

Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional

CDD. 20.ed. 796.011

Gabriela VILLWOCK*
Nadia Cristina VALENTINI*

*Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi investigar a percepção de competência, a orientação motivacional e a competência motora em crianças. Crianças (N = 298) escolhidas aleatoriamente (idade entre oito e 10 anos) foram avaliadas utilizando-se da "Self-perception profile for children" (HARTER, 1985); "Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom" (HARTER, 1980); e o "Test of Gross Motor Development - 2" (ULRICH, 2000). Os resultados das correlações indicaram que: 1) crianças que se perceberam competentes eram motivadas intrinsecamente; e, 2) crianças que se perceberam competentes demonstraram desempenho mais elevado. Os resultados das comparações (ANOVA) indicaram que: 1) meninos perceberam-se e são mais competentes motoramente, entretanto meninos e meninas apresentaram orientação motivacional semelhante; e, 2) nas diferentes idades observam-se semelhanças nas percepções e nos níveis de competência, entretanto crianças mais velhas demonstram motivação intrínseca mais elevada. Proporcionar as crianças experiências motoras variadas; instrução; correto "feedback"; e encorajamento é essencial ao seu desenvolvimento integral.

UNITERMOS: Percepção de competência; Orientação motivacional; Competência motora.

Introdução

A criança motivada tende participar de atividades, realizando-as arduamente e persistindo nas mesmas por um longo período de tempo na busca da competência (HARTER, 1981). Ao perceber-se competente, aprecia o desafio com satisfação mantendo-se engajada; tornando-se mais competente (DECI & FLASTE, 1998). A persistência em atividades motoras e a competência percebida adequada são garantidas nas oportunidades de participar de programas de qualidade que propiciem o desafio na exploração dos movimentos; a instrução e o "feedback" apropriados aos níveis de desenvolvimento; a valorização pelos colegas; e, o encorajamento de adultos que são importantes para a criança (HARTER, 1978; KIRK, 2005; VALENTINI, 2002a, b; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, b).

Quanto mais o indivíduo realizar uma atividade de forma variada, mais competente ele se tornará;

ainda, se o mesmo estiver consciente de que o sucesso na tarefa depende do seu trabalho, possíveis falhas são percebidas como um impulso para trabalhar mais (WU, 2003). O sentimento de competência se fortalece quando o indivíduo depara-se com níveis moderados de desafios, pois perceber-se competente só é possível quando se realiza alguma tarefa com o objetivo de auto-superação (BRONSON, 2000; DECI & FLASTE, 1998; HARTER, 1978).

A interação social é outro fator que influencia a percepção de competência, ao ponto de que muitas vezes as mudanças nas percepções de competência das crianças são associadas às percepções de competência dos amigos (ALTERMATT & POMERANTZ, 2003). O encorajamento positivo de pais e professores (HASSANDRA, GOUDAS & CHRONI, 2003; KOKA & HEIN, 2002; WEISS, EBBECK & HORN, 1997) e a comparação com os pares quando livres do julgamento

de adultos, expõe a criança a diferentes pontos de vista modificando positivamente a percepção de competência da mesma (SMITH, 2003; WEISS, EBBECK & HORN, 1997).

Com relação ao gênero, estudos demonstram que os meninos evidenciam índices de percepção de competência atlética maiores do que as meninas por receberem mais suporte social quanto à participação em atividades vigorosas (BOGGIANO, MAIN & KATZ, 1988; BRUSTAD, 1993; RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993). Por outro lado, outros estudos sugerem que meninas evidenciam percepções sobre a competência atlética similares aos meninos quando estereótipos culturais não são reforçados (CHAO, 1992; GOODWAY & RUDISILL, 1996, 1997; HARTER & TRACEY & WARD, 1998; VALENTINI, 2002b; VIEIRA, VIEIRA & KREBS, 1997).

Em relação à idade do indivíduo, as percepções de competência tendem a ser altas até os oito anos de idade, estabilizando-se até os 12 anos (HARTER, 1992). Com o aumento da idade, a criança adquire mais conhecimento e começa a entender o que acontece ao seu redor, julga mais adequadamente as suas habilidades e modifica suas preferências pela origem das informações de suas competências. Crianças mais jovens (oito e nove anos) utilizam-se da informação dos pais, enquanto que as crianças mais velhas (10 a 13 anos) utilizam-se da informação advinda da comparação social e da avaliação de pares para constituírem suas percepções de competência (HARTER, 1992; WEISS, EBBECK & HORN, 1997). Quanto mais velha a criança, mais a mesma irá diferenciar a habilidade - entendida como a capacidade de executar a tarefa com maestria - do esforço - entendido como energia necessária para desenvolver maestria (NICHOLLS, 1992). Portanto, com o desenvolvimento, o conceito de habilidade do indivíduo tende a modificar-se, assim como as suas percepções de competências principalmente por que a criança passa a utilizar-se de parâmetros internos de avaliação (DUDA, 1987; HARTER & CHAO, 1992; RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993; VALENTINI, 2002a).

