

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ROBERTO ANTONIO GRISA

**PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA
E DESEMPENHO MOTOR: UM
ESTUDO CORRELACIONAL COM
ESCOLARES**

Maringá
2008

ROBERTO ANTONIO GRISA

**PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA
E DESEMPENHO MOTOR: UM
ESTUDO CORRELACIONAL COM
ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física –
UEM/UEL para obtenção do título de
Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Christi Noriko Sonoo

Maringá
2008

ROBERTO ANTONIO GRISA

**PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E DESEMPENHO
MOTOR: UM ESTUDO CORRELACIONAL COM
ESCOLARES**

Este exemplar corresponde a defesa
de Dissertação de Mestrado defendida
por Roberto Antonio Grisa e aprovada
pela Comissão julgadora em:
___/___/200_.

Prof^a. Dr^a. Christi Noriko Sonoo
Orientadora

Maringá
2008

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a. Dr^a. Christi Noriko Sonoo
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Lenamar Fiorese Vieira

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Dedicatória

Dedico este trabalho a três pessoas muito especiais:

A meus amados pais Teresa e Osmar (*in memoriam*) que me deram carinho, amor e que me ensinaram o que é respeito e determinação. Lembro que um dia quis trabalhar para ajudá-los e eles me disseram: “Vai estudar meu filho!” Agora posso compreender o significado que a simplicidade dessas palavras tem para minha vida!

A minha noiva Vanessa que acompanhou de perto toda essa caminhada e com sua compreensão, carinho e amor sempre me apoiou.

Agradecimentos

A Deus, por iluminar meu caminho, fornecendo força, saúde, sabedoria, ânimo e motivação durante esse percurso. Agora entendo que sempre esteve comigo, mesmo quando eu não percebia e sei que sempre me acompanhará até o final de minha vida.

Ao programa de Mestrado Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina.

Agradeço ainda, a minha orientadora, Professora Christi Noriko Sonoo, pelo apoio, incentivo e acompanhamento de meus estudos, pelas pontuações e observações que muito enriqueceram o meu trabalho. A ela meu reconhecimento pelo estímulo, orientação, ensinamentos, dedicação e compromisso que foram de fundamental importância na minha trajetória.

Minha gratidão a todos os professores que proporcionaram oportunidades únicas para a minha formação, contribuindo com seus conhecimentos e saberes.

Agradeço aos colegas de Mestrado, pelas horas que passamos juntos que possibilitaram troca de informações importantes.

Expresso, aqui, um agradecimento especial aos diretores e coordenadores das escolas estaduais do município de Cascavel-Pr, que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho. Ressalto, também, minha enorme gratidão aos pais dos escolares e aos escolares, pois sem essa cooperação, o presente estudo não seria realizado.

GRISA, Roberto Antonio. **Percepção de Competência e Desempenho Motor: um estudo com escolares**. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

RESUMO

Este estudo descritivo teve como objetivo analisar o nível de percepção de competência e o desempenho motor de escolares de 11 e 12 anos, do município de Cascavel/PR. A amostra, tipo conglomerado, foi composta por 672 escolares (13,1% da população), com idades entre 11 e 12 anos, de 5ª e 6ª série do ensino fundamental das escolas estaduais (340 do gênero feminino e 332 do gênero masculino). Para verificar a percepção de competência, foi utilizado o Protocolo de Percepção de Competência de Harter (1985), adaptado por Fiorese (1993). O desempenho motor foi avaliado por meio de testes propostos por Gaia e Silva (2007), sendo selecionados os testes de força explosiva de membros superiores, força explosiva de membros inferiores, de agilidade e de velocidade. Foi utilizado o protocolo proposto por Fernandes Filho (1999) para coleta dos dados referentes à estatura e massa corporal. Para análise dos dados foi utilizado o pacote estatístico SPSS 13.0 para Windows. Utilizou-se a estatística descritiva. O Teste U de Mann-Whitney foi utilizado para verificar as diferenças entre os grupos (gênero, idade e experiência esportiva) em relação as variáveis de percepção de competência e de desempenho. O Teste do Qui-quadrado foi utilizado para verificar a associação entre as variáveis de percepção de competência e de desempenho dos escolares. Foi adotado valor de $p \leq 0,05$. Os resultados demonstraram uma diferença significativa entre os gêneros na percepção de competência nas subescalas motora, aparência física e conduta comportamental. Entre os participantes de treinamento esportivo e os não participantes, foi encontrada uma diferença significativa na subescala afetiva e uma diferença altamente significativa para a subescala motora. Com relação ao desempenho escolar foram observadas diferenças significativas entre as idades e entre os gêneros. Nos testes de desempenho motor os que participam de treinamentos apresentaram valores significativamente melhores em todos os testes em relação aos que não participam. Observou-se associação significativa no teste de força explosiva de membros inferiores no grupo que participa de treinamento esportivo. Conclui-se que participar de treinamento esportivo pode auxiliar no desenvolvimento da auto-confiança e da auto-estima motora e favorecer o desenvolvimento de um auto-conceito positivo.

Palavras-Chave: competência, desempenho, motivação.

GRISA, Roberto Antonio. **Competence Perception and Motor Performance: the study with students**. 2007. 109f. Dissertation (Master Degree in Physical Education) – Department of Physical Education. Estadual University of Maringá, Maringá, 2008.

ABSTRACT

This study had as an objective, to analyze the level of perceived competence and motor performance from 11 and 12 years old students, from Cascavel city of the Paraná. The sample was composed for 672 students from schools (13.1% of the population), with ages between 11 and 12 years, of 5th and 6th series of the basic education of the state schools (340 of female sort and 332 of the male sort). To verify the competence perception, the Protocol of Perception of Competence of Harter was used (1985), adapted for Fiorese (1993). The motor performance was evaluated by means of tests considered for Gaia and Silva (2007), being selected the tests of explosive force of superior members, explosive force of inferior members, test of agility and test of speed. The protocol considered was used for Fernandes Filho (1999) for collection of the referring data to the stature and corporal mass. For analysis of the data statistical package SPSS 13,0 for Windows was used. It was used descriptive statistics. Test "U" of Mann-Whitney was used to verify the differences between sort, age and sportive experience in relation the variable of performance and competence perception. To verify the association enters the factors of competence perception and the performance variable were used the Qui-square Test. Value of $p \leq 0,05$ was adopted. The results had demonstrated a significant difference enter the sorts in the perception of competence in subscales motor and physical appearance and manning behavior. It enters the participants of esportiva training and not participant ones, were found a significant difference in subscales affective and a highly significant difference for subscale motor. With relation to the pertaining to school performance had been observed significant differences between the ages and the sorts. In the tests of motor performance the group that participates of training presented significantly better values in all the tests in relation to the group that does not participate. It was observed negative associations significant in the test of explosive force of inferior members in the group the participants of sportive training. The conclusion is that when someone makes part of a sportive training it can assist in the development of the self-confidence and of self-esteem motor and to favor the development of a positive self-concept.

