIANÇA

Eu, _____, aceito a participação do meu/minha filho(a), _____, no trabalho de pesquisa da professora mestranda Gabriela Villwock Cini da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Estou ciente que meu/minha filho(a) poderá ser fotografado e/ou filmado pela professora e que os resultados do estudo da pesquisa podem ser publicados. Gabriela Villwock Cini se responsabiliza de manter sigilo do nome e da identidade de meu/minha filho(a).

Compreendo que em caso de contusão de meu/minha filho(a), posso esperar o devido cuidado dos responsáveis pela pesquisa. Fui informado que não serei remunerado pela participação de meu/minha filho(a) pela pesquisa, podendo, a qualquer momento, retirar meu consentimento, caso isto traga qualquer prejuízo ao meu filho (protegido legal).

Quaisquer dúvida que tiver em relação a pesquisa ou a participação de meu filho, poderei entrar em contato antes e durante a pesquisa com Gabriela Villwock Cini pelo telefone (51) 9989-1378.

Assinatura dos Responsáveis Legais da Criança

Data

Assinatura da Pesquisadora

Data

ANEXOS

Anexo A

Tabela de Números Aleatórios

TABELA DE NÚMEROS ALEATÓRIOS

14835	07362	26733	66337	20020	46848	24360	67813	17531	96160
84156	22328	08704	06439	64789	19606	74597	42899	36235	91089
07439	84935	67799	78493	03976	72783	31131	60452	23680	88212
60562	06499	56274	89528	77248	82823	29149	02415	46849	34372
92554	02182	58212	23811	74399	01856	50828	05868	60178	36120
57154	33430	44547	19479	28029	98735	02523	07352	26115	05784
33592	35545	09878	39291	05498	20618	13325	88848	05151	10298
63113	59196	90890	52945	95027	82655	76150	00102	23247	38135
53456	15261	00582	37612	11971	92844	44112	48161	15426	26704
89202	77388	51468	91049	19894	02188	13318	22280	34959	55245
88891	23578	84958	96820	99600	94748	42738	57576	79063	07765
84885	80345	96016	01251	09348	28560	11147	01657	00755	43642
38697	69389	98345	73048	29507	18526	67736	56657	49748	02160
39871	02677	13729	60302	49365	36310	29226	52028	93731	58365
33006	74668	41831	49768	95000	21495	32144	09647	64404	36257
07154	82834	40799	10422	81214	26325	65495	48346	27304	76266
31432	17859	22968	94194	06884	34888	65166	25467	35774	61056
56960	26638	36632	91651	29180	98155	01805	51464	49138	05710
02355	56388	09067	75695	25493	97169	22686	21475	31110	53045
82103	63195	65527	66243	96807	69165	95289	62930	66343	83711
50825	82955	24147	75012	20103	60267	04051	11654	81456	02920
03628	55427	72771	11270	13391	42267	25646	96957	39640	34334
15891	95262	89450	10087	92371	99885	94941	46284	77397	40100
50811	44401	92573	84821	49314	34342	01290	91163	37248	35041
59943	24172	16959	76008	04121	99199	55271	38518	07155	97528
45342	34103	48817	53536	03630	80439	17091	77911	87900	91034
74881	27536	54074	82623	64322	32241	66784	14590	17966	72187
77329	75480	19058	91100	21175	87860	98479	87996	39068	14348
35196	84012	03780	47762	94498	89812	71238	54070	43360	61395
84371	38352	85742	01610	41863	59977	58513	79876	87152	50249
22980	08123	98993	35609	45406	57914	96884	23851	65979	03903
58486	17927	91107	83002	90223	04731	88063	95720	91892	01246
61376	95034	53865	29670	13302	67790	92887	69725	98265	90459
23756	35575	07730	38317	40512	95941	66943	68526	24235	38609
04044	43464	90762	94781	68427	50021	82905	33939	41037	54417
60047	50681	64384	42320	46016	51491	23656	55597	47347	18863
83531	86235	40884	45400	96397	37285	06290	04315	05773	18621
06544	92307	69731	53410	63161	31227	10973	87011	59483	09370
49791	25181	29805	45135	94955	77642	45637	28200	77295	40800
21295	61442	44858	73413	19594	59741	39278	78953	24769	77854

Fonte: Callegari-Jacques, S., 2003, p. 246.

Anexo B

Exemplo de uma Questão da Percepção de Competência Atlética

EXEMPLO DE UMA QUESTÃO DA PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA ATLÉTICA

	Realmente verdadeiro para mim	Parte verdadeiro para mim				Realmente verdadeiro para mim	Parte verdadeiro para mim
1			Algumas crianças fazem muito bem todos os tipos de esportes.	MAS	Outras crianças não percebem que são muito boas quando praticam esportes.		

Anexo C

Exemplo de uma atividade do TGMD-2

EXEMPLO DE UMA ATIVIDADE DO TGMD-2

1 CORRIDA	1. Os braços movem-se em oposição às pernas, cotovelos flexionados.
	2. Breve período onde ambos os pés estão fora do chão (vôo momentâneo)
	3. Posicionamento estreito dos pés, aterrissando nos calcanhares ou dedos (não pé chato)
	4. Perna que não suporta o peso, flexiona a aproximadamente 90° (perto das nádegas)

Anexo D

Exemplo de Questões da Escala de Orientação Intrínseca e Extrínseca na Sala de Aula

EXEMPLO DE QUESTÕES DA ESCALA DE ORIENTAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA NA SALA DE AULA

	Realmente verdadeiro para mim	Parte verdadeiro para mim				Realmente verdadeiro para mim	Parte verdadeiro para mim
1			Algumas crianças gostam de trabalho difícil por causa do desafio.	MAS	Outras crianças preferem trabalho fácil que eles têm certeza que conseguem fazer.		
2			Quando algumas crianças não entendem alguma coisa imediatamente, eles querem que o professor lhe diga a resposta.	MAS	Outras crianças preferem tentar e imaginar por si mesmo.		
3			Algumas crianças trabalham em problemas para aprender como resolvê-los.	MAS	Outras crianças trabalham em problemas porque o professor supõe isso.		
4			Algumas crianças quase sempre pensam que o que o professor diz está certo.	MAS	Outras crianças pensam que suas próprias idéias são melhores.		
5			Algumas crianças sabem quando eles erram sem o controle do professor.	MAS	Outras crianças precisam que o professor controle para saber, se estão errando.		

Observação:

Cada questão refere-se a um componente da motivação:

Questão 1 = preferência por desafio vs. preferência por trabalho fácil

Questão 2 = curiosidade/ interesse vs. agradar ao professor, ganho de nota

Questão 3 = maestria independente vs. dependência do professor

Questão 4 = julgamento independente vs. confiança no julgamento do professor

Questão 5 = critério interno de sucesso/ falhas vs. critério externo

C575e Villwock, Gabriela

O estudo desenvolvimentista da percepção de competência atlética, orientação motivacional, da competência motora e suas relações em crianças de escolas públicas/ Gabriela Villwock. – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

124 f.: il.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, BR-RS, 2005.

1. Desenvolvimento motor: Competência motora. 2. Atividade motora: Crianças. I. Título. II. Valentini, Nadia Cristina, orientadora.

CDU: 796.012.3