Na busca da competência, crianças se engajam em atividades tanto para satisfazer suas necessidades externas quanto para satisfazer seus interesses internos, movidas pela necessidade de êxito ou sucesso (BOGGIANO & PITTMAN, 1992). O envolvimento das crianças na atividade, a natureza da atividade e o contexto no qual a mesma ocorre são fatores que influenciam a orientação intrínseca da criança (BRONSON, 2000). Essa necessidade inata da competência, forma primordial de

aprendizagem, é observável nas crianças pequenas que, por curiosidade e interesse, exploram e manipulam o meio em que vivem buscando novos desafios. Entretanto, é possível destacar fatores determinantes para uma orientação motivação intrínseca e extrínseca, dentre eles: 1) a experiência de sucesso e insucesso e o papel de agentes socializadores, como por exemplo pais, amigos e professores (GOUDAS, DERMITZAKI, & BAGIATIS, 2000; KOKA & HEIN, 2002); 2) o uso de recompensa por meio de notas, prêmios, medalhas (BOGGIANO & PITTMAN, 1992); 3) a natureza da atividade, ou seja, o quanto a mesma é significativa para a criança e o valor que a criança e os pares depositam nesta atividade (BRONSON, 2000); 4) a relação entre a competência da criança nas diferentes habilidades (cognitivas, sociais e motoras), como a mesma se percebe enquanto executa estas habilidades e a dificuldade da atividade que lhe é proposta no contexto de aprendizagem (BOGGIANO, MAIN & KATZ, 1988; DECI & RYAN, 1992; HARTER, 1981; 1992; HARTER, WHITESELL & KOWALSKI, 1992; HASSANDRA, GOUDAS & CHRONI, 2003; KOKA & HEIN, 2002; RYAN & DECI, 2000; WU, 2003); 5) como o meio social avalia esta criança nas tentativas de maestria que a mesma se engaja (HARTER, 1992; THEEBOOM, KNOP & WEISS, 1995); e, 6) se o contexto social incentiva a autonomia ou é controlador do comportamento da criança determinando que tipo de atividades realizar, quando realizá-las e por quanto tempo (BRONSON, 2000; DECI & RYAN, 1992; HARTER, 1992).

No processo de desenvolvimento, a motivação se altera de uma orientação mais intrínseca quando mais jovens para uma mais extrínseca quando mais velhos. Essas alterações nos diferentes componentes da motivação (curiosidade, desafio, maestria, julgamento e critério) decorrem do aumento do conhecimento, o qual torna a criança mais competente para realizar seus próprios julgamentos e para avaliar as razões de fracassos e sucessos na tarefa. O engajamento nas tarefas passa a ocorrer com objetivo de aprovação, aceitação, recompensa e não pela atividade em si (HARTER, 1992; WEISS, EBBECK & HORN, 1997). A motivação intrínseca apresenta-se mais alta em crianças de sete anos e permanece alta até os nove anos, observando-se platôs, similar a percepção de competência. Ainda mais, meninos e meninas tendem a apresentarem níveis semelhantes de motivação em atividades nas quais as competências dos mesmos são equiparadas (GOTTFRIED, 1990; WU, 2003).

Durante os anos escolares, crianças engajam-se em atividades na busca de novas conquistas e na melhora de sua competência motora, as quais ocorrem por meio da experiência variada em tarefas com níveis otimizados de desafios, das interações sociais e do “feedback” positivo de pais, professores e pares (GOODWAY & RUDISILL, 1996, 1997; VALENTINI, 2002a, b). O gênero e a idade das crianças contribuem também, uma vez que meninos evidenciam competência motora mais elevada do que a de meninas em decorrência da prática (BRUSTAD, 1993; RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993); e, que crianças mais velhas mostram-se mais competentes motoramente do que as crianças mais jovens em decorrência do refinamento motor (VALENTINI, 2002b).

Vários pesquisadores investigam as relações entre as percepções de competência e a orientação motivacional, sugerindo que o indivíduo ao deparar-se com uma tarefa tende a realizá-la intrinsecamente motivado ao perceber-se competente para tal. Ao perceber-se incompetente tende a desinteressar-se e desistir da tarefa; ou preferir tarefas fáceis nas quais a possibilidade de sucesso é mais freqüente (BOGGIANO, MAIN & KATZ, 1988; BOGGIANO & PITTMAN, 1992; GOUDAS, DERMITZAKI & BAGIATIS, 2000; HARTER, 1992; HARTER, WHITESELL & KOWALSKI, 1992; NICHOLLS, 1992; RYAN & DECI, 2000; THEEBOOM, KNOP & WEISS, 1995). Ressalta-se que a maioria desses estudos investiga a competência percebida no domínio cognitivo e sua relação com a motivacional (BOGGIANO, MAIN & KATZ, 1988; HARTER, 1978), sendo raros estudos que considerem aspectos motores (WEISS, BREDEMEIER & SHEWCHUK, 1986). WEISS, BREDEMEIER e SHEWCHUK (1986) destacam 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;

e ao perceber-se competente em uma atividade motora busca situações de desafio, motivando-se intrinsecamente a permanecer na mesma atividade por mais tempo. Quanto às relações entre a competência percebida e a competência motora, a literatura é mais vasta, evidenciando que crianças que se percebem competentes nas habilidades motoras realmente são competentes; enquanto que crianças que se percebem pouco competentes nessas habilidades demonstram baixo desempenho motor em diferentes tarefas (GOODWAY & RUDISILL, 1996; 1997; RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993; VALENTINI, 2002a, b; WEISS, EBBECK & HORN, 1997).

Portanto o presente estudo tem como objetivos: 1) identificar os níveis de percepção de competência atlética, de orientação motivacional e de competência motora em relação ao gênero e as diferentes idades; 2) verificar as relações entre a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora de crianças entre oito e 10 anos. As seguintes hipóteses foram estabelecidas: 1) meninos se percebem mais competentes que meninas; 2) crianças mais jovens se percebem mais competentes que crianças mais velhas; 3) meninos e meninas apresentam semelhanças quanto à orientação motivacional; 4) crianças mais jovens evidenciam níveis mais elevados de motivação intrínseca que crianças mais velhas; 5) meninos evidenciam níveis de competência motora superior a de meninas; 6) crianças mais velhas evidenciam níveis de competência motora superior a de crianças mais jovens; 7) crianças que se percebem competentes motoramente são intrinsecamente motivadas; 8) crianças que se percebem competentes motoramente e demonstram elevada competência motora são mais motivados intrinsecamente a realizar atividades motoras.

Método

Participantes

Utilizando-se da tabela de números aleatórios de um universo de 24 escolas públicas foram sorteadas 10. Nessas escolas foram aleatoriamente selecionadas 36 crianças, 12 crianças para cada faixa etária (de oito a 10 anos). Somente crianças que retornaram o termo de consentimento informando e que participaram das três avaliações participaram pesquisa (N = 298). Esta pesquisa foi aprovada

pelo comitê de ética da UFRGS (no. processo 2003109).

Medidas

Para avaliar a percepção de competência das crianças foi utilizada a subescala “likert” de competência atlética da “The Self-Perception Profile for Children” (HARTER, 1985). A fidedignidade para consistência interna neste estudo foi de 0,74,

compatível aos valores apresentados pelo autor do teste (HARTER, 1985). Para avaliar a orientação da motivação foi utilizada a "Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation for Children" (HARTER, 1980). Esta escala "likert" com 30 questões é composta por cinco subescalas: 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. A fidedignidade para consistência interna neste estudo da escala total foi de 0,81 e das subescalas foi de: 0,69 (desafio), 0,64 (curiosidade), 0,70 (maestria), 0,68 (julgamento), e, 0,74 (critério), compatíveis aos valores de estudos prévios (HARTER, 1980, 1981). Para investigar a competência motora foi utilizado o "The Test of Gross Motor Development-2" (TGMD-2) o qual é composto de dois subtestes (locomoção e controle

de objetos) que avaliam 12 habilidades motoras (ULRICH, 2000). A média dos escores brutos e do coeficiente motor foram utilizadas no presente estudo. A fidedignidade do TGMD-2, do presente estudo foi de 0,92, e a objetividade, processo de duplo-cego, foi de 0,84 na locomoção e 0,82 no controle de objeto, resultados semelhantes a estudos prévios (ULRICH, 2000; VALENTINI, 2002a).

Procedimento

As 298 crianças de oito a 10 anos, de ambos os gêneros, distribuídas igualmente nos grupos de diferentes idades (n igual em todas as idades) foram avaliadas em teste e reteste com intervalo de, no mínimo, sete dias e, no máximo, 14 dias. As escalas de percepção de competência e orientação motivacional foram aplicadas pela pesquisadora em grupos em uma sala de aula em dias diferentes. As crianças foram filmadas durante a realização do TGMD-2, para posterior análise e pontuação, com procedimento duplo-cego.

Análise dos dados

Uma vez que os dados se apresentaram normalmente distribuídos ($p > 0,05$) para comparações nos grupos foi utilizada uma Univariada, "One Way" ANOVA e Tukey

HSD post hoc testes; e, para investigar as relações entre variáveis a correlação de Pearson. O nível de significância adotado foi menor ou igual a 0,05.

Resultados

Percepção de competência atlética

Participantes evidenciaram níveis moderados de percepção de competência atlética. Diferenças significativas foram observadas em relação ao gênero, $F(1,297) = 13,33$, $p \leq 0,001$, com meninos ($M = 2,88$, $DP = 0,51$) percebendo-se mais competentes que as meninas ($M = 2,64$, $DP = 0,58$). Não foram observadas diferenças significativas nas idades ($F(2,297) = 0,59$, $p = 0,55$).

Orientação motivacional

Participantes evidenciaram níveis moderados de motivação intrínseca ($M=2,64$, $DP=0,33$). Níveis moderados foram observados nas subescalas: desafio ($M=2,92$, $DP=0,56$), curiosidade ($M=3,08$, $DP =$

$0,55$) e maestria ($M = 2,77$, $DP = 0,57$). Nas subescalas motivacionais de julgamento ($M = 2,09$, $DP = 0,60$) e critério ($M = 2,33$, $DP = 0,63$), a orientação motivacional intrínseca foi baixa. Em relação ao gênero, meninos ($M = 2,60$, $DP = 0,60$) e meninas ($M = 2,67$, $DP = 0,56$), apresentaram orientação motivacional semelhante ($F(1,297) = 3,45$, $p = 0,064$). Em relação às idades, diferenças significativas foram detectadas ($F(2,297) = 3,65$, $p = 0,027$). "Post hoc" Tukey HSD testes indicaram que crianças de 10 anos ($M = 2,70$, $DP = 0,38$) são mais motivadas intrinsecamente ($p = 0,019$) do que crianças de oito anos ($M = 2,57$, $DP = 0,27$). Diferenças significativas não foram observadas entre crianças de oito e nove anos ($p = 0,289$) e entre nove e 10 anos ($p = 0,418$). Para investigar em quais domínios da orientação motivacional estariam

localizadas as diferenças entre crianças de oito e 10 anos, “One Way” ANOVAs foram conduzidas nas subescalas da orientação motivacional, evidenciando que crianças de oito e 10 anos eram semelhantes quanto curiosidade ($F(2,297) = 1,89, p = 0,15$), maestria ($F(2,297) = 0,53, p = 0,58$) e julgamento ($F(2,297) = 0,64, p = 0,52$); e que diferenças significativas eram presentes para o desafio

($F(2,297) = 4,14, p = 0,017$) e critério ($F(2,297) = 5,76, p = 0,004$). Crianças de 10 anos ($M = 2,99, DP=0,57$) preferem atividades mais desafiantes que crianças de oito anos ($M = 2,79, DP = 0,52$); e aos 10 anos ($M = 2,51, DP = 0,75$) possuem mais critérios internos de atribuição de sucesso ou insucesso comparadas às crianças de oito anos ($M = 2,22, DP = 0,57$).

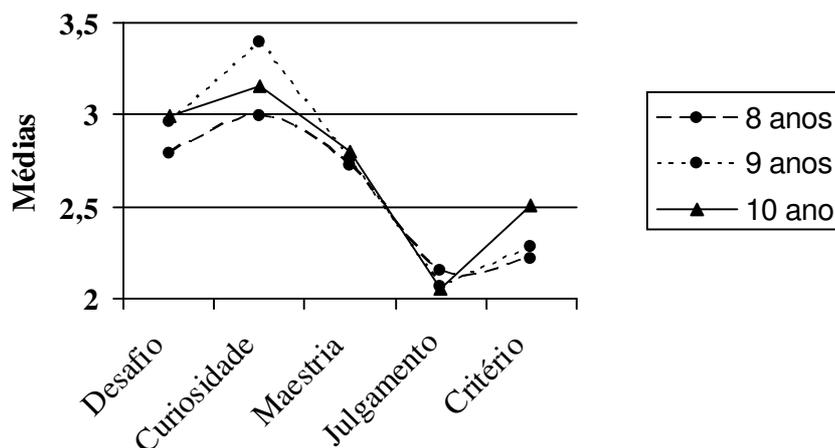


FIGURA 1 - Médias das subescalas da orientação motivacional.

Competência motora

A competência motora das crianças do presente estudo foi categorizada como muito pobre, tendo como parâmetro as categorias propostas por ULRICH (2000), deduzido a partir do coeficiente de motricidade ampla do TGMD-2 ($M = 62,83; DP = 8,94$). Diferenças significativas foram observadas entre meninos e meninas na competência motora ($F(1,297) = 126,5,$

$p \leq 0,001$); com meninos ($M = 5,27, DP = 0,67$) apresentando desempenho superior ao das meninas ($M = 4,38, DP = 0,69$). Essas diferenças significativas foram observadas na locomoção ($F(1,297) = 23,58, p \leq 0,001$) e no controle de objeto ($F(1,297) = 153,29, p \leq 0,001$). Quanto as idades não foram observadas diferenças significativas ($F(2,297) = 2,36, p = 0,096$).

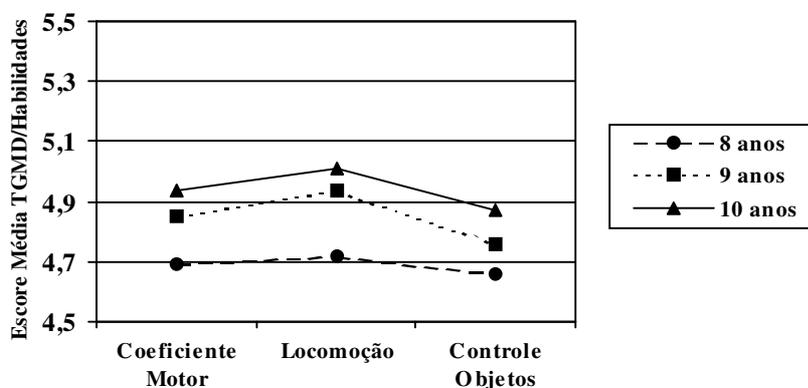


FIGURA 2 - Médias dos escores nas habilidades de locomoção e controle de objetos e coeficiente motor em relação à idade.

Relações entre a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora

Os resultados das análises correlacionais evidenciam duas correlações positivas e estatisticamente significantes entre: 1) a percepção de competência atlética e competência motora ($p = 0,002$); 2) percepção de competência atlética e orientação motivacional ($p = 0,023$). A correlação

entre competência motora e orientação motivacional mostrou-se não significativa ($p = 0,379$). Correlações entre a percepção de competência atlética e as cinco subescalas da orientação motivacional foram conduzidas. Os resultados identificaram dois coeficientes de correlação positivos e significativos, embora fracos: Percepção de Competência e maestria ($r = 0,13$; $p = 0,01$); e, Percepção de Competência e julgamento independente ($r = 0,15$; $p = 0,01$).

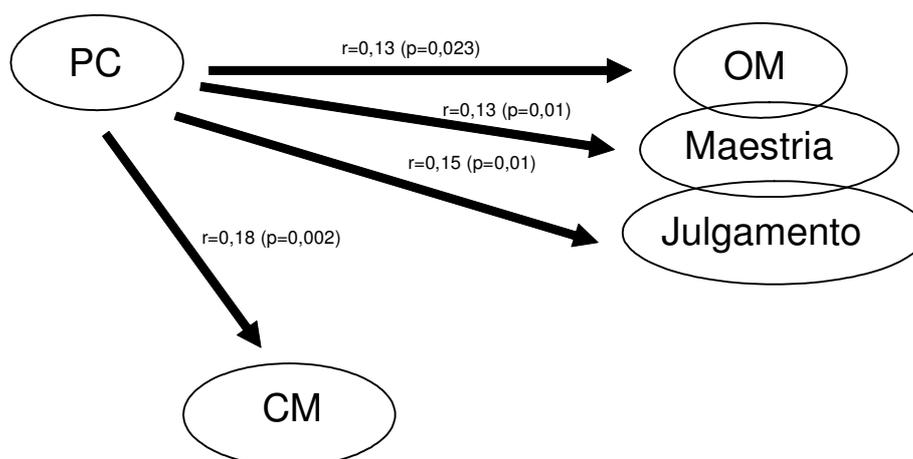


FIGURA 3 - Correlações entre percepções de competência, competência motora e orientação motivacional.