Keywords: competence, performance, motivation

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição da amostra por gênero e faixa etária	40
Tabela 02: Variáveis do Estudo e Escala de Medidas	40
Tabela 03: Resultado do nível de percepção de competência dos escolares	50
Tabela 04: Médias da percepção de competência quanto à idade, gênero e experiência esportiva	51
Tabela 05: Frequências e percentuais do desempenho escolar	57
Tabela 06: Médias do desempenho escolar considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva	59
Tabela 07: Valores médios de estatura, massa corporal e índice de massa corporal dos escolares	61
Tabela 08: Resultado do Índice de massa corporal dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva	61
Tabela 09: Valores médios do IMC dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva	64
Tabela 10: Resultado do teste de força explosiva de membros superiores dos escolares, considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva ...	67
Tabela 11: Resultado do teste de força explosiva de membros inferiores dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva	68
Tabela 12: Resultado do teste de agilidade dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva	69
Tabela 13: Resultado do teste de velocidade dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva	70
Tabela 14: Valores médios de desempenho motor dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva	71
Tabela 15: Resultados da percepção de competência cognitiva e o desempenho escolar em relação a experiência esportiva	74
Tabela 16: Resultado da percepção de competência motora e o desempenho motor no teste de força explosiva de membros superiores em relação a experiência esportiva	76
Tabela 17: Resultados da percepção de competência aparência física e o índice de massa corporal em relação a experiência esportiva	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 OBJETIVOS	4
2.1 Objetivo Geral	4
2.2 Objetivos Específicos	4
2.3 Justificativa	4
2.4 Delimitação do Estudo	6
2.5 Hipótese Conceitual	6
3 REVISÃO DA LITERATURA	7
3.1 Desenvolvimento Humano	7
3.1.1 Desenvolvimento motor	9
3.1.2 Características de adolescentes de 11 e 12 anos	12
3.1.2.1 Características físicas	14
3.1.2.2 Características motoras	16
3.2 Motivação para o Esporte	17
3.2.1 Modelo teórico de Harter	21
3.2.2 Auto-conceito, auto-estima e auto-confiança	25
3.2.3 Percepção de competência	28
3.2.4 Percepção de competência e esportes	31
3.2.5 Estudos desenvolvidos na percepção de competência	32
4 MÉTODOS	36
4.1 Caracterização do Estudo	36
4.2 População e Amostra	36
4.2.1 Características da população estudada e do município de Cascavel/PR	36
4.2.2 Seleção da Amostra	38
4.3 Variáveis do Estudo e Escala de Medidas	40
4.4 Instrumentos de Medida	41
4.4.1 Dados de identificação (Demográficos)	41
4.4.2 Avaliação da percepção de competência	41
4.4.3 Avaliação antropométrica	42
4.4.4 Avaliação do desempenho motor	44
4.4.5 Avaliação do desempenho escolar	46

4.5 Coleta de Dados	46
4.6 Tratamento dos Dados	48
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
5.1 Percepção de Competência	49
5.2 Desempenho dos Escolares	57
5.2.1 Desempenho Escolar	57
5.2.2 Índice de Massa Corporal.....	60
5.2.3 Desempenho motor.....	66
5.3 Associação entre a percepção de competência e o desempenho dos escolares	74
6 CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	89
APÊNDICE	97

1 INTRODUÇÃO

Barbanti (1994) define competência como a qualidade de quem é capaz de resolver certo assunto, ou seja, a capacidade de lidar afetivamente com seu meio ambiente ou na realização de uma tarefa.

Na Educação Física há uma associação direta entre competência e habilidade fazendo com que muitos entendam esses termos como equivalentes. Nesse sentido, a competência só ocorreria mediante a repetição sistemática de habilidades tais como arremessar, chutar, saltar, driblar (NEIRA, 1999). Assim, a competência pode ser considerada como a habilidade real de o indivíduo satisfazer exigências particulares para a realização de uma tarefa.

Embora ainda exista alguma ambigüidade da conceitualização e medição da competência, geralmente é aceito que a competência tenha dois componentes. Para Schwab et al. (2001) um deles, o aspecto comportamental, com desempenho atual da pessoa; e o outro, o aspecto cognitivo, na qual se define como uma percepção e interpretação pessoal da sua performance e suas conseqüências.

Trabalhos de Renick e Harter (1989) têm indicado que crianças fazem claras distinções entre os vários domínios de competência em suas vidas e que medidas que não fazem diferença entre tais domínios como competência escolar, competência atlética, ou aceitação social mascaram diferenças muito importantes na forma das crianças sentirem sobre si mesmas.

Panayota et al. (2004), descreveram que muitas pesquisas nas conseqüências e correlações de auto-percepção de crianças têm sido facilitadas pelos avanços das teorias e medidas que tem explorado importantes questões sobre a estrutura do auto-conceito em crianças da escola primária a adolescentes.

Carrroll e Loumidis (2001) descobriram que das teorias motivacionais empiricamente testadas em esportes e ambientes educacionais a que tem recebido

mais atenção nos anos recentes é a teoria de motivação para a competência de Harter.

De acordo com esse modelo de competência proposto por Harter, a motivação intrínseca está altamente relacionada com a percepção de competência que uma criança vivencia no ambiente de aprendizagem. Crianças que demonstram curiosidade, que apreciam as etapas de aprendizagem e de resolução dos desafios com autonomia, também se sentem competentes em suas habilidades e quanto mais competentes se percebem, mais positivas são suas reações e mais motivadas se tornam para a realização de novas tarefas. Ao contrário, crianças que se julgam pouco capazes de realizar diferentes tarefas buscam evitar novas possibilidades de aprendizagens, (VALENTINI, 2002).

Possivelmente as crianças e adolescentes que se sentem com baixa competência na área motora, por exemplo, podem querer evitar atividades que envolvam uma predominância motora, o que pode ser extremamente prejudicial, tendo em vista que o sedentarismo representa um problema de saúde pública, em função da associação com a obesidade na infância e piores níveis de saúde na idade adulta, (GIUGLIANO e CARNEIRO, 2004).

Quando a criança ou adolescente apresenta dificuldade de desempenhar eficientemente certas habilidades básicas de jogo e de esportes e experimentam fracassos repetidos, elas podem se sentir completamente derrotados. Se a tarefa for considerada importante, então a competência na sua execução terá um impacto sobre a auto-estima. Mais especificamente, a percepção de competência pode ter impacto significativo na competência real e ambas promovem a autoconfiança, e esta por sua vez tem potencial para melhorar aspectos dimensionais do auto-conceito e da auto-estima do indivíduo, (GALLAHUE, 2005).

Desta forma, para analisar aspectos psicológicos para a participação da criança em atividades escolares e esportivas, o presente estudo adotou como suporte a teoria de percepção de competência de Harter (1980) a qual evidencia vários componentes do processo de domínio de comportamento que parecem ser fundamentais para o entendimento do processo motivacional em crianças.

De acordo com a teoria de Harter (1985), o envolvimento no processo de domínio ocorre devido a uma experiência de prazer e diversão. A noção de competência é de que uma pessoa é movida para negociar efetivamente com o ambiente e faz assim seu engajamento em tentativas. Se uma tentativa resulta em sucesso, a criança experimenta sentimentos de prazer ou eficácia e isso mantém ou diminui a motivação competente do indivíduo.

Para Harter (1980), citada por Fiorese (1993), a percepção de competência associada com o sucesso na performance, são determinantes críticos de subsequente motivação para participar.

Neste sentido, estudar a percepção de competência e o desempenho motor de crianças de 11 e 12 anos é uma forma de entender o processo motivacional que as levam a entrar, participar e permanecer no ambiente escolar e esportivo.

Diante do exposto, este estudo buscou investigar a seguinte questão problema: a experiência esportiva é uma variável moderadora na associação entre a percepção de competência e o desempenho de escolares?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar o nível de percepção de competência e o desempenho de escolares de 11 e 12 anos, do município de Cascavel/PR.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o nível de percepção de competência de escolares, considerando a idade, gênero e a experiência esportiva;
- Constatar o nível de desempenho motor de escolares, considerando a idade, gênero e a experiência esportiva;
- Verificar o nível de associação entre a percepção de competência e o desempenho de escolares considerando a experiência esportiva.

2.3 Justificativa

Durante a vivência com as aulas de educação física e com as escolinhas de treinamento esportivo, vários aspectos positivos e negativos que envolvem crianças e adolescentes puderam ser observados. Neste sentido, buscar entender a relação que a percepção de competência e o desempenho motor têm com a motivação para a prática de atividades esportivas, parece ser um fator relevante no contexto esportivo que envolve a criança e a sua participação.

Pesquisas descritas por Weinberg e Gould (2001), relataram que a participação das crianças no esporte atinge o máximo entre as idades de 10 e 13 anos e, declina consideravelmente até a idade de 18 anos, quando uma

porcentagem relativamente pequena de jovens permanece envolvida em esportes organizados.

O esporte é uma das poucas atividades na vida da criança na qual elas podem participar intensamente e que tem conseqüências significativas para elas próprias, para seus amigos e para sua família e nessa idade e nos períodos anteriores a ela são períodos críticos para as crianças, tendo importantes conseqüências em sua auto-estima e em seu desenvolvimento social. Portanto, a experiência esportiva das crianças pode ter efeitos para toda a vida sobre a personalidade e o desenvolvimento psicológico de crianças (WEINBERG e GOULD, 2001, p. 474).

As crianças citam muitas razões para praticar esportes, como diversão, melhora da habilidade, estar com amigos, preparo físico, desafio e sentimento de valorização e sucesso, onde um forte sentimento de auto-estima e competência é particularmente importante para a criança continuar interessada na prática esportiva. Assim como podem abandonar o esporte alegando as seguintes razões: não se sentirem importantes em relação à atividade, se interessam por outras atividades, ou um ou mais motivos deixam de existir, (SULLIVAN e ANDERSON, 2004).

É de conhecimento de todos que a criança passa boa parte de sua vida dentro da escola onde os ambientes esportivos estão inseridos, muitas vezes em forma de escolinhas de iniciação esportiva. O ambiente escolar e esportivo possui características que podem desenvolver competências nos mais variados domínios (cognitivo, afetivo, motor, entre outros), pois proporcionam ambientes favoráveis à prática de diferentes atividades, resoluções de problemas e a participação dos pais, professores, treinadores, amigos.

Nesses ambientes a criança recebe informações sobre as suas capacidades físicas (força, velocidade, flexibilidade), a respeito da sua forma física (peso, estatura, cabelos) e pode fazer comparações com seus colegas com relação a seu desempenho escolar (notas) e suas habilidades esportivas (drible, gols).

Dentro deste contexto a avaliação da percepção de competência em vários domínios pode demonstrar que a criança ou adolescente pode não estar satisfeita com alguns aspectos do seu modo de viver, ou seja, pode revelar uma insatisfação

com sua aparência física, com seu rendimento escolar ou com seu rendimento nos esportes.

É importante ressaltar que a simples participação em esportes organizados não garante o desenvolvimento de caráter, liderança e espírito esportivo nas crianças. De acordo com Weinberg e Gould (2001), esses benefícios geralmente são acompanhados de uma supervisão adulta competente de líderes que entendam as crianças e que saibam como estruturar programas que forneçam experiências de aprendizagens positivas. E um primeiro passo importante para tornar-se um líder qualificado de esportes infanto-juvenis é entender a psicologia de atletas jovens.

Assim, este estudo torna-se relevante, pois, as informações obtidas podem contribuir para o entendimento da participação de crianças em atividades esportivas e auxiliar professores e técnicos esportivos em uma readequação de alguns conteúdos trabalhados na escola, na própria disciplina de educação física e nas escolinhas de iniciação esportiva, além de possibilitar uma reflexão da forma como estes conteúdos estão sendo ministrados para esses indivíduos e conseqüentemente contribuir no processo de formação da criança e do adolescente.

2. 4 Delimitações do Estudo

Este estudo foi delimitado aos escolares de 11 e 12 anos, considerando a uma melhor compreensão do instrumento de percepção de competência e ao município de Cascavel/PR, devido ao melhor fornecimento dos resultados às escolas participantes.

2.5 Hipótese Conceitual

A percepção de competência está associada ao melhor desempenho dos escolares participantes de treinamento esportivo.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Considerando os objetivos deste estudo, procurou-se elaborar uma revisão da literatura que subsidiasse as discussões e fundamentações com um referencial teórico atualizado. Para tanto, esta revisão foi construída considerando os seguintes tópicos: desenvolvimento humano, características de adolescentes, motivação para o esporte, competência percebida, teoria da motivação para competência, além de relacionar diversos estudos sobre a percepção de competência.

3.1 Desenvolvimento Humano

É de conhecimento que o ser humano não é algo biologicamente estático na medida em que, desde o momento da concepção até a morte, ocorre uma série de transformações quantitativas e qualitativas, quer no sentido evolutivo quer no sentido involutivo. É sabido também que essas transformações se verificam em ritmos e intensidades diferenciados, conforme a etapa da vida que o ser humano se encontra, (GUEDES, 1997).

A progressão do organismo, desde a concepção até a maturidade plena compreende dois aspectos: o crescimento e o desenvolvimento.

De acordo com Haywood e Getchell (2004), crescimento é um aumento quantitativo do tamanho ou da magnitude e para os seres humanos o período de crescimento começa com a concepção e termina no final da adolescência ou no início da segunda década de vida.

Desenvolvimento, em seu sentido mais puro, refere-se a alterações no nível de funcionamento de um indivíduo ao longo do tempo (GALLAHUE, 2005). Keogh e Sugden (1985), citados por Gallahue (2005, p. 14), definiram como “alterações adaptativas em direção à habilidade”. Tal definição implica que, no decorrer da vida é necessário ajustar, compensar ou mudar, a fim de obter ou manter a habilidade. Dessa forma o desenvolvimento é um processo permanente de alteração.

Haywood e Getchell (2004), afirmaram que o desenvolvimento tem várias características definidoras. Primeiro é um processo contínuo de mudanças na capacidade funcional. Os organismos vivos estão sempre em desenvolvimento, mas a quantidade de mudanças pode ser mais ou menos observável nos diversos períodos da vida. Segundo, o desenvolvimento está relacionado à idade. À medida que a idade avança o desenvolvimento acontece. Todavia, ele pode ser mais rápido ou mais lento em diferentes períodos e podem diferir entre indivíduos cuja idade e desenvolvimento não necessariamente avançam na mesma proporção. E, terceiro, é uma mudança seqüencial. Um passo leva ao passo seguinte de maneira irreversível e ordenada. Essa mudança é o resultado de interações dentro do indivíduo e de interações entre o indivíduo e o ambiente.

Não se pode confundir desenvolvimento, que é a soma dos processos de crescimento e diferenciação do organismo, os quais finalmente levam ao seu tamanho, forma e função definitivas, com crescimento, ou seja, o aumento da altura, peso, força, volume, quantidade de secreções, entre outros, isto é, um aumento fixável quantitativamente. O conceito “crescimento” é subordinado ao conceito “desenvolvimento”, (WEINECK, 1991).

O crescimento e o desenvolvimento são processos inter-relacionados (GOTANI et al., 1988), que embora indissociáveis e sem ocorrerem isoladamente, são fenômenos diferentes, nem sempre demonstrando entre si uma correspondência direta (GUEDES, 1997). Por exemplo, uma criança ou um adolescente poderá apresentar determinado nível de crescimento do tecido muscular, sem que isso signifique correspondente aumento na complexidade e na eficiência das funções e capacidades musculares. Em contrapartida, funções e capacidades musculares mais desenvolvidas podem não exigir, necessariamente, um crescimento do tecido muscular correspondente.

O desenvolvimento humano pode ser estudado a partir de uma variedade de estruturas teóricas, as quais têm implicações para o desenvolvimento motor e para a educação motora dos indivíduos desde a concepção até a idade adulta.

No último século, vários teóricos desenvolvimentistas estudaram intimamente o fenômeno do desenvolvimento humano e fizeram contribuições valiosas para o nosso conhecimento. Nenhuma teoria é completa ou totalmente precisa ao descrever ou explicar o desenvolvimento humano e, portanto todas falham em algum ponto. Existem vários modelos de desenvolvimento humano e cada um reflete o conhecimento, os interesses e as tendências de seu autor. Gallahue (2005) cita algumas teorias desenvolvimentistas, entre elas a Teoria Fase-Estágio, destacando-se Freud (Teoria Psicanalítica), Erikson (Teoria Psicossocial) e Gesell (Teoria Maturacional); a Teoria da Tarefa Desenvolvimentista com Havighurst (Teoria Ambiental); a Teoria do Marco Desenvolvimentista com Piaget (Teoria de Desenvolvimento Cognitivo); e as Teorias Ecológicas as quais se destacam o Ramo dos Sistemas Dinâmicos, baseada no trabalho de Bernstein, expandido por Kluger, Kelso e Turvey, e o Ramo do Ambiente Comportamental, com suas raízes no trabalho de Lewin e Barker, mais tarde com Bronfenbrenner.

3.1.1 Desenvolvimento motor

Todos – bebês, crianças, adolescentes e adultos – estão envolvidos no processo permanente de aprender a mover-se com controle e competência, em reação aos desafios que enfrentam diariamente em um mundo em constante mudança. Dessa forma, pode-se entender o processo de desenvolvimento motor como a contínua alteração no comportamento motor ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente, (GALLAHUE, 2005).

Pode-se dizer que o processo de desenvolvimento motor encontra-se entre a multiplicidade de fatores decorrentes da interação do organismo (por exemplo, processos de maturação neuromuscular, características de crescimento e composição corporal) com o meio ambiente (por exemplo, efeitos residuais de experiências motoras anteriores e de novas experiências motoras), (RIGOLIN, 2006).

Também é possível observar diferenças no desenvolvimento do comportamento motor que podem ser provocadas por fatores próprios do indivíduo (biologia) do ambiente (experiência) e da tarefa em si (físicos / mecânicos), além de ser possível verificar as diferenças pela observação das alterações no processo (forma de execução da tarefa motora) e no produto (desempenho motor), (GALLAHUE, 2005).

Via de regra o propósito de determinar o desempenho motor é o de obter informações do tipo “quantitativo” que possam propiciar comparações inter e intra-indivíduos, na tentativa de identificar o comportamento relacionado ao aspecto motor, (GUEDES, 1997).

Desempenho é definido de forma muito simples por Magill (2000), como sendo o comportamento observável. Por exemplo, ao observar uma pessoa andar por um saguão, estará observando o desempenho da habilidade de caminhar. Analogamente, observar uma pessoa chutando uma bola estará observando o desempenho de sua habilidade de chutar. Olhando nesta ótica, o desempenho se refere à execução de uma habilidade num determinado instante e numa determinada situação.

De acordo com Magill (2000), existe uma grande variedade de formas de se medir o desempenho da habilidade motora. Uma forma útil de organizar os vários tipos de medidas do desempenho motor é através da criação de duas categorias relacionadas a diferentes níveis de observação do desempenho.

A primeira categoria é denominada de “medidas de resultados de desempenho”. Nessa categoria estão incluídas as medidas que indicam o resultado ou os efeitos do desempenho de uma habilidade motora. Por exemplo, medidas de quanto uma pessoa consegue caminhar, com que velocidade a pessoa percorre certa distância, quantos graus ela consegue flexionar seus joelhos, todas elas baseadas nos resultados do desempenho da pessoa. Segundo Gallahue (2005), o desempenho motor está associado à capacidade de realizar tarefas motoras e seu estudo baseia-se no produto, em termos de: “a que distância?”, “a que velocidade?”, “quantas vezes?”.

É interessante notar que as medidas de resultados de desempenho não contêm nenhuma informação sobre o comportamento dos membros ou do corpo que leva ao resultado observado. Essas medidas também não fornecem nenhuma informação sobre a atividade dos diversos músculos envolvidos em cada ação. Para obter informações sobre essas características, é necessário medir uma categoria denominada “medidas de produção de desempenho”. Essas medidas informam o pesquisador como o sistema nervoso está funcionando, como o sistema muscular está agindo ou como os membros e articulações estão atuando, antes, durante e depois de a pessoa desempenhar uma habilidade, (MAGILL, 2000).

Embora sejam administrados testes para avaliar o desempenho motor, o comportamento humano pode ser convenientemente classificado como sendo pertencente a mais dois domínios: o cognitivo e o afetivo-social.

Fazem parte do domínio cognitivo, operações mentais como a descoberta ou reconhecimento de informação, a retenção ou armazenamento de informação, a geração de informações a partir de certos dados e a tomada de decisão ou feitura do julgamento acerca da informação. Do domínio afetivo-social fazem parte os sentimentos e emoções. Os comportamentos deste domínio são muito envolvidos numa situação real de ensino-aprendizagem, visto que aspectos como motivação, interesse, responsabilidade, cooperação e respeito ao próximo estão sempre presentes e devem ser trabalhados adequadamente. Do domínio motor fazem parte os seguintes movimentos: controlar o corpo ou objetos quando em equilíbrio, mover o corpo ou parte do corpo. Também mencionado como domínio psicomotor, em função do grande envolvimento do aspecto mental ou cognitivo na maioria dos movimentos, (GO TANI et al., 1988).

Embora um determinado comportamento possa ser classificado em um dos três domínios, convém esclarecer que na maioria dos comportamentos existe a participação de todos os três domínios, (GO TANI et al., 1988). Por exemplo, um indivíduo que está jogando xadrez, seu comportamento é predominantemente cognitivo, embora o domínio afetivo-social e motor também estão envolvidos. Um indivíduo ao levantar um peso, está fazendo uma atividade predominantemente motora, mas existe o componente afetivo-social e o cognitivo.

Avaliando a prática esportiva, fica mais clara a presença destes comportamentos. É necessário reconhecer o estímulo e tomar uma decisão (domínio cognitivo), é importante ter cooperação e motivação (domínio afetivo-social), e é necessário mover o corpo ou parte dele, controlar objetos (domínio motor).

Importante ressaltar que, quando se fala em estudar o desenvolvimento u desempenho motor, embora o domínio motor esteja sendo focado, o desenvolvimento afetivo-social e o cognitivo não podem ser esquecidos, visto que existe um forte inter-relacionamento entre os domínios, e a ênfase a um deles é apenas uma questão de predominância em certos momentos do movimento.

3.1.2 Características de adolescentes de 11 e 12 anos

A literatura apresenta diversas nomenclaturas e subdivisões etárias para os diferentes períodos da vida, não havendo uma unanimidade no emprego desses termos e classificações. Segundo Rigolin (2006), a falta de unidade entre os termos e faixas etárias utilizadas pode ser observado conforme os seguintes referenciais: Eckert (1993) – Fase Tardia da Infância, entre 6 e 10/12 anos de idade; Barbanti (2003) – Terceira Infância, entre os 7 anos e a puberdade; Papalia e Olds (2000) - Terceira Infância, entre os 6 e 12 anos de idade.

Situando esta fase cronologicamente, Gallahue (2005) argumenta que a adolescência é dividida em duas fases: a pré-pubescência, que vai dos 10 aos 12 anos para as meninas e dos 11 aos 13 anos para os meninos; e a pós-pubescência, que vai dos 12 aos 18 anos para as meninas e dos 14 aos 20 anos para os meninos.

Para o presente estudo considerou-se a definição proposta pela Organização Mundial de Saúde citada por Vitalle et al. (2003), na qual o período que se estende dos 10 anos de idade até 19 anos, 11 meses e 29 dias, caracteriza a adolescência, sendo desta forma, um critério prático que procura delimitar esta fase.

Com aspectos relevantes que a distinguem de outras fases da vida humana, a adolescência é um período de transição gradual entre a infância e a idade adulta em

que se manifestam marcantes transformações somáticas, psicológicas e sociais (VITALLE et al., 2003).

Seja qual for a classificação é evidente que existem claras diferenças entre indivíduos da mesma idade, e de acordo com Papalia e Olds (2000), é preciso considerar que de acordo com os distintos ritmos de desenvolvimento não é possível adotar uma definição clara e rígida para o ponto de início e de término da adolescência, e que geralmente admite-se que a adolescência se inicia na puberdade.

E por puberdade de acordo com Chipkevitch (2001), entende-se pelo período de maturação biológica marcado por surgimento de caracteres sexuais secundários, estirão de crescimento e modificações da composição corpórea.

Assim, de acordo com Rigolin (2006), a adolescência caracteriza-se como uma fase da vida que apresenta uma mistura intensa de mudanças biológicas (por exemplo, mudanças hormonais, maturação óssea, maturação sexual) e comportamentais (por exemplo, independência financeira, emocional e familiar). Em razão da complexidade destas mudanças, a adolescência é considerada um momento conturbado de desenvolvimento, situado entre a infância e a idade adulta.

O aparecimento da adolescência é marcado segundo Gallahue (2005), por um período de aumentos acelerados tanto no peso como na estatura. A idade do aparecimento, a duração e a intensidade desse surto de crescimento têm base genética e variam consideravelmente de indivíduo para indivíduo. O genótipo do indivíduo (potencial de crescimento) controla o aparecimento, a duração e a intensidade do surto de crescimento, como por exemplo, na maturação esquelética e sexual, na estatura final, na forma da distribuição da gordura no corpo. Enquanto, o fenótipo de um indivíduo (condições ambientais) terá influência marcante no alcance desse potencial de crescimento, ou seja, o quão próximo o indivíduo chegará de seu potencial genético.

Sabe-se que o processo maturacional possui uma ordem de eventos pela qual todos os seres humanos passam, não existindo variações individuais. Entretanto, de acordo com Malina e Bouchard (1991) citados por Rigolin (2006), quanto ao ritmo de

passagem por essa ordem seqüencial, é possível verificar sujeitos que apresentarão ritmo normal, precoce (acelerado) ou tardio (lento) de maturação.

3.1.2.1 Características físicas

Importantes diferenças em crescimento e desenvolvimento em relação ao gênero são acentuadas, sobretudo na adolescência. O surto de crescimento adolescente ou estirão de crescimento nos meninos, em média, iniciam por volta da idade de 11 anos, alcançam sua velocidade de chegada ao pico de altura por volta dos 13 anos e estabilizam-se por volta dos 15 anos. As meninas estão aproximadamente dois anos na frente, iniciando seus surtos de crescimento por volta de 9 anos de idade, atingindo a velocidade pico volta dos 11 anos e estabilizando-se por volta dos 13 anos de idade (MALINA; BOUCHARD, 1991 citado por GALLAHUE, 2005). Essas idades são médias de grupos, ou seja, são apenas indicadores aproximados de quando as alturas máximas são atingidas, sabendo que existe considerável variação entre os indivíduos e grande parte dos adolescentes iniciam seu estirão mais cedo ou mais tarde. (HAYWOOD e GETCHELL, 2004).

O alcance da estatura adulta máxima é de interesse para a maioria dos adolescentes, diz Gallahue (2005). Os meninos estão preocupados em ficar baixos demais e as meninas, freqüentemente, queixam-se de ser altas demais. Em relação a esses fatos, nesta fase o aumento acelerado na estatura ocorre em um período em que as modificações psicológicas também acontecem.

Ainda com relação a estatura, crianças com maturação tardia têm períodos de crescimento maiores do que crianças que amadurecem mais cedo, portanto, tendem a ser mais altas (HAYWOOD e GETCHELL, 2004). E, Krogman (1959), citado por Guedes (1997), reforça esta hipótese ao ter verificado que as crianças e os adolescentes que maturam mais tardiamente tendem a ser mais altos do que os demais e, além disso, o fato de maturarem mais precocemente pode provocar um maior peso corporal do que o esperado para sua estatura quando adultos.

Rigolin (2006) salienta que durante o Surto de Crescimento Adolescente as meninas tendem a estar 2 anos à frente no processo de desenvolvimento biológico, podendo momentaneamente, trazer vantagens para a estatura e o peso corporal de meninas, quando comparadas a meninos de mesma faixa etária, durante os anos intermediários da adolescência. Posteriormente, com a passagem dos meninos pelo pico de velocidade em estatura, a tendência é que estes ultrapassem os valores médios obtidos anteriormente pelas meninas, tornando o grupo masculino significativamente e definitivamente superior em valores médios de estatura e peso corporal.

Alterações de peso na adolescência são grandes e tanto para meninos como para meninas, o aumento do peso tende a acompanhar a curva geral de aumento em altura. (HAYWOOD e GETCHELL, 2004). A velocidade pico de peso, período do surto de crescimento adolescente em que há maior ganho de peso, é geralmente mais acentuada em meninos do que em meninas (MALINA e BOUCHARD, 1991 citado por GALLAHUE, 2005). O ganho de peso em meninos adolescentes ocorre basicamente por causa de aumentos em altura e na massa muscular. Em meninas, todavia, o ganho de peso na adolescência deve-se muito a aumentos na massa adiposa e na altura e, em menor grau, a aumentos na massa muscular. A maturação esquelética, os aumentos nos tecidos muscular e adiposo e o crescimento dos órgãos contribuem, tanto para meninos como para meninas, (GALLAHUE, 2005).

Segundo Sullivan e Anderson (2004), a massa magra e gordura continuam a aumentar em ambos os sexos durante o início e meio da adolescência. Com a chegada da puberdade, as garotas tendem a acumular gordura numa velocidade maior que os garotos. Ao final da *high school* (equivalente ao ensino médio no Brasil), a maioria das garotas, tem aproximadamente o dobro da porcentagem da gordura dos garotos.

O peso é muito mais afetado por fatores ambientais e pode refletir variações na quantidade de músculos mediante exercício, bem como na quantidade de tecido adiposo mediante dieta e exercício, doenças também podem influenciar o peso corporal (HAYWOOD e GETCHELL, 2004), além da motilidade gástrica, estilo de vida, bem como fatores hereditários (GALLAHUE, 2005).

3.1.2.2 Características motoras

A aptidão relacionada ao desempenho envolve os componentes da aptidão motora de velocidade, potência, agilidade, equilíbrio e coordenação e esses componentes estão intimamente relacionados ao desempenho treinado em muitos esportes, (GALLAHUE, 2005).

Deve-se levar em consideração que existe dificuldade para interpretar as informações relacionadas ao desempenho motor de crianças e adolescentes, visto a diversidade de fatores como os aspectos culturais e ambientais, processos de crescimento, desenvolvimento e maturação, treinabilidade, familiarização com o teste e motivação do executante (OKANO et al., 2001).

Com relação às capacidades físicas, a força muscular aumenta acentuadamente nos garotos durante a puberdade. Nas garotas a força muscular continua aumentando durante este período, porém de forma gradual. Essa diferença reflete-se no desempenho das tarefas que exigem potência definida como produto da força pela velocidade de contração. Durante a puberdade, garotos têm um aumento explosivo de desempenho e saltos verticais e horizontais, no arremesso e na corrida de curta distância, ao passo que as garotas mostram apenas uma melhora gradual ou alcançam um platô no desempenho dessas habilidades (SULLIVAN e ANDERSON, 2004).

Frequentemente surgem questões sobre a possível superioridade esportiva de garotos e garotas com amadurecimento precoce sobre aqueles que amadurecem tardiamente. Dados de estudos com corte transversal de atletas na puberdade mostraram que geralmente a maturidade precoce nos garotos trás a excelência nos esportes que requerem rapidez e força; em um dos estudos, garotos com alto desempenho em corrida e atletismo entre as idades de 10 e 15 anos eram mais maduros do que a média (SULLIVAN e ANDERSON, 2004).

Em termos de desenvolvimento motor, pressupõe-se que o aprendiz em idade escolar tenha tido oportunidade de praticar todas as habilidades motoras fundamentais (correr, saltar, arremessar, deslocar-se, receber, rebater, quicar,

chutar, entre outros) e que as mesmas estejam estruturadas no seu repertório motor em um nível de proficiência próximo ao maduro (VALENTINI, 2006).

3.2 Motivação para o Esporte

No esporte, uma das questões mais discutidas hoje em dia, tanto na literatura especializada quanto entre os profissionais que nele atuam, são os fatores que levam as crianças e os jovens a se aproximarem e a se dedicarem tanto a ele; por outro lado, estes mesmos especialistas detectam que existe mundialmente o fenômeno do abandono precoce da prática do esporte - sendo este também um tema constante das preocupações e estudos desses mesmos especialistas.

Ambas as questões - a enorme busca pelo esporte e o abandono precoce da prática - nos apontam para um fator fundamental no esporte infantil: a motivação. A forma como este tema é tratado pode ajudar na busca de respostas para duas questões básicas: por que as crianças ingressam na prática esportiva? E por que a abandonam?

Além dessas, outras questões surgem quando nos aprofundamos nesta reflexão - qual a contribuição fundamental que o técnico desportivo, o líder, o profissional do esporte pode dar para manter um nível de motivação elevado nas crianças praticantes? Quais as posturas deste profissional que motivam, ou desmotivam, os praticantes?

Primeiro, torna-se necessário entender o que é motivação.

Para Samulski (2002) a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, a qual depende de fatores internos (pessoais) e externos (ambientais). O motivo interno, ou seja, a motivação intrínseca, e o motivo externo, formam um elo entre a conquista do objetivo.

Segundo Tresca e De Rose Jr (2002), a motivação intrínseca é a forma mais desejada, já que proporciona o desenvolvimento da autonomia e da personalidade. A recompensa relacionada a essa motivação está na resolução de um desafio mental

de superar as próprias limitações ou a descoberta de algo que se considere útil; já as recompensas extrínsecas até iniciam e mantêm algumas atividades, mas não são suficientes para explicar a maior parte das motivações humanas, principalmente aquelas relacionadas à aprendizagem.

À medida que a criança adquire novas habilidades, a aprovação de adultos importantes, como pais e técnicos, tornam-se um relevante fator extrínseco. Crianças confiam nos comentários desses adultos importantes para ajudá-las a julgar suas competências. A aprovação dos parceiros é outro fator extrínseco que aumenta de importância à medida que a criança se torna adolescente (SULLIVAN e ANDERSON, 2004).

Segundo Weinberg e Gould (2001), a maioria das crianças participa de esportes para se divertir. Porém, outras razões são citadas como: fazer alguma coisa na qual é boa, melhorar suas habilidades, fazer exercício e ficar em forma, estar com amigos, fazer novas amizades e competir.

Knijnik et al. (2005), ao descrever os trabalhos de Scanlan et al. (1993) destacam a busca de diversão, incentivo de parentes e professores, desejo de desenvolver e demonstrar habilidades e de se tornar um líder (*status*), como fatores motivacionais para crianças. E destacam também alguns fatores citados por Bounamano e Mussino (1995) para a motivação de crianças na prática inicial de esporte onde, a diversão 49,2% foi o fator principal, seguindo a seguinte ordem de importância: razões físicas 32,0% (ficar em forma, saúde, ficar forte), razões sociais 8,9% (fazer novos amigos), razões competitivas 4,2%, aprender e desenvolver habilidades motoras 2,9%, ascensão social 2,8% (*status*, dinheiro e popularidade).

Como foi dito anteriormente, uma das temáticas do esporte infanto-juvenil sobre as quais se encontram vários estudos é aquela que diz respeito ao abandono, sobretudo precoce, da prática de esportes.

Estudos a respeito do abandono das crianças nos esportes são citados por Weinberg e Gould (2001), entre eles o realizado por Gould e Petlichkoff (1988) onde encontraram que a taxa de abandono para programas esportivos organizados são em média de 35% em qualquer idade. Portanto de cada 10 crianças que comecem

uma temporada nos esportes, 3 a 4 delas terão desistido no início da temporada seguinte. E o estudo de Gould et al. (1982), feito com 50 nadadores com idade variando entre 10 e 18 anos, revelou que a maioria dos nadadores que desistem o faz devido a interesse em outras atividades. Mas, aproximadamente 28% citaram fatores negativos como pressão excessiva, não gostar do técnico, fracasso, falta de diversão e uma ênfase excessiva em vencer, como sendo influências importantes em suas decisões de retirar-se do esporte.

Outro fator importante relacionado a perda de interesse da criança pela prática esportiva é o esgotamento. Isso é uma preocupação crescente em esportes de competição para crianças e acredita-se que isso ocorra devido a especialização precoce em um determinado esporte de devido aos treinamentos longos e intensos (SULLIVAN e ANDERSON, 2004).

O assunto da motivação e da desmotivação frente à prática esportiva vem sendo estudado por diversos autores que fazem recomendações aos profissionais do esporte, no sentido de manter ou ampliar a motivação em seus treinos e aulas.

O estudo de Winterstein (1992), descrito por Knijnik et al. (2005), propõe que uma mesma tarefa dentro de uma sala seja oferecida com diferentes graus de dificuldade, para que os alunos possam experimentar todos os níveis, com tempo suficiente, possibilitando-lhes assim experiências de sucesso e fracasso através de sua própria escolha.

Ainda, Knijnik et al. (2005), destacam o estudo de Weiss (1993) que coloca que todos os adultos devem envolver-se, pais, professores ou técnicos, no sentido de motivarem as crianças. Seu texto diz claramente que os adultos devem fornecer retorno (*feedback*) às crianças, pois crianças com bons graus de auto-avaliação tendem a ter maior motivação intrínseca. Ao mesmo tempo, pede que os adultos fiquem atentos àquelas crianças que subestimam as suas habilidades físicas e que podem ser desistentes em potencial. Também recomendam que os adultos propiciem aos jovens várias razões de estarem envolvidos no esporte, tanto aquelas relacionadas à competência técnica e saúde, quanto os motivos sociais, culturais

(viagens), amizades, jogo e diversão e todos os possíveis desdobramentos que as situações esportivas possam oferecer.

Para Sullivan e Anderson (2004), os pais devem estar envolvidos na experiência esportiva da criança, entretanto, pesquisas têm demonstrado que um envolvimento muito pequeno ou muito grande pode ter efeitos psicológicos negativos. Um envolvimento excessivo pode levar a um estresse exagerado, que traz prejuízo físico e emocional para uma atividade que antes era prazerosa. E um envolvimento muito pequeno pode afetar negativamente a motivação da criança.

Dessa forma os autores enumeram diversas responsabilidades dos pais, com relação a participação dos pais na prática esportivas de seus filhos, entre elas: estimular seus filhos a praticar esportes, mas sem exercer pressão exagerada; permitir que seus filhos escolham o esporte e possam abandoná-lo se assim o desejarem; garantir que o técnico seja qualificado para orientar a criança em sua experiência esportiva; ajudar seu filho a determinar objetivos realistas; auxiliar seu filho a compreender as valiosas lições que o esporte pode ensinar; estimular seu filho a ter responsabilidade perante a equipe e o técnico. Além de enumerar algumas condutas que os pais devem adotar, como: permanecer na área de espectadores durante uma partida; não dizer ao técnico como treinar a equipe; não orientar seu filho durante uma competição; não ingerir álcool durante uma partida ou competição ou comparecer nos locais dos jogos após ingerir álcool demasiadamente; torcer pela equipe de seu filho; demonstrar interesse, entusiasmo e apoio ao seu filho.

Certamente os pais devem aprender o máximo possível sobre o programa esportivo e sobre a filosofia que o professor/técnico adota em seus treinamentos. Conhecer os objetivos do técnico no trabalho com jovens atletas e a metodologia que ele adota para se alcançar esses objetivos também é uma das responsabilidades dos pais que tem filhos envolvidos com a prática esportiva. Se possível, os pais devem assistir às sessões de treinamentos para observar o tipo de interação que ocorre entre os técnicos e os alunos/atletas.

3.2.1 Modelo teórico de Harter

Antes da teoria da motivação competente proposta por Harter, outras teorias já haviam abordado o tema motivação dentro de diferentes enfoques. Dentre elas, a teoria do impulso “*Drive*” de *Hull*; a teoria do “U” invertido de Dodson e Yerkes; a teoria da atribuição de Heider; e a teoria da motivação eficiente de White, (FIORESE, 1993).

Harter (1980) citado por Fiorese (1993) julgou a formulação de White convincente, e esta serviu com base para o desenvolvimento de seu próprio modelo teórico de pesquisa. Na teoria da motivação competente, a autora realçou vários componentes do processo de domínio de comportamento. Estes componentes: tentativas de domínio, procura de desafio e curiosidade, são alguns dos fatores que Harter isolou e examinou em seus estudos. De acordo com sua teoria, o envolvimento no processo de domínio leva a uma experiência de prazer e diversão.

Villwock (2005) ao analisar trabalhos de Harter (1992) e Harter e Connell (1984), verificou que o conceito de motivação proposto por White é global, não especificando possíveis motivos (dimensões) que possam levar à eficácia. Dessa forma Harter, propôs a extensão da teoria de “Motivação para a Eficácia” através de uma perspectiva multidimensional da competência infantil. A autora observou que as crianças podem perceber sua competência em diferentes domínios de sua vida, sendo estes: a) competência cognitiva ou escolar; b) competência social em relação a adultos e pares; c) competência atlética (habilidade motora). Nos diferentes domínios, cognitivo, social e motor, as percepções de competência podem ser diferenciadas, refletindo desta forma, em investimentos diferenciados de energia utilizados pela criança para tornar-se competente em cada um dos domínios, assim como das respostas diferenciadas de pais e pares ao desempenho da criança nesses domínios.

Baseada no seu modelo, Harter (1985) construiu uma escala de percepção de competência para crianças e adolescentes, iniciando com a suposição de que a percepção de competência não era uma característica global ou uma construção

unitária. Assim ela adotou um método diferenciado onde o sentimento de competência nos diferentes domínios poderia ser avaliado, (AMORIM, 2005).

Para identificar o nível de percepção de competência, Harter (1985), identificou seis subescalas: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, conduta comportamental e próprio valor global.

O objetivo mais importante de Harter era demonstrar que as crianças fazem distinção entre estas seis áreas, tal que os perfis das subescalas podem ser interpretados significativamente.

A competência escolar classifica a competência cognitiva, e reflete todos os itens relacionados à escola. A subescala aceitação social aplica basicamente o grau de relacionamento das crianças com seus amigos ou quanto são populares. A subescala de competência atlética tem o foco nos esportes e atividades ao ar livre. A subescala de aparência física reflete o quanto às crianças são felizes com suas vidas e com elas próprias. A subescala de conduta comportamental enfoca como as crianças se vêem (normais ou problemáticas). E a última subescala, a de valor global, os itens estão voltados para quanto às crianças gostam delas próprias como pessoa.

De acordo com Harter (1998) as auto-representações sofrem mudanças durante a infância e a adolescência.

As crianças mais jovens usam auto-descrições que são evidentes, na forma de comportamentos, realizações, preferências, posse, atributos físicos e categorias de associação facilmente observáveis por outros. Durante a meia infância observa-se uma mudança dos auto-atributos que são observáveis para aqueles que são mais conceituais. As descrições têm foco nas qualidades de caráter ou capacidade (honesto, esperto) características emocionais (feliz, bem disposto) e controle emocional (estou sem humor), (HARTER, 1990, 1998).

Harter (1998) aponta a existência de uma grande ênfase nos traços interpessoais com o aumento da idade. Traços como, amigável, extrovertido, tímido, sociável, popular. E já na adolescência vêm o surgimento de descrições de uma pessoa psicológica interior, seu ou suas emoções, atitudes, crenças, desejos e

motivos. Neste estágio, o olhar auto-reflexivo está voltado para o interior em direção àqueles atributos internos e privados de si mesmo.

Complementa Harter (1990), descrevendo o trabalho de Damon e Hart (1988), onde têm sugerido um refinamento que adiciona outra trajetória desenvolvimentista ao conteúdo da auto-descrição através da infância e adolescência.

Eles identificaram quatro níveis de desenvolvimento e sugerem que a cada nível, pode encontrar descrições comportamentais, sociais e psicológicas do 'si mesmo', embora elas sejam qualitativamente diferentes a cada nível. Ao nível 1, o 'si' é entendido somente como categorias separadas, por exemplo, crianças jovens irão descrever comportamentos característicos ou mau humor momentâneo, sentimentos, preferências ou aversões. Ao nível 2, meia infância a infância tardia, o 'si' é definido comparativamente, em relação aos outros ou padrões normativos, por exemplo, capacidades cognitivas relativa a aquelas dos pares. Ao nível 3, no início da adolescência, por exemplo, atributos ou habilidades sociais que influenciam as interações com outros ou a atração social pessoal são importantes. Ao nível 4, adolescência tardia, o 'si' é descrito de acordo com as crenças sistemáticas, filosofia pessoal e planos de vida, incluindo dimensões de escolha pessoal, processos de pensamento íntimo/interior e padrões morais.

Estas trajetórias desenvolvimentistas segundo a autora representam a aquisição de formas qualitativamente diferentes de auto-descrições como um movimento próprio através da infância e adolescência.

A variedade dos processos cognitivos-sociais são também importantes para a mudança da natureza do auto-conceito. De uma perspectiva desenvolvimentista-cognitiva, o uso da informação da comparação social para este fim requer que a criança tenha a capacidade para relacionar um conceito a outro, através dos vários domínios, uma habilidade não presente no repertório de jovens crianças. Igualmente, as crianças jovens não podem simultaneamente comparar sua própria e outras características na ordem para detectar similaridades ou diferenças que tenha implicações para seu próprio nível de habilidade, o que vai acontecer por volta dos 8 ou 9 anos, (HARTER, 1990).

Através do período da infância e adolescência, existe um aumento da confiança nas opiniões que outros significantes têm em direção ao auto-conceito das crianças. Diversos autores especificaram o processo através do qual indivíduos tornam a adotar as opiniões de outros significantes. Harter (1990) descreve o trabalho de Selman (1980), onde apresenta três níveis. No nível 1, o egocentrismo das crianças jovens, exclui seu entendimento que outros estão observando eles. No nível 2 (7 -12 anos), as crianças tornam a apreciar o fato que outros estão observando e avaliando eles. Entretanto, as limitações deste período é que a criança não pode observar criticamente o seu si diretamente. No entanto, neste nível intermediário a criança inicia a se dar conta que outros estão avaliando seu ambiente e estágios de incorporação destas atitudes. No nível 3, (10 – 15 anos), os adolescentes iniciam a internalizar os padrões pelos quais outros significantes estão julgando o seu 'si'. Ele ou ela podem agora observar diretamente e avaliar si mesmo, permanecendo sensível para ainda pensar sobre muitas das funções avaliativas desempenhada pelos outros.

A perspectiva central da teoria na motivação de acordo com Allen e Howe (1998) está na percepção de competência individual e afetiva na avaliação de domínios específicos. Se uma criança acredita que é boa em uma atividade (música, esporte, matemática) então provavelmente ela demonstrará mais envolvimento e engajamento na atividade ou em uma atividade similar no futuro. De acordo com os autores, Harter hipotetiza que as percepções de competência podem ser aumentadas pelos reforços positivos de outros significantes. Ao invés de sugerir uma quantidade de reforços que os adultos deveriam dar, Harter propôs que mais respostas positivas e menos respostas negativas dos agentes socializadores para tentativas independentes de maestria poderiam reforçar a motivação intrínseca. Esta orientação pode levar a sentimentos de aumentos da competência percebida e controle, influência positiva e comportamentos de motivação. Em contraste, percepções de falha ou respostas negativas de outros significantes devem diminuir a percepção de competência e a percepção de controle, aumentar a ansiedade, e diminuir a probabilidade do engajamento individual em futuras tentativas de maestria naquele domínio.

Aplicado ao domínio esportivo, a teoria da motivação para competência de Harter, sugere que os elogios e encorajamentos de técnicos, pais e pares dão para o desempenho esportivo nos resultados de sucesso, aumentam a percepção de competência física, a influência positiva e o desejo de continuar a participar em esportes e melhorar as habilidades físicas. Experiências negativas no esporte, tais como falhas, ou críticas de técnicos, pais e pares, demonstram diminuir as percepções de competência física e resultam em uma falta de satisfação e uma provável diminuição da continuação da participação nos esportes e o no desejo de melhorar as habilidades (ALLEN; HOWE, 1998).

3.2.2 Auto-conceito, auto-estima e auto-confiança

Ao abordar o tema percepção de competência, outros termos também são comumente utilizados para descrever a percepção do indivíduo sobre seu próprio eu, entre eles o auto-conceito, a auto-estima e a auto-confiança.

O auto-conceito, em termos gerais, pode-se caracterizar como sendo a percepção que o indivíduo tem de si próprio e, em termos específicos, as atitudes, os sentimentos e o auto-conhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (BYRNE, 1984; FARIA 2002; FARIA; FONTAINE, 1990; MARSH; HATTIE, 1996, citado por FARIA, 2005).

O auto-conceito segundo Bell (1997), baseado em vários autores (HARTER, 1982; MARTINEK; ZAICHKOWSKY, 1977; PIERS, 1984), é um sistema dinâmico influenciado por uma complexa interação social e psicológica, tais como: comportamento, atributos físicos, ansiedade, popularidade, satisfação e felicidade.

Gallahue (2005), descreve o auto-conceito como uma estrutura multidimensional ligada à eficiência física observada na infância e além dela. É um aspecto importante do comportamento afetivo da criança que é influenciado pelo mundo dos jogos, das brincadeiras e dos movimentos vigorosos. Um auto-conceito estável e positivo é tão crucial para a habilidade infantil de atuar efetivamente, que seu desenvolvimento não pode ser deixado ao acaso. As importantes contribuições

que o movimento e a atividade física vigorosa podem dar para a formação de um auto-conceito positivo não devem ser ignorados.

Para Harter, citada por Bee (2003), o auto-conceito envolve julgamentos avaliativos e que têm vários aspectos interessantes. Um deles é que ao longo dos anos do ensino fundamental e médio, as avaliações das crianças sobre suas próprias capacidades tornam-se cada vez mais diferenciadas, com julgamentos bastante distintos sobre habilidades acadêmicas ou atléticas, aparência física, aceitação social dos colegas, amizades, atração romântica e relacionamento com os pais.

Outro termo relacionado é a auto-estima, ou seja, é o nosso julgamento pessoal a respeito de capacidade própria, significância, sucesso e valor, é transmitida aos outros por meio de palavras e ações (COOPERMITH, 1967 citado por HAYWOOD e GETCHELL, 2004).

De acordo com Bell (1997), a auto-estima é um componente avaliativo do próprio auto-conceito. Este é valor que as pessoas colocam nos seus atributos pessoais e características. É um constructo global que engloba a auto-estima acadêmica ou escolar, social ou relação com os pares, relações familiares, auto-percepção física e bem-estar emocional.

Haywood e Getchell (2004) enfatizam que a auto-estima é específica a domínios, que são áreas ou situações, que tem influência independente tal como social, física ou acadêmica. Por exemplo, um adolescente poderá avaliar-se como alto nos domínios físico e social, mas baixo no domínio acadêmico.

A pesquisa extremamente interessante de Harter sobre a auto-estima (1987; 1990; 1998), citado por Bee (2003), diz que o nível de auto-estima de cada criança é o produto de duas avaliações ou de dois julgamentos internos. De início, cada criança experiencia algum grau de discrepância entre aquilo que gostaria de ser (ou pensa que deveria ser) e aquilo que acha que é – entre seu *self* ideal e o que percebe como seu *self* real. Quando essa discrepância é pequena, a auto-estima da criança muitas vezes, é alta. Quando a discrepância é grande – quando ela percebe que não está vivendo de acordo com seus objetivos ou valores - a auto-estima é muito mais baixa.

Continua dizendo a autora que os padrões não são os mesmos para todas as crianças. Algumas valorizam muito as habilidades acadêmicas, outras as esportivas ou as amigadas. Desse modo, aquela que valoriza a destreza esportiva, mas não é coordenada o suficiente para ser boa nos esportes, terá uma auto-estima mais baixa do que a criança igualmente descoordