

## Programa de Iniciação Esportiva Influencia a Competência Percebida de Crianças?

*Luciana Martins Brauner – Centro Universitário La Salle, Canoas, Brasil*

*Nadia Cristina Valentini – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, Brasil*

*Mariele Santayana de Souza – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, Brasil*

### Resumo

Este estudo investigou os níveis de percepção de competência e o impacto de um programa de iniciação esportiva nas Percepções de Competência (PC) de crianças (N = 118; 5 a 9 anos). As crianças foram pareadas e distribuídas em grupo controle (participantes de aulas de Educação Física) e de iniciação esportiva (participantes de programa Clima Motivacional para Maestria no contraturno escolar). Foram utilizadas as escalas de autopercepção de competência para crianças pré-escolares e escolares. ANOVA foi utilizada na análise dos dados. Os resultados demonstraram: níveis elevados na PC em todos os domínios; níveis similares de PC nos grupos no pré e no pós-teste; mudanças positivas na PC motora, cognitiva e no autovalor global somente para o grupo do programa de iniciação esportiva e PC similares entre meninos e meninas. As estratégias utilizadas no programa esportiva foram efetivas para fortalecer as percepções de competência motora, cognitiva e global das crianças, especialmente dos meninos.

*Palavras-chave:* projeto social, desenvolvimento infantil, autopercepção

### Youth Sports Program Influences Children's Perceived Competence?

#### Abstract

The objective of this study was to investigate the levels of perceived competence and the influence of a youth sports program on the Perceived Competence (PC) of children (N=118; 5 to 9 years old). Children were paired and assigned to a control group (attending school physical education classes) and a youth sport group (attending an after-school Motivational Mastery program). Children were assessed using self-perception scales for young and school-aged children. ANOVA was used to analyze the data. Results showed high levels of PC in all domains; similar levels of PC in the groups in pre-and post-test, positive changes in athletic and cognitive PC and in the perceived self value only for the youth sport group, and similar PC between boys and girls. The strategies used in the sports program were effective to strengthen motor, cognitive and global perceptions of competence, especially for boys.

*Keywords:* social project, child development, self-perception

### Programa de Iniciación Deportiva Infiuye en la Competencia Percibida de Niños?

#### Resumen

Este estudio investigó los niveles de percepción de competencia y el impacto de un programa de iniciación deportiva en las Percepciones de Competencia (PC) de niños (N=118; 5 a 9 años). Los niños fueron pareados y distribuidos en un grupo control (participantes de clases de Educación Física) y otro grupo de iniciación deportiva (participantes del programa Clima Motivacional para Maestría en el contra-turno escolar). Fueron utilizadas las escalas de auto-percepción de competencia para niños preescolares y escolares. ANOVA fue utilizada en el análisis de los datos. Los resultados mostraron: niveles elevados en la PC en todos los ámbitos; niveles similares de PC en los grupos en el pre y pos-test; cambios positivos en la PC motora, cognitiva y en el autovalor global sólo para el grupo del programa de iniciación deportiva y PC similares entre niños y niñas. Las estrategias utilizadas en el programa deportivo fueron efectivas para fortalecer las percepciones de competencia motora, cognitiva y global de los niños, especialmente de los varones.

*Palabras-clave:* proyecto social, desarrollo infantil, autopercepción

## Introdução

A percepção de competência pode ser definida como o julgamento do indivíduo acerca do seu potencial em habilidades específicas de um determinado domínio (Valentini, 2002b). A forma como se percebe produz impactos sobre sua autoconfiança e disposição para novos desafios e aprendizagem. Pessoas que

se percebem competentes em suas habilidades tendem a persistir por mais tempo na execução de tarefas e a assumir responsabilidades sobre suas atitudes e conquistas (Valentini, 2002b; LeGear et al., 2012; Nobre, Bandeira, Ramalho, Nobre, & Valentini, 2015). Indivíduos com baixos níveis de competência percebida tendem a evitar tarefas que representem novos desafios, demonstrando falta de interesse na aprendizagem de

novas habilidades (Almeida, Valentini, & Berleze, 2009; Valentini, 2002b). Ao perceberem-se pouco competentes, os indivíduos recorrem a tarefas de nível mais fácil ou que já dominam no intuito de evitar frustrações e maus desempenhos, conseqüentemente demonstrando dificuldade na compreensão dos motivos de seus sucessos e fracassos (Ulrich, 1987; Valentini, 2002b).

A estruturação da competência percebida na criança sofre influência de diversos fatores, como a motivação intrínseca para aprender, as experiências vivenciadas anteriormente, os níveis dos desafios propostos nas atividades e o suporte e *feedback* de pessoas significativas (Harter, 1978; Nobre et al., 2015). Assim, desde muito cedo vão sendo internalizados pela criança conceitos acerca de seu comportamento, sua aceitação e sua competência em diferentes domínios, os quais vão mediar as experiências de aprendizagem futuras.

A percepção que a criança tem dela mesma sobre sua competência e aceitação influencia diretamente as atitudes adotadas em diferentes situações (Harter, 1978; Valentini, 2002b). A precisão na avaliação da competência se torna fundamental, pois a discrepância pode afetar a participação em diversas atividades (Almeida et al., 2009). Crianças que não são conscientes de sua competência real são mais vulneráveis a superestimar ou subestimar sua competência (Ulrich, 1987). Ao superestimar suas competências, a criança cria expectativas não realistas sobre seu desempenho, possivelmente levando a fracassos em tarefas que julga de fácil execução, resultando em baixa percepção de competência (Almeida et al., 2009; Valentini & Rudisill, 2004; Valentini, Villwock, Vieira, Vieira, & Barbosa, 2010). Por outro lado, ao subestimar a própria competência, o indivíduo pode criar baixa expectativa em relação à competência futura, influenciando o desempenho e a motivação (Valentini, 2002b). A percepção não realista decorre da falta de parâmetros para julgar a própria competência, podendo ser acentuada quando o contexto de aprendizagem não auxilia na construção de parâmetros internos adequados para a realização desse julgamento (Valentini, 2002b).

A habilidade de avaliar o próprio valor global emerge por volta dos oito anos. O nível desse autovalor global varia entre as crianças e é determinado por como se sentem em domínios importantes para elas e pelo suporte e aprovação de pessoas significativas (Harter, 2001). Crianças pequenas não são capazes de realizar julgamentos consistentes a respeito de seu autovalor global, apesar de serem capazes de julgar

elementos como a competência cognitiva, social e conduta comportamental, mesmo que não consigam diferenciá-las (Harter, 1978). A criança pequena (entre 4 e 6/7 anos) não consegue distinguir entre o desejo de ser competente e a competência em si, frequentemente superestimando suas habilidades e avaliando-se de maneira não realista. Nesse período, é comum que as crianças avaliem todas as suas habilidades da mesma maneira, de forma que suas avaliações sejam todas positivas ou negativas (Harter, 2001).

Embora se observe uma tendência de crianças pequenas superestimarem suas competências e de tornarem-se mais precisas com o aumento da idade, se não forem desenvolvidos parâmetros de autoavaliação por meio de experiências e *feedbacks* adequados, as percepções de competência permanecem muitas vezes imprecisamente elevadas ao longo da infância (Harter, 1982; Valentini, 2002b). Se os parâmetros forem desenvolvidos desde o início da infância, as crianças tornam-se precisas na autoavaliação. Por exemplo, Almeida, Valentini e Berleze (2009) investigaram crianças brasileiras e reportam maior precisão nas percepções de competência a partir dos 8 anos, idade semelhante aos resultados reportados por Harter (1982) em crianças norte americanas. Por outro lado, Valentini (2002b) ao investigar crianças brasileiras, provenientes de famílias de baixa renda e com poucas experiências e oportunidades de praticar atividades motoras, reporta maior precisão somente a partir dos 10 anos, indicativo de fragilidades na precisão com que se avaliam.

Por volta da segunda infância, a capacidade cognitiva permite à criança verbalizar sensações de valor próprio, realizando julgamentos sobre si. Entre os oito e 12 anos é desenvolvida a capacidade de distinção entre competência cognitiva e motora, aceitação social dos pares, aparência física e a própria conduta comportamental, sendo comum que a criança se sinta mais competente em alguns domínios do que em outros (Harter, 2001). Para cada faixa etária, distintos elementos causam diferentes impactos no autovalor global, sendo que os aspectos físicos e de aceitação social se revelam como aqueles que mais contribuem em todas as faixas etárias (Harter, 1978).

Pesquisadores sugerem que o meio cultural pode influenciar percepções de forma diferenciada. Por exemplo, meninos demonstram níveis de percepção de competência motora superior às meninas por receberem maior suporte social para a participação em atividades vigorosas e de ampla movimentação (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Vale, Dias,

Corte-Real, Pedretti, & Fonseca, 2012; Villwock & Valentini, 2007), contribuindo para o reforço do estereótipo de maior destreza, força e agilidade para os meninos. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles e Wigfield (2002), ao investigarem 761 crianças e jovens (6 a 18 anos), reportam que as percepções dos meninos foram mais elevadas em todas as idades. Diferenças entre os sexos, favoráveis aos meninos, também têm sido observadas nas percepções da conduta comportamental, aparência física e autovalor global (Harter, 1985).

Entretanto, outras pesquisas reportam a similaridade na percepção da competência motora entre os sexos quando estereótipos culturais não são reforçados (Almeida et al., 2009; Valentini, 2002a; Vieira, Vieira, & Krebs, 1997). Contextos que enfatizem níveis otimizados de desafio e promovam a participação de todos, evitando comparações, impedem a emergência de percepções diferenciadas de meninos e meninas (Valentini, 2002a). Esses resultados conflitantes entre os sexos reforçam a necessidade de pesquisas em diferentes contextos de desenvolvimento da criança.

Associações entre níveis elevados de percepção de competência motora e a prática de atividades físicas também tem sido reportada (Babic et al., 2014; Spesato, Gabbard, Robinson, & Valentini, 2013). Algumas pesquisas vão além da associação entre a prática de atividades físicas e a percepção de competência, investigando o impacto da participação em intervenções na percepção de competência de crianças (Valentini, 2002a; Valentini & Rudisill, 2004). Intervenções motoras com enfoque no esporte ou habilidades motoras fundamentais têm efeito positivo nos níveis de competência percebida dos participantes, principalmente quando são implementados procedimentos educacionais que possibilitem a aprendizagem de todos, independentemente de suas habilidades iniciais, evitando comparações entre os pares (Bryant, Ducan, Birch, & James, 2016; Morgan, Sauders, & Lubans, 2012; Vale et al., 2012; Valentini, 2002a; Valentini & Rudisill, 2004).

Conhecer a percepção das crianças permite que experiências, instruções e reforços apropriados ao nível de desenvolvimento sejam propiciados. Ao se perceber competente, a criança tende a evidenciar um comportamento participativo, buscando desafios e adotando uma postura positiva frente a novas experiências (Valentini, 2002a; Valentini & Rudisill, 2004). Este estudo foi conduzido com o objetivo de investigar os níveis de percepção de competência e o impacto de um programa de iniciação esportiva ao longo do tempo (PIE) nas percepções de competência

(PC) social, cognitiva e motora de crianças entre cinco e nove anos. Foram estabelecidas as seguintes hipóteses: (1) as crianças, em geral, demonstrariam níveis elevados de percepções de competência no pré-teste; (2) os participantes do programa de iniciação esportiva demonstrariam mudanças positivas na percepção de competências ao longo do tempo, bem como níveis superiores aos do grupo controle ao final do programa; (3) para o grupo controle mudanças positivas ao longo do tempo não seriam esperadas; e (4) meninos evidenciarão níveis mais elevados de percepções de competência que as meninas.

## Método

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo desenvolvimental e comparativo do tipo quase-experimental, considerando-se o seu ajuste ao contexto de aprendizagem semelhante à realidade das crianças, bem como o controle das ameaças à validade interna desse estudo (Thomas, Nelson, & Silverman, 2007).

### Participantes

Participaram do estudo 140 crianças com idade entre cinco e nove anos, provenientes da rede pública de ensino. O grupo de Iniciação Esportiva (GIE) foi composto por 70 crianças que passaram a atender a um programa social com enfoque na iniciação esportiva. O grupo controle (GC) foi composto por número igual de crianças que atendiam somente as aulas de Educação Física Escolar. Cada participante do GIE foi pareado com um do GC, considerando o sexo, a idade e o nível de percepção de competência global inicial dos participantes. A amostra final do estudo foi composta por 59 crianças no GIE ( $M_{idade} = 7,31$  anos) e 59 participantes no GC ( $M_{idade} = 7,20$  anos). A redução dos participantes se deu em virtude de 11 crianças do GIE terem desistido de participar do PIE, assim os dados dessas crianças e dos seus respectivos pares no GC foram excluídos da análise final. A desistência se deu aproximadamente dois meses após o início do PIE, coincidindo com a queda da temperatura característica no sul do Brasil em decorrência do início do inverno.

Para participar do estudo, as crianças deveriam estar regularmente matriculadas e frequentando uma escola da rede pública, concordar em participar e retornar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis legais. Essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da universidade de origem (nº 2003109).

### *Instrumentos e Coleta dos Dados*

Para avaliar a PC das crianças de cinco a sete anos, foi utilizada a escala *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance* (PSPCSA) para crianças pequenas proposta por Harter e Pike (1980), validada para crianças brasileiras (Valentini, Bandeira, & Rudisill, no prelo). Essa escala, indicada para crianças com idades entre quatro e sete anos, contém quatro subescalas (competência motora e cognitiva, aceitação social e materna), cada uma com seis itens, constituindo um total de 24 questões organizadas em uma estrutura de respostas alternativas. Essa escala foi utilizada para avaliar os participantes com até oito anos, pois eles completaram essa idade ao longo do ano de realização da investigação. Dessa maneira, esses participantes tinham sete anos no momento inicial da pesquisa.

Para a avaliação das crianças que fizeram nove anos no ano em que transcorreu o estudo, foi utilizada a Escala de Auto percepção (EAP) de Harter (1985), validada no Brasil por Valentini et al. (2010). Essa escala é indicada para crianças e adolescentes com idades entre oito e 18 anos, sendo composta por seis subescalas, cinco de domínios específicos (competência cognitiva e motora, aceitação social, aparência física e conduta comportamental) e uma de autovalor global. Cada uma das subescalas contém seis itens, constituindo um total de 36 questões também organizadas em uma estrutura de respostas alternativas.

Para esse estudo, foram utilizadas as subescalas comuns a essas duas escalas multidimensionais utilizadas para avaliar a PC dos participantes, compondo um escore de percepção global. Dessa maneira, foram averiguadas as percepções de competência das crianças nos domínios motor, social e cognitivo, sendo investigada também a percepção de competência global. O domínio motor abrange questões referentes ao envolvimento em atividades físicas e desempenho em atividades motoras, o domínio social envolve questões referentes à integração em atividades com outras crianças e o domínio cognitivo envolve questões referentes ao desempenho escolar. A percepção de competência global é a soma de todos os domínios envolvidos na escala.

Na aplicação dos instrumentos, a cada questão era apresentado figuras com duas formas diferentes de uma criança realizar uma tarefa, sendo uma forma mais habilidosa e a outra menos habilidosa. O avaliador, primeiramente solicitava a criança para decidir com qual das duas figuras se identificava mais para então estabelecer se a descrição escolhida era realmente verdadeira ou somente em parte verdadeira para eles. Os

escores, em escala Likert, para cada questão variam de um (baixa percepção) a quatro pontos (alta percepção). O instrumento é composto por questões referentes aos domínios cognitivo, motor e de aceitação social organizados em subescalas independentes. A soma dos escores de todas as subescalas compõe a percepção global de competência.

### *Procedimentos*

Um questionário com questões referentes à participação em atividades físicas foi respondido pelos responsáveis legais com objetivo de controlar as atividades praticadas pelas crianças ao longo do período do PIE. Nessas questões, os responsáveis responderam se os participantes, no período do programa esportivo, praticaram atividades físicas sistemáticas extras (além do programa de iniciação esportiva, no caso do GIE), quais atividades as crianças praticavam, quantas vezes por semana atendiam a essas atividades, quais atividades a escola propiciava e quais eram praticadas nas aulas de educação física. Dentre todos os participantes do GIE e do GC, somente cinco crianças do GIE e duas do GC realizavam atividades físicas extras uma ou duas vezes por semana.

O GC participava de aulas de educação física na escola ministradas pelas professoras de sala de aula com frequência de duas vezes por semana e duração aproximada de 45 minutos cada sessão. As atividades praticadas nas aulas não seguiam um planejamento ou um currículo mínimo, constituindo-se basicamente de atividades escolhidas livremente pelas crianças. Os professores, observavam as crianças realizando as atividades sem interferir com *feedback* e/ou instruções sobre tarefas e desempenho, as poucas interferências referiam-se a manter a turma de crianças em controle e sem problemas comportamentais ou conflitos. As crianças frequentemente envolviam-se em jogos com bolas, pular corda e atividades em roda de livre escolha dos próprios alunos, sem a mediação do professor. Alguns alunos, na sua maioria as meninas, não participavam das atividades, sentavam-se em grupos para conversarem, o que era muitas vezes permitido pelas professoras.

### *Implementação do Programa de Iniciação Esportiva*

As atividades ocorreram em quatro dias da semana com duas horas de atividades em cada encontro, intercaladas por meia hora de intervalo. O período do programa de iniciação esportiva foi de 35 semanas com um período de duas semanas de férias no mês de julho, seguido por período de duas semanas de suspensão das

atividades de acordo com recomendação da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde do Brasil em virtude da pandemia mundial considerada a Gripe H1N1, totalizando 56 dias de aulas, dentre esses dias houve a ocorrência de chuva em 16 dias. A frequência média dos alunos foi de 66,44% (mínimo: 40,25%, máximo: 85,44%) considerando os dias de chuva, e de 79,45% (mínimo: 51,20%, máximo: 97,20%,) quando excluídos os dias de chuva. Mantendo a validade ecológica do estudo, todas as crianças com dados de pré e pós-teste foram mantidas na análise de dados, independentemente do número de faltas.

Para que as turmas fossem em número pedagógicamente apropriado, a idade dos alunos foi utilizada como indicador para a formação das turmas. A proposta de ensino do programa foi alicerçada nos princípios da educação para o desenvolvimento humano, com base no desenvolvimento de competências de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer (Delors et al., 1998). O programa tinha como objetivos: (1) sistematizar ações complementares à escola, tendo o esporte como eixo estruturador; (2) oportunizar ações multidisciplinares que desenvolvessem competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas; (3) a construção do conhecimento produzido nas ações pautadas na educação pelo esporte; (4) contribuir para a elaboração de uma proposta de tecnologia social de educação pelo esporte; (5) promover a formação permanente dos educadores; e, (6) integrar-se com as comunidades realizando disseminação das ações.

Os participantes de cinco a sete anos realizavam atividades voltadas para a prática das habilidades motoras fundamentais enquanto que os de oito e nove atividades de modalidades específicas (voleibol, futebol, tênis, basquetebol, artes marciais, handebol). As atividades do programa foram realizadas nos espaços externos da Universidade (gramados, quadras de tênis e quadras de cimento com balizas). Em dias de chuva, eram realizadas atividades pedagógicas no espaço coberto da sede do programa. Nesses dias, aproximadamente entre 10 e 15% das crianças faltavam as aulas. A formação pedagógica da equipe de trabalho foi permanente por meio de reuniões semanais para estudos, atualização dos educadores, avaliação das atividades e troca de experiências pedagógicas entre as áreas e reuniões mensais.

As aulas eram divididas em quatro momentos (Neto, 1995): a) fase inicial (5 a 10 minutos): atividades envolvendo os diferentes tipos de percepções (espacial, temporal, corporal, direcional); b) fase preparatória

(10 a 15 minutos): prática de habilidades motoras fundamentais e especializadas; c) fase principal (20 a 25 minutos): atividades estruturadas e sequenciais que buscavam a aplicação das habilidades praticadas na fase preparatória; e d) fase final (5 minutos): atividades envolvendo relaxamento.

O ensino foi fundamentado nos pressupostos teóricos do clima de motivação para a mestria com o uso da estrutura TARGET, que engloba estratégias em seis dimensões de ensino: Tarefa, Autoridade, Reconhecimento, Estratégias de Avaliação, Grupo e Tempo (Valentini, 2002a; Valentini, Rudisill, & Goodway, 1999; Valentini & Rudisill, 2004). Essa abordagem, centrada no aluno, possibilita ensinar crianças dos mais variados níveis de habilidades em um mesmo contexto. A proposta é centrada na autonomia, responsabilidade pessoal, tomada de decisão e na participação pessoal e ativa da criança no processo de aprendizagem.

No programa, a dimensão Tarefa foi implementada por meio da adequação e organização das atividades em relação ao conteúdo, diversidade, sequência e nível de dificuldade de forma que propiciavam níveis diferentes de desafios aos alunos. A dimensão autoridade foi implementada por meio da participação dos alunos nas tomadas de decisões durante as aulas, como as atividades a serem desenvolvidas, bem como a responsabilidade deles em cuidar dos materiais utilizados em cada aula. A dimensão Reconhecimento foi implementada por meio de *feedbacks* individuais e em grupo, bem como o reconhecimento público das conquistas da turma. A dimensão Estratégias de avaliação, os alunos foram observados constantemente em relação as suas dificuldades e conquistas ao longo do tempo, bem como eram requisitados a se autoavaliarem em momentos oportunos do programa. A dimensão Grupo foi implementada por meio de formação de grupos com diferentes características, como sexo e níveis de habilidade diferentes. A dimensão Tempo foi implementada por meio de tempo adequados para que todas as crianças realizassem a mesma atividade diversas vezes, assim contribuindo para o seu aprendizado.

#### *Análise Estatística*

Na análise dos dados, foi utilizado o pacote estatístico SPSS versão 16.0 para *Windows*. Para analisar a normalidade dos dados, foi empregado o Teste de Normalidade Kolmogorov-Smirnov. Na estatística descritiva, foram utilizados média e desvio padrão. *General Linear Model* com medidas repetidas no fator tempo foram conduzidas para avaliar os efeitos da participação

no PSE e do sexo na PC dos participantes. O nível de significância adotado foi de  $p \leq 0,05$ . Wilks' lambda ( $\Lambda$ ) foi adotado como critério das interações. Testes de continuidade (teste  $t$  pareado e teste  $t$  independente) foram realizados nas comparações inter e intragrupos.

### Resultados

Todas as preposições estatísticas para a utilização da *General Linear Model* foram confirmadas para a análise. O resultado do Teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov indicou distribuição normal dos dados ( $p = 0,200$  no pré-teste e no pós-teste) após remoção de três dados *outliers* em duas medidas, possibilitando a aplicação de testes paramétricos nos dados relacionados.

Os participantes do GIE e do GC apresentaram níveis elevados de competência percebida global e nos domínios específicos avaliados no pré e no pós-teste.

Os níveis mais elevados foram encontrados nas percepções das competências cognitiva e motora.

Os resultados evidenciaram interação não significativa entre Grupo x Tempo nos níveis de PC social ( $\Lambda = 1,0$ ,  $F(1,116) = 0,17$ ,  $p = 0,897$ ), PC cognitiva ( $\Lambda = 0,99$ ,  $F(1,116) = 0,13$ ,  $p = 0,724$ ), PC motora ( $\Lambda = 0,99$ ,  $F(1,116) = 0,274$ ,  $p = 0,602$ ) e PC global ( $\Lambda = 0,99$ ,  $F(1,116) = 0,17$ ,  $p = 0,677$ ) dos participantes. O efeito isolado do grupo também não foi significativo para PC social ( $F(1,116) = 1,78$ ,  $p = 0,184$ ), PC cognitiva ( $F(1,116) = 0,02$ ,  $p = 0,961$ ), e PC motora ( $F(1,116) = 0,01$ ,  $p = 0,916$ ) e PC global ( $F(1,116) = 0,24$ ,  $p = 0,627$ ). O efeito do tempo não foi significativo para a PC social ( $F(1,116) = 0,64$ ,  $p = 0,424$ ), entretanto os resultados revelaram efeito do tempo significativo na PC cognitiva ( $F(1,116) = 8,61$ ,  $p = 0,004$ ), PC motora ( $F(1,116) = 6,09$ ,  $p = 0,015$ ) e PC global ( $F(1,116) = 4,35$ ,  $p = 0,039$ ). A Tabela 1 apresenta as médias e

Tabela 1  
Médias e Desvios Padrão e Significância dos Domínios de Percepção de Competência dos Participantes no Pré e no Pós-Teste em Relação aos Grupos

Domínios avaliados	GIE	GC	p <sup>a</sup>
	M ± DP	M ± DP	
PC cognitiva			
Pré-teste	3,34 ± 0,62	3,36 ± 0,46	0,910
Pós-teste	3,49 ± 0,51	3,47 ± 0,49	0,831
p <sup>b</sup>	0,033	0,055	
PC social			
Pré-teste	3,16 ± 0,63	3,03 ± 0,60	0,277
Pós-teste	3,22 ± 0,59	3,07 ± 0,61	0,214
p <sup>b</sup>	0,527	0,622	
PC motora			
Pré-teste	3,39 ± 0,54	3,42 ± 0,46	0,758
Pós-teste	3,51 ± 0,46	3,49 ± 0,47	0,896
p <sup>b</sup>	0,037	0,177	
PC global			
Pré-teste	3,30 ± 0,50	3,27 ± 0,38	0,731
Pós-teste	3,40 ± 0,41	3,34 ± 0,39	0,449
p <sup>b</sup>	0,042	0,112	

Nota. <sup>a</sup> Valores obtidos nas comparações intergrupos.

<sup>b</sup> Valores obtidos nas comparações intragrupos.

desvios padrões das percepções de competência cognitiva, social, motora e global e os níveis de significância das comparações inter- e intragrupos utilizando testes *t*-dependente e *t*-independente.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que houve mudanças significativas apenas para o GIE, que demonstrou aumento na percepção de competências cognitiva ( $p = 0,033$ ), motora ( $p = 0,037$ ) e global ( $p = 0,042$ ). Para o GC, não foram observadas mudanças significativas ao longo do tempo em nenhuma das categorias de percepções de competência.

Na comparação entre os sexos não foram observadas interações significativas entre Grupo x Sexo x Tempo Grupo x Tempo na PC social ( $\Lambda = 97, F(1,116) = 1,17, p = 0,325$ ), PC cognitiva ( $\Lambda = 0,94, F(1,116) = 2,33, p = 0,07$ ), PC motora ( $\Lambda = 0,99, F(1,116) = 0,14, p = 0,933$ ), e na PC global ( $\Lambda = 0,96, F(1,114) = 1,70, p = 0,171$ ). O efeito da interação grupo e sexo

também não foi significativo para PC social ( $F(1,116) = 1,00, p = 0,394$ ), PC cognitiva ( $F(1,116) = 0,207, p = 0,891$ ), e PC motora ( $F(1,116) = 1,39, p = 0,249$ ) e PC global ( $F(1,116) = 0,24, p = 0,627$ ). O efeito do tempo não foi significativo para a PC social ( $F(1,116) = 0,63, p = 0,598$ ), entretanto os resultados revelaram efeito do tempo significativo na PC cognitiva ( $F(1,116) = 8,70, p = 0,004$ ), PC motora ( $F(1,116) = 5,92, p = 0,016$ ) e PC global ( $F(1,116) = 6,84, p = 0,010$ ). A Tabela 2 apresenta as médias e desvios padrões das percepções de competência de meninos e meninas do GIE e GC e os níveis de significância das comparações inter- e intragrupos utilizando testes *t*-dependente e *t*-independente.

Os dados apresentados na Tabela 2 indicam que houve mudanças significativas apenas para os meninos do GIE, os quais tiveram as percepções de competência cognitiva ( $p = 0,007$ ) e global ( $p = 0,029$ ) elevadas significativamente. Para as meninas do GIE e para

Tabela 2

*Médias e Desvios Padrões e Significância dos Domínios da Percepção de Competência em Relação ao Sexo e ao Grupo*

Domínios	GIE		$p^a$	GC		$p^a$
	Meninos	Meninas		Meninos	Meninas	
PC cognitiva	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP		M $\pm$ DP	M $\pm$ DP	
Pré-teste	3,24 $\pm$ 0,66	3,44 $\pm$ 0,57	0,890	3,41 $\pm$ 0,36	3,34 $\pm$ 0,59	0,978
Pós-teste	3,49 $\pm$ 0,47	3,48 $\pm$ 0,56	0,443	3,41 $\pm$ 0,44	3,44 $\pm$ 0,56	0,080
$p^b$	0,007	0,726		0,951	0,075	
PC social						
Pré-teste	3,17 $\pm$ 0,70	3,15 $\pm$ 0,57	0,293	3,03 $\pm$ 0,49	3,03 $\pm$ 0,71	0,343
Pós-teste	3,26 $\pm$ 0,60	3,16 $\pm$ 0,58	0,926	2,93 $\pm$ 0,53	3,21 $\pm$ 0,66	0,354
$p^b$	0,390	0,927		0,250	0,144	
PC motora						
Pré-teste	3,32 $\pm$ 0,53	3,46 $\pm$ 0,54	0,421	3,34 $\pm$ 0,41	3,50 $\pm$ 0,48	0,177
Pós-teste	3,43 $\pm$ 0,38	3,57 $\pm$ 0,53	0,401	3,39 $\pm$ 0,39	3,59 $\pm$ 0,52	0,096
$p^b$	0,129	0,166		0,441	0,277	
PC global						
Pré-teste	3,25 $\pm$ 0,55	3,35 $\pm$ 0,44	0,508	3,26 $\pm$ 0,29	3,28 $\pm$ 0,48	0,864
Pós-teste	3,40 $\pm$ 0,37	3,41 $\pm$ 0,46	0,929	3,24 $\pm$ 0,28	3,39 $\pm$ 0,86	0,048
$p^b$	0,029	0,487		0,745	0,105	

Nota. <sup>a</sup> Valores obtidos nas comparações intergrupos com uso de test *t*-independente.

<sup>b</sup> Valores obtidos nas comparações intragrupo com uso de test *t*-dependente.

os meninos e meninas do GC não foram observadas mudanças significativas nas categorias de percepções de competência ao longo do tempo.

## Discussão

### *Análise dos Níveis de Percepção de Competência*

Este estudo teve como objetivo avaliar os níveis de percepção de competência e de meninos e meninas de cinco a nove anos. Quanto aos níveis iniciais de percepção dos participantes, os resultados indicaram níveis elevados de percepção de competência reportado pela maioria das crianças em todos os domínios. Percepções elevadas de competência foram reportadas em estudo prévio em crianças de idade semelhantes ao presente estudo (Valentini, 2002b; Weiss & Amorose, 2005). Nesse sentido, Harter (2001) salienta que a criança pré-escolar e em séries iniciais muitas vezes é incapaz de diferenciar entre o desejo de ser competente e a sua competência em si, podendo superestimar suas habilidades. A mesma autora destaca outro ponto importante observado na presente pesquisa, quando menciona que é comum que as crianças muitas vezes avaliam todas as suas habilidades da mesma maneira, de forma que suas avaliações sejam todas positivas ou negativas (Harter, 2001).

Entretanto, é importante considerar que esses resultados não são consenso na literatura; níveis moderados (Almeida et al., 2009; Valentini, 2002a; Villwock & Valentini, 2007) e baixos de percepção de competência (Vieira et al., 1997) tem sido reportada entre escolares brasileiros. Ainda mais, muitas vezes percepções de competência motora tendem a ser elevadas em crianças independente de seus níveis de competência motora real (Valentini & Rudisill, 2004) decorrente da falta de critérios e parâmetros das crianças para julgar suas competências (Valentini, 2002b). A falta de parâmetros talvez seja, no presente estudo, um dos motivos que explique as elevadas percepções observadas.

É importante ressaltar que os domínios cognitivo e motor foram os que participantes da intervenção e do grupo controle, meninos e meninas, apresentaram percepção de competência mais elevada no presente estudo. Perceber-se competente é essencial para a aquisição de novas habilidades. O indivíduo que se percebe competente em suas habilidades, como os participantes dessa pesquisa, tende a persistir por mais tempo na execução de tarefas, além de assumir responsabilidades sobre suas atitudes e os resultados de suas vivências (Almeida et al., 2009; Ulrich, 1987; Valentini, 2002b).

Entretanto, se esses níveis elevados de percepção de competência não estiverem pareados com níveis elevados de competência motora, a criança pode frustrar-se e desistir da tarefa ao percebê-la como fácil, pois se julga competente, porém não consegue executá-la com sucesso (Valentini, 2002b).

Os resultados do presente estudo confirmam a hipótese de que os participantes demonstrariam níveis elevados na percepção de suas competências já inicialmente, possivelmente em decorrência de pouca experiência prévia e parâmetros avaliativos. No presente estudo temos somente a indicação de que as crianças se percebem competentes de maneira geral, sem medidas para comparar se as mesmas são realistas ou não e/ou congruente com a competência real. Futuros estudos contribuiriam para o atual conhecimento na área com a inserção de medidas de competência real. A falta de tendências em resultados de crianças brasileiras desafia também os pesquisadores a investigar os fatores associados as percepções elevadas e ou relativamente baixas, uma vez que o impacto na mesma pode ser multifatorial.

### *Impacto do Programa de Iniciação Esportiva*

Em relação ao impacto do programa de iniciação esportiva, avaliado através das mudanças nas percepções ao longo do tempo, foram verificadas diferenças do pré para o pós-teste apenas para o grupo participante do programa esportivo, e mais especificamente para as percepções de competência cognitiva, motora e global. Pesquisas prévias apontaram resultados semelhantes nas mudanças de percepções de competência motora em programa interventivo com enfoque nas habilidades motoras fundamentais (Valentini, 2002b; Valentini & Rudisill, 2004; Weiss & Amorose, 2005) e em programa de iniciação ao esporte com crianças de risco (Píffero, Berleze, Valentini, & Spessato, 2009; Theebom, Knop, & Weiss, 1995). Destaca-se, entretanto, que o presente estudo avança nos resultados demonstrados até então pelas pesquisas, as quais têm evidenciando impacto na competência percebida da motricidade; no presente estudo mudanças também foram observadas em como a criança se percebe em relação à própria cognição e de forma global.

Todas as intervenções citadas, assim como a investigada, utilizaram os pressupostos do clima motivacional para a maestria, de forma que essa metodologia de ensino vem demonstrado impacto positivo na elevação dos níveis de competência percebida aliados a ganhos motores. Estudos demonstram que mesmo em períodos

curtos de aproximadamente 12 semanas mudanças já podem ser detectadas (Píffero et al., 2009; Theebom et al., 1995; Valentini, 2002a; Valentini & Rudisill, 2004). As estratégias motivacionais empregadas no estudo, aliadas ao método de estruturação do trabalho pedagógico através de projetos educativos apoiados nos pilares da educação e a estruturação empregada na elaboração das aulas e das atividades, foram eficientes em proporcionar mudanças positivas nos participantes mesmo com o período de interrupção nas aulas durante o andamento do programa de iniciação esportiva. Ainda mais, uma vez que as estratégias empregadas desafiam a criança na resolução de problemas, na tomada de decisão e no uso de dicas verbais e modelagem durante a instrução, as mesmas podem ter influenciado as mudanças de percepções cognitivas das crianças.

Fica evidente que a participação em programas de intervenção estruturados de forma apropriada aos níveis de desenvolvimento, como o do presente estudo, auxilia na construção de parâmetros internos para a realização desse julgamento, pois quanto mais experiências são vivenciadas pelas crianças, maiores são as chances de construção de percepções mais realistas (Harter, 1978). A participação no programa de iniciação esportiva intensificou as vivências motoras através de práticas adequadas, oportunizando também mais possibilidades de interação social, resultando provavelmente em melhores desempenhos nas habilidades motoras e cognitivas. Ao se tornarem mais competentes nesses domínios, a percepção dos participantes sobre suas competências também pode ter se elevado. Ainda mais, os participantes do programa possivelmente se tornarem também mais precisos no julgamento de suas competências, em função das experiências de sucesso e fracasso vivenciadas no cotidiano do programa e do suporte de pares e professores.

Incrementos eram esperados nos níveis de percepção de competência social dos participantes do grupo interventivo, meninos e meninas, uma vez que o programa auxiliou na construção de uma rede de novas relações sociais em um ambiente completamente diferenciado dos que vivem as crianças, a universidade. Talvez esses resultados tenham sido decorrentes de que embora a partir da pré-escola, e principalmente na idade escolar, as crianças passam a valorizar mais as relações sociais com os pares (Papalia, Olds, & Feldman, 2006), empenhando seus esforços na construção dessa competência, o quanto ela é efetiva é difícil de ser mensurado pela criança, uma vez que essa exposição social mais intensa está nesse período apenas iniciando.

A hipótese proposta para essa pesquisa sobre as mudanças das percepções ao longo do tempo foi assim suportada. Contudo, os resultados não suportam a hipótese de que o desempenho do grupo participante do programa de iniciação esportiva seria superior ao do grupo controle após a participação, tendo em vista o fator grupo não ter sido significativo na análise de interação. Esse resultado pode ser decorrente das percepções de competência elevadas já apresentadas no pré-teste pelas crianças de ambos os grupos, com aumentos menores ao longo da intervenção, uma vez que as médias estavam muito próximas do escore máximo. Outra possível explicação pode estar relacionada a julgamentos mais precisos e, portanto, mais realistas dos participantes da intervenção. Ao desenvolverem parâmetros avaliativos, ao confrontarem suas habilidades com outros indivíduos mais e menos habilidosos ao longo do programa, essas crianças possivelmente se avaliaram com mais rigor no pós-teste e, embora as mudanças tenham sido observadas ao longo do tempo, não foram suficientes para influenciar a análise de interação.

#### *Comparações entre os Sexos*

Na avaliação dos subgrupos (meninas do grupo participante do programa, meninos do grupo participante do programa, meninas do grupo controle e meninos do grupo controle), ambos os sexos do grupo participante do programa apresentaram níveis semelhantes entre si na percepção de suas competências no pré e no pós-teste. Inicialmente, considerando-se os dados do pré-teste em todos os grupos observa-se que o sexo, de forma geral, não influenciou de forma diferenciada as competências percebidas dos participantes. Esses resultados foram semelhantes aos evidenciados em outros estudos, e também nos domínios social e cognitivo (Almeida et al., 2009) e no domínio motor (Ulrich, 1987; Valentini, 2002a, 2002b; Vieira et al., 1997), com meninos e meninas demonstrando semelhança na percepção de suas competências. Quando diferenças são observáveis na competência percebida entre os sexos, essas são mais favoráveis aos meninos (Villwock & Valentini, 2007), o que não foi verificado no presente estudo; rejeitando-se, portanto, a hipótese estabelecida de que meninos demonstrariam percepções mais elevadas. Possivelmente os participantes, de ambos os sexos dessa pesquisa, tem vivenciado oportunidades semelhantes para desenvolver percepções de competência elevadas, e /ou foram incentivados e valorizados ao longo de suas vidas, independente do

sexo, acarretando assim em percepções de competência similares inicialmente.

Quanto ao impacto do programa de iniciação esportiva na percepção de meninas e meninos, os resultados devem ser vistos com cautela, uma vez que se apresentam contraditórios em relação às alterações na competência percebida pelos participantes ao longo do estudo. As mudanças no grupo participante do programa ficaram restritas para os meninos do programa esportivo nos domínios cognitivo e na percepção de competência global enquanto que não foram verificadas mudanças significativas para as meninas. De acordo com Valentini e Rudisill (2004), quando meninas vivenciam experiências adequadas com encorajamento e feedback em relação às suas competências, suas percepções podem ser fortalecidas, o que não foi observado no presente estudo, embora a equidade de oportunidades estivesse presente em todas as aulas. Apesar das estratégias do programa interventivo serem voltadas para oportunidades semelhantes entre meninos e meninas, os meninos parecem se beneficiar mais dessas estratégias, evidenciando mudanças positivas das percepções de competência. Esses resultados indicam que para gerar mudanças nas percepções de meninas talvez sejam necessárias estratégias mais específicas e/ou maior tempo de intervenção. Enfatiza-se ainda que no grupo controle não foram observadas diferenças significativas evidenciando um platô, embora elevado, nas percepções de competência.

### Considerações Finais

Os resultados mostraram a importância da implementação das estratégias utilizadas no programa de iniciação, como por exemplo, na formação de grupos com crianças com diferentes características (ex.: sexos e níveis de habilidades) e também de pequenos grupos, o que favoreceu o contato entre as crianças, fortaleceu os laços sociais já existentes, bem como possibilitou que a criança tivesse contato com crianças provenientes de diferentes comunidades, ampliando as relações sociais e as oportunidades de desenvolvimento. A formação desses novos grupos com diferentes níveis de habilidade, possibilitou um maior confronto de habilidades pessoais com as demonstradas pelos colegas, o que consequentemente influenciou positivamente a forma como elas se julgavam. Outro fator importante foi a participação ativa das crianças na dinâmica das aulas, também as tornando um agente ativo no processo ensino-aprendizagem, o que ampliou possivelmente as

próprias crenças nas suas capacidades de liderar, tomar decisões, resolver conflitos, propor atividades, o que pode ter repercutido nos aumentos das percepções de competência cognitiva observados.

Os resultados referentes ao sexo mostraram que talvez as estratégias adotadas não tenham sido suficientes para fortalecer as percepções de competência das meninas. Sendo assim, em programas utilizando a mesma metodologia do presente estudo, possivelmente seja necessário dar mais atenção ao fortalecimento dos *feedbacks* e incentivos dados as meninas, bem como incrementar as atividades motoras nas quais as meninas confrontem suas capacidades motoras (ex.: mais níveis de desafios ou atividades ainda mais atraentes) para elevar a percepção de competência. Além disso, são necessárias mais estratégias que fortaleçam os papéis de liderança e tomada de decisão das meninas a fim de provocar modificações positivas na percepção de competência cognitiva.

Por fim, destaca-se a importância da pesquisa para a melhor compreensão das modificações nas percepções de competência de meninos e meninas a partir de um programa de iniciação esportiva em um projeto social implementado a partir do Clima Motivacional para Maestria. Destaca-se ainda, a necessidade de mais estudos para melhor compreender a multidimensionalidade de fatores que influenciam essas percepções para assim implementar na prática pedagógica ações efetivas de empoderamento de meninas e meninos nos julgamentos de suas próprias competências.

### Referências

- Almeida, G., Valentini, N. C., & Berleze, A. (2009). Percepções de competência: Um estudo com crianças e adolescentes do ensino fundamental. *Movimento*, 15(1), 71-97. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2416>
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sport Medicine*, 44(11), 1589-1601. doi: 10.1007/s40279-014-0229-z
- Bryant, E. S., Ducan, M. J., Birch, S. L., & James, R. S. (2016). Can fundamental movement skill mastery be increased via a six week physical activity intervention to have positive effects on physical activity and physical self-perception? *Sports*, 4(1). doi: 10.3390/sports4010010

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 24-64. doi: 10.1159/000271574
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1129640>
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (2001). Self-development in Childhood. Em N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 13807-13812). Oxford: Pergamon.
- Harter, S., & Pike, R. G. (1980). *Pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children*. Denver: University of Denver.
- Jacobs J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. doi: 10.1111/1467-8624.00421
- LeGear, M., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R. I., Williams, B-L., Naylor, P-J., & Temple, V. A. (2012). A window of opportunity? Motor skill and perception of competence of children in kindergarten. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 29-33. doi: 10.1186/1479-5868-9-29.
- Ministério da Saúde. (2009). *Influenza*. Recuperado de [http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id\\_area=1534](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1534)
- Morgan, P. J., Sauders, K. L., & Lubans, D. R. (2012). Improving physical self-perception in adolescent boys from disadvantaged schools: Psychological outcomes from the physical activity leaders randomized controlled trial. *Pediatric Obesity*, 7(3), e27-e32. doi: 10.1111/j.2047-6310.2012.00050.x.
- Neto, C. A. F. (1995). *Motricidade e jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Nobre, G. C., Bandeira, P. F. R., Ramalho, M. H. S., Nobre, F. S. S., & Valentini, N. C. (2015). Self-perception of competence in children from socially vulnerable contexts, assisted and unassisted by social sports projects. *Journal of Human Growth and Development*, 25(3), 271-276. doi: 10.7322/jhgd.97673
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Piffero, C. M., Berleze, A., Valentini N. C., & Spessato, B. C. (2009). A iniciação ao tênis como fator de promoção social de crianças em situação de risco. In C. Balbinotti (Ed.), *O ensino do Tênis: novas perspectivas de aprendizagem* (pp. 113-123). Porto Alegre: Artmed.
- Spessato, B. C., Gabbard, C., Robinson L., & Valentini, N. C. (2013). Body mass index, perceived and actual physical competence: The relationship among young children. *Child: Care, Health and Development*, 39(6), 845-850. doi: 10.1111/cch.12014
- Theebom, M., Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport And Exercise Psychology*, 17(3), 294-311. Recuperado de [http://journals.humankinetics.com/jsep-back-issues/jsepvolume17\\_issue3september/motivationalclimatepsychologicalresponsesandmotorskilldevelopmentinchildrensportafield-basedinterventionstudy](http://journals.humankinetics.com/jsep-back-issues/jsepvolume17_issue3september/motivationalclimatepsychologicalresponsesandmotorskilldevelopmentinchildrensportafield-basedinterventionstudy)
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2007). *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed.
- Ulrich, B.D. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: Their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(1), 57-67. doi: 10.1080/02701367.1987.10605421
- Vale, F., Dias, C., Corte-Real, N., Pedretti, A., & Fonseca, A. M. (2012). Relação entre percepções de competência física e atividade física em crianças e jovens portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(1), 42-59. Recuperado de [http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/2010-3/05.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/2010-3/05.pdf)
- Valentini, N. C. (2002a). A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção

- de competência de crianças com atrasos motores. *Revista Paulista de Educação Física*, 16(1), 61-75. Recuperado de [http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v16%20n1%20artigo7\(1\).pdf](http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v16%20n1%20artigo7(1).pdf)
- Valentini, N. C. (2002b). Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: Um estudo transversal. *Revista Movimento*, 8(2), 51-62. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2642>
- Valentini, N. C., Villwock, G., Vieira, L. F., Vieira, J. L. L., & Barbosa, M. L. L. (2010). Validação brasileira da escala de autopercepção de Harter para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 411-419. doi: 10.1590/S0102-79722010000300001
- Valentini, N. C., Bandeira, P. F. R., & Rudisill, M. E. (no prelo). *Content and construct validity and reliability of the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Brazilian Young children*. North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity Conference, Montreal, Canada.
- Valentini, N. C., & Rudisill, M. E. (2004). Motivational climate, motor-skill development and perceived competence: Two studies of developmentally delayed kindergarten children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(3), 216-234. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/jtpe-back-issues/jtpevolume23issue3july/motivationalclimatemotorskilldevelopmentandperceivedcompetencetwostudiesofdevelopmentallydelayed-kindergartenchildren>
- Valentini, N. C., Rudisill, M. E., & Goodway, J. D. (1999). Mastery climate: Children in charge of their own learning. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 6-10. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/258699917\\_Mastery\\_Climate\\_Children\\_in\\_Charge\\_of\\_their\\_own\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/258699917_Mastery_Climate_Children_in_Charge_of_their_own_Learning)
- Vieira, L. F., Vieira, J. L., & Krebs, R. J. (1997). Análise da percepção de competência no contexto escolar. *Kinesis*, 15, 55-66. doi: 10.5902/2316546410194
- Villwock, G., & Valentini, N. C. (2007). Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: Estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista Paulista de Educação Física*, 21(4), 245-257. doi: 10.1590/S1807-55092007000400001
- Weiss, M. R., & Amorose, A. J. (2005). Children's self-perceptions in the physical domain: Between- and within-age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(2), 226-244. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/jsep-back-issues/jsepvolume27issue2june/childrenselfperceptionsinthephysicaldomainbetweenandwithinagevariabilityinlevelaccuracyandsourcesofperceivedcompetence>

Recebido em: 12/01/2016

Reformulado em: 04/04/2016; 05/06/2016

Aprovado em: 10/08/2016

Sobre as autoras:

**Luciana Martins Brauner** é graduada em Educação Física, mestre em Ciências dos Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora de no Centro Universitario La Salle e de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

*E-mail:* lubrauner@yahoo.com.br

**Nadia Cristina Valentini** é mestre e PhD. *Health and Human Performance* (Universidade de Auburn – EUA), com pós-doutorado na *School of Public Health* (Universidade de Maryland – EUA). É professora do departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientadora de mestrado e doutorado no PPGCMH – UFRGS. Atua principalmente com desenvolvimento motor infantil, intervenções e avaliações motoras.

*E-mail:* nadia.cristina@ufrgs.br

**Mariele Santayana de Souza** é graduada em Educação Física, mestre e doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* marielesantayana@gmail.com

Contato com as autoras:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Escola de Educação Física  
Laboratório de Pesquisa do Exercício  
Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico  
Porto Alegre-RS, Brasil  
CEP: 90690-200