Discussão

Percepção da competência atlética

Os níveis moderados de percepção de competência, semelhantes a estudos prévios, sugerem que a criança percebe que quem é responsável por seus atos são os pais, professores ou outros adultos, não se percebendo competente para a tomada de decisões (HARTER, 1992; VALENTINI, 2002a, b; VIEIRA, VIEIRA & KREBS, 1997). Considerando que as crianças utilizam “feedback” positivo e o encorajamento de adultos como critérios para avaliar sua competência para perceberem-se competentes é fundamental o apoio de adultos significantes (BRUSTAD, 1993; KOKA & HEIN, 2003). O “feedback” e encorajamento devem condizer com o desempenho das mesmas, auxiliando-as na elaboração de percepções realistas. Os níveis moderados de percepção podem ser decorrentes também da falta de oportunidades de vivenciar atividades físicas variadas que os permita construir parâmetros avaliativos mais precisos, tornarem-se mais competentes e, perceberem-se competentes nas atividades. As experiências motoras

infantis determinam a competência, quanto mais a criança realizar atividades variadas, mais competente se tornará. Essas experiências são também essenciais no estabelecimento de critérios para avaliar sucessos e insucessos, aumentando, assim, a competência percebida (HARTER, 1978). 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 aos gêneros, os níveis mais elevados de competência percebida dos meninos confirmam a hipótese 1 do presente estudo e são condizentes com estudos prévios (BOGGIANO, MAIN & KATZ, 1988; BRUSTAD, 1993; RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993). Meninos ao longo de suas vidas, em contextos escolares e não escolares, são mais incentivados e valorizados por suas habilidades motoras, qualificando-os a participarem de jogos e influenciando positivamente as percepções de competência dos mesmos. Meninas também

acreditam que seus pais têm poucas expectativas quanto aos seus desempenhos, o que faz com que as mesmas adotem expectativas mais baixas deixando de participar das atividades (PHILLIPS & ZIMMERMAN, 1990). Ao não perceberem-se competentes, praticam menos, se tornando menos competentes motoramente do que os meninos (BRUSTAD, 1993; RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993). Com experiências adequadas, encorajamento e “feedback” em relação a suas competências motoras, as percepções de competência atlética de meninas poderiam ser fortalecidas (VALENTINI & RUDISILL, 2004a).

Em relação às idades, não foram observadas diferenças significativas na percepção de competência atlética entre crianças mais jovens e mais velhas, não suportando a hipótese 2 deste estudo. Essa semelhança nas diferentes idades já havia sido demonstrada nos estudos de VALENTINI (2002a, b) também com crianças do sul do Brasil. E, embora os participantes evidenciem um platô semelhante ao reportado por HARTER (1992), no presente estudo, o platô não pode ser justificado como decorrente da conscientização da criança de suas potencialidades pessoais, uma vez que as crianças mais velhas não demonstram desempenho motor superior às crianças mais jovens. Ainda mais, todos os participantes apresentaram níveis moderados de percepção de competência e revelaram competência motora muito pobre, sugerindo que essas crianças são pouco precisas em suas auto-avaliações. A literatura sugere 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 (HARTER, 1992; HORN & HASBROOK, 1986; WEISS, EBBECK & HORN, 1997). O conhecimento adquirido teria papel fundamental na construção de percepções de competência mais fiéis à competência real. Entretanto esses estudos reportam uma realidade de oportunidades de prática esportiva que não se parece com a realidade das crianças provenientes de escolas públicas investigadas no presente estudo.

Destaca-se que a percepção de competência das crianças é afetada não somente pela maturidade cognitiva, mas também, por agentes socializadores, por oportunidade de comparação social e de interação com o meio. Sendo assim, há uma significativa influência do ambiente educacional no desenvolvimento da concepção de competência da criança (PHILLIPS & ZIMMERMAN, 1990), podendo ocorrer alterações nos níveis conforme o tipo de

contexto no qual a criança está inserida (HARTER, 1992). Aulas de educação física que promovem o sucesso nas atividades, o interesse, o empenho, a colaboração com os outros, podem repercutir na maior competência motora e, conseqüentemente, influenciar positivamente as percepções de crianças. No contexto escolar é importante promover a satisfação com a atividade, mais do que enfatizar excessivamente o quão competente as crianças são especialmente para as crianças que acreditam ter menos competência que seus pares. Essas devem ser orientadas a praticar mais para melhor compreenderem os desafios, mediando à estruturação de julgamentos mais precisos e a adequação da competência percebida (NICHOLLS, 1992).

A instrução apropriada e adequada ao desenvolvimento nas séries iniciais é essencial tanto para incrementar a competência motora das crianças quanto para aumentar a percepção da própria competência. Para tanto é fundamental a participação em programas de qualidade que desenvolvam as capacidades motoras de maneira sistemática e progressiva (KIRK, 2005; VALENTINI & RUDISILL, 2004a). A experiência apropriada, o encorajamento e “feedback” de pais e professores, e a instrução têm papel importante na elaboração de percepções mais precisas que irão influenciar na participação e no engajamento das crianças nas atividades propostas.

Orientação motivacional

Em relação à orientação motivacional, os resultados evidenciaram que as crianças são mais intrinsecamente orientadas nas subescalas voltadas à motivação para maestria das atividades (desafio, curiosidade e maestria). Nas subescalas cognitivas informacionais (julgamento e critério) a orientação para a motivação intrínseca foi mais baixa. Essas diferenças de orientação motivacional - motivação para maestria e cognitivo informacional - são congruentes com os resultados prévios (HARTER, 1981, 1992), evidenciando que crianças entre oito e 11 anos tendem a ainda depender de adultos para julgar suas habilidades e para estabelecer critérios para seus sucessos e fracasso.

As crianças participantes evidenciam uma tendência a engajarem-se em atividades para a satisfação de interesses internos - motivadas intrinsecamente. Essa forma de motivação 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 realizar a tarefa com sucesso (BOGGIANO & PITTMAN, 1992; DECI & RYAN, 1992). Observa-se ainda uma tendência a níveis moderados que pode ser explicada em decorrência da troca gradual da orientação intrínseca para a extrínseca durante os primeiros anos de escolaridade, 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 (DECI & RYAN, 1992). Os escores mais elevados nas subescalas motivacionais (desafio, curiosidade e maestria) evidenciam que 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 de seus sucessos e insucessos.

Em relação ao gênero não foram observadas diferenças significativas na orientação motivacional, confirmando a hipótese 3, e congruente com estudos prévios (GOTTFRIED, 1990; WU, 2003). Semelhanças que podem ser explicadas pela tendência do meio escolar a implementar estratégias similares de ensino-aprendizagem (organização, exposição de conteúdos, procedimentos avaliativos, recompensas, entre outros) para meninos e meninas.

Em relação às idades, observou-se que crianças de 10 anos tendem a ser mais motivadas intrinsecamente do que crianças de oito anos, resultados que não suportam a hipótese 4 do estudo. Esses resultados evidenciam que os participantes de 10 anos continuam a apreciar o desafio e o fazem de maneira mais forte do que as crianças de oito anos. Observa-se que as crianças de 10 anos já possuem mais critérios internos de atribuição de sucesso e/ou insucesso nas diferentes atividades, mas ao mesmo tempo permanecem intrinsecamente motivadas pelos desafios. Esses dados se contrapõem a literatura a qual infere que há uma tendência da orientação motivacional ser extrínseca quando crianças à medida que crescem e se desenvolvem cognitivamente 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 (GOTTFRIED, 1990; HARTER, 1992; WU, 2003). Esperava-se que as crianças de 10 anos participassem das atividades motoras a espera de alguma forma de recompensas (notas, reconhecimento de pares, pais e professores) por perceberem a importância dos mesmos no mundo adulto. Entretanto o mesmo não foi observado, as

crianças participaram das atividades pelo prazer inerente das mesmas.

Devemos considerar que o modelo proposto por HARTER (1981) considera mais fortemente a motivação quanto a aspectos do desempenho cognitivo, enquanto que este estudo investigou o estabelecimento da mesma na consideração de parâmetros motores. Crianças podem apresentar diferentes direcionalidades na motivação conforme a área do comportamento humano, conforme a dificuldade percebida na tarefa e de acordo com suas experiências prévias (GOTTFRIED, 1990). A forma como é avaliada pelo meio em que está inserida, e, se o contexto incentiva à autonomia são outros aspectos que influenciam a orientação da motivação (DECI & RYAN, 1992). Talvez a constituição do espaço da prática da Educação Física conduza a criança a perceber-se mais em controle de sua aprendizagem e consequentemente motivarem-se mais intrinsecamente. É importante ressaltar que a motivação intrínseca levará a criança a se interessar mais e persistir por mais tempo nas atividades, portanto, assume-se que a incorporação de novidade e variedade nas atividades; e, as opções de prática variada podem repercutir em interesse intrínseco e envolvimento nas aulas (PRUSAK, TREASURE, DARST & PANGRAZI, 2004; WALLHEAD & NTOUMANIS, 2004).

Competência motora

A competência motora das crianças do presente estudo foi categorizada como muito pobre, tendo como parâmetro as categorias propostas por ULRICH (2000). VALENTINI (2002b) e VALENTINI E RUDISILL (2004a, b) já haviam evidenciado desempenho abaixo da média e pobre com faixa etária semelhante. Esses dados fortalecem o entendimento que as habilidades motoras não emergem naturalmente, e que é necessário propiciar às crianças instrução adequada, métodos sistemáticos e consistentes de ensino (GALLAHUE & OZMUN, 2001). Quando níveis muito pobres de motricidade são observados em crianças, como o do presente estudo, climas motivacionais devem ser implementados, os quais repercutem mais efetivamente na aquisição de padrões motores mais eficientes (VALENTINI & RUDISILL, 2004a, b).

Diferenças significativas na competência motora de meninos e meninas também foram observadas, suportando a hipótese 5 do presente estudo. Meninos apresentaram competência motora superior a das meninas tanto em habilidades de

locomoção como de controle de objeto. Estudos prévios já haviam evidenciado essa tendência (BRUSTAD, 1993; GOODWAY & RUDISILL, 1997; RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993; VALENTINI, 2002b) apontando como a origem da mesma o meio cultural, no qual meninos são mais incentivados para participar de jogos, enquanto meninas são incentivadas a brincar de bonecas, ajudar nas atividades domésticas (BRUSTAD, 1993). Ainda, 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. Meninas não são tão precisas quanto a sua competência e acabam desistindo das atividades muitas vezes por frustrações continuadas (RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993). Para que a equidade seja garantida na educação física escolar, é necessário planejar aulas que potencialize as capacidades motoras das meninas.

Os resultados deste estudo não evidenciam diferenças significativas em relação às idades quanto à competência motora, não confirmando a hipótese 6 do presente estudo, contrariando também estudos prévios (RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993). Infelizmente as crianças mais velhas evidenciaram desempenho semelhante às crianças mais jovens, os quais sugerem que para as mesmas as poucas oportunidades de prática estão repercutindo em uma estagnação de suas competências motoras.

Concluindo, apesar de meninos serem mais competentes motoramente que as meninas, o desempenho motor dos mesmos é também muito pobre. Ainda mais, a similaridade da competência motora entre crianças mais velhas e crianças mais jovens sugere que as oportunidades de vivenciar instrução adequada e atividades motoras diversificadas foram limitadas para as mesmas. Padrões motores mais eficientes são necessariamente produtos de práticas constantes em um ambiente que promova a aprendizagem.

Relações entre a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora

Correlações positivas e significativas foram observadas entre a percepção de competência atlética e a orientação motivacional, confirmando a hipótese 7. Em relação a hipótese 8, suporte parcial foi observado, uma vez que a relação observada foi somente entre percepção de competência e competência motora, não sendo significante para a

motivação. 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 são também competentes no aspecto motor, e que crianças pouco competentes motoramente já percebem suas limitações motoras.

Estudos prévios dão suporte ao presente resultado na relação entre percepção de competência e orientação motivacional (BOGGIANO, MAIN & KATZ, 1988; GOUDAS, DERMITZAKI, & BAGIATIS, 2000; HARTER, 1992; STANDAGE, DUDA & NTOUMANIS, 2003; WU, 2003), embora, cabe ressaltar que o enfoque desses estudos prévios se deu quanto a desempenhos cognitivos. Crianças que se percebem cognitivamente competentes, bem como as crianças que se percebem competentes motoramente são mais motivadas intrinsecamente a realizar as tarefas quando comparados a crianças que se percebem menos competentes.

Observam-se ainda relações positivas e significativas entre a percepção de competência atlética e a maestria; e, entre a percepção de competência atlética e o julgamento autônomo. Esses resultados revelam que a criança que se percebe competente nas habilidades motoras e também evidencia competência motora, prefere realizar as atividades independentemente, sem o auxílio do professor sendo capaz de fazer seus próprios julgamentos sobre a atividade que está realizando. Ou seja, no momento em que as crianças percebem que suas capacidades são suficientes para a demanda de uma determinada atividade, as mesmas são mais motivadas intrinsecamente a permanecer nas mesmas (STANDAGE, DUDA & NTOUMANIS, 2003) e demonstram maior interesse intrínseco para aprender (WU, 2003).

É importante ainda ressaltar que a motivação das crianças nas aulas de educação física é influenciada por fatores alheios a escola, como por exemplo: os meios de comunicação e o envolvimento da família em atividades físicas. Estratégias específicas podem ser incorporadas pelos professores durante as aulas para desmistificar estereótipos no esporte e promover equidade na prática, bem como a valorização da diversidade (HASSANDRA, GOUDAS & CHRONI, 2003). Ainda estratégias de aprendizagem que objetivam influenciar positivamente a motivação e a competência da criança devem promover a

autonomia das mesmas (PRUSAK et al., 2004; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, b).

Outro fator a ser considerado é o meio no qual a criança está inserida. Mudanças no ambiente (troca de escola ou de série) podem aumentar a incidência de avaliação externa, levando a criança a adotar uma orientação motivacional mais extrínseca nas atividades escolares (HARTER, WHITESELL & KOWALSKI, 1992). Oportunidades de escolha de atividades e o ambiente de avaliação cooperativo conduzem crianças a demonstrarem maior interesse intrínseco nas atividades

relacionadas à escola e preferirem atividades mais desafiadoras (BOGGIANO, MAIN & KATZ, 1988). O oferecimento de atividades fáceis, nas quais o indivíduo já se percebe competente não contribui para a elevação da competência percebida, portanto, o desafio deve estar presente rotineiramente no ambiente escolar. É importante observar que aumentos na percepção de competência de baixa para alta ou de moderada para alta, estão positivamente associados a um aumento na competência motora real (PHILLIPS & ZIMMERMAN, 1990; RUDISILL, MAHAR & MEANEY, 1993).

Conclusões

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 refletir sobre a importância de crianças conquistarem a maestria no desempenho de atividades motoras, fortalecendo as suas percepções de competência atlética e mantendo e fortalecendo a sua motivação intrínseca.

O desenvolvimento da percepção de competência atlética das crianças está apoiado nas experiências de maestria no contexto de aprendizagem; na curiosidade da criança ao explorar o meio em que vive; e, no julgamento autônomo da mesma sobre suas habilidades utilizando-se de critérios autoreferenciados. Quanto mais a criança praticar atividades motoras, mais competente se tornará, formando critérios internos para avaliar e comparar seus sucessos e insucessos, percebendo-se mais competente. O uso de critérios internos e a comparação da própria criança com os seus pares possibilitam a mesma julgar se a sua performance é melhor ou pior que a dos colegas, fazendo com que a criança se torne mais precisa sobre sua competência e mais disposta a enfrentar novos desafios, autoregulando sua participação.

Em relação ao gênero, a superioridade no desempenho dos meninos é decorrente da cultura que ainda promove o maior engajamento dos meninos por meio do incentivo de pais e professores, do contato com atividades motoras desde pequenos e dos meios de comunicação. Promover o envolvimento das meninas em atividades motoras que lhes desafiem é imprescindível para que as mesmas se percebam e se tornem competentes motoramente.

As relações evidenciadas pelo estudo - percepção de competência atlética e orientação motivacional - e - percepção de competência atlética e competência motora - parecem ser circulares. No momento que a criança é desafiada para a maestria; lhe são propostas atividades que despertam sua curiosidade; melhora sua competência motora e seu entendimento da tarefa utilizando-se de critérios internos; ela se percebe competente e se motiva intrinsecamente a continuar na atividade, aumentando ainda mais a competência percebida, elevando a orientação intrínseca e tornando-se mais competentes.

Desta forma, é importante ressaltar que a manutenção da motivação intrínseca nessas crianças pode ser usada como ferramenta pelos professores para proporem atividades que efetivamente levem essas crianças a tornarem-se mais competentes. Como é na escola que a maioria das crianças inicia a sua relação com novas experiências, com adultos e pares e com a instrução formal, é neste meio que muitas vezes as estratégias adotadas para promover o desenvolvimento da criança têm um impacto mais efetivo para a construção da percepção de competência atlética das mesmas. Pesquisas no meio escolar também se fazem importantes, pois este contexto é para muitas crianças o mais forte em termos de integração social. Se as pesquisas auxiliarem professores a implementarem programas de maior qualidade e instrução, há uma grande chance dessas crianças levarem para suas vidas adultas o hábito da prática esportiva, percebendo-se competentes para persistirem nas atividades ao longo de suas vidas.

Abstract

Perceived competence, motivational orientation and motor competence in public schools children: developmental and correlational study

The purpose of this study was to investigate the perceived competence, motivational orientation, and motor competence of children. Children (N = 298) random sampled (8 to 10 years-old) were assessed using the self-perception profile for children (HARTER, 1985); Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom (HARTER, 1980); and the Test of Motor Gross Development - 2 (ULRICH, 2000). Correlational results indicated that: 1) children who perceived themselves as competent were intrinsic motivated; and 2) children who perceived themselves as competent demonstrated higher performance. The comparison (ANOVA) showed that: 1) boys perceived themselves and were more competent, however boys and girls demonstrated similar motivational orientation; and 2) children at different ages demonstrated similar perceptions of competence and motor performance, however older children demonstrated higher intrinsic motivation. Providing children with varied motor activities; instruction; correct feedback; and encouragement is essential to their global development.

UNITERMS: Perceived physical competence; Motivational orientation; Motor performance.

Referências

- ALTERMATT, E.R.; POMERANTZ, E.M. The development of competence-related and motivational beliefs: an investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, Baltimore, v. 95, n.1, p.111-23, 2003.
- BOGGIANO, A.K.; MAIN, D.S.; KATZ, P.A. Children's preference for challenge: the role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v.54, n.1, p.134-41, 1988.
- BOGGIANO, A.K.; PITTMAN, T.S. *Achievement and motivation*. Cambridge: University Press, 1992.
- BRONSON, M.B. *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press, 2000.
- BRUSTAD, R.J. Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, Champaign, v.5, p. 210-23, 1993.
- DECI, E.L.; FLASTE, R. *Por que fazemos o que fazemos*. São Paulo: Negócio, 1998.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In: BOGGIANO, A.K.; PITTMAN, T.S. *Achievement and motivation*. Cambridge: University Press, 1992.
- DUDA, J.L. Toward a development theory of children's motivation in sport. *Journal of Psychology*, West Lafayette, v.9, p.130-45, 1987.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.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*, Champaign. v.13, p.288-301, 1996.
- _____. Perceived physical competence and actual motor skill competence of African American preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.14, p.314-26, 1997.
- GOTTFRIED, A.E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, Baltimore, v.82, n.3, p.525-38, 1990.
- GOUDAS, M.; DERMITZAKI, I.; BAGIATIS, K. Predictors of student's intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, Lisboa, v.15, n.3, p.271-80, 2000.
- HARTER, S. Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, Basel, v.1, p.34-64, 1978.
- _____. *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. *Developmental Psychology*, Richmond, v. 17, p.300-12, 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, S.; CHAO, C. The role of competence in children's creation of imaginary friends. **Merrill-Palmer Quarterly**, Detroit, v.38, n.3, p.350-63, 1992.
- 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**, Washington, 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**, Amsterdam, v.4, p. 211-23, 2003.
- 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, 1986. p.81-8.
- KIRK, D. Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. **European Physical Education Review**, Manchester, v.11, n.3, p.239-55, 2005.
- 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**, Amsterdam, v.4, n.4, p.333-46, 2003.
- NICHOLLS, J.G. The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In: ROBERTS, G.C. (Ed.). **Motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 1992. p.31-56
- PHILLIPS, D.A.; ZIMMERMAN, M. The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In: STERNBERG, R. J.; KOLLIGIAN, J. **Competence considered**. New Haven: Yale University, 1990.
- PRUSAK, K.A.; TREASURE, D.C.; DARST, P.W.; PANGRAZI, R.P. The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.23, p.19-29, 2004.
- RUDISILL, M.E.; MAHAR, M.T.; MEANEY, K.S. The relationship between children's perceived and actual motor competence. **Perceptual and Motor Skills**, Missoula, v.76, p.895-906, 1993.
- RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, Washington, v.55, n.1, p.68-78, 2000.
- SMITH, A.L. Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercise psychology research. **Psychology of Sport and Exercise**, Amsterdam, v.4, p.25-39, 2003.
- 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**, Baltimore, v.95, n.1, p.97-110, 2003.
- 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**, Champaign, v.17, p. 294-311, 1995.
- TRACEY, T. J.G.; WARD, C.C. The structure of children's interests and competence perceptions. **Journal of Counseling Psychology**, Columbus, v. 45, p.290-303, 1998.
- ULRICH, D. **The test of gross motor development-2**. Austin: Pro-Ed, 2000.
- VALENTINI, N.C. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.16, n.1, p.61-75, 2002a.
- _____. Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.s., n.1, 2002b.
- VALENTINI, N.C.; RUDISILL, M.E. Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.23, p.216-34, 2004a.
- _____. An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.21, p.330-47, 2004b.
- VIEIRA, L.F.; VIEIRA, J.L.; KREBS, R.J. Análise da percepção de competência no contexto escolar. **Kinesio**, Santa Maria, v.15, 1997.
- WALLHEAD, T.L.; NTOUMANIS, N. Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.23, p.4-18, 2004.
- WEISS, M.; BREDEMEIR, B.J.; SHEWCHUK, R.M. An intrinsic/extrinsic motivation scale for the youth sport setting: a confirmatory factor analysis. **Journal of Sport Psychology**, Champaign, v.7, p.75-91, 1985.
- WEISS, M.R.; EBBECK, V.; HORN, T.S. Children's self-perceptions and sources of physical competence information: a cluster analysis. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, Champaign, v.19, p. 52-70, 1997.

WU, X. Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System*, Oxford, v.31, p.501-17, 2003.

ENDEREÇO

Nadia Cristina Valentini
Laboratório de Pesquisa
Escola de Educação Física
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
R. Felizardo, 750
90690-200 -Porto Alegre -RS - BRASIL
e-mail: nadiacv@esef.ufrgs.br

Recebido para publicação: 11/09/2007

Revisado: 16/04/2008

Aceito: 07/05/2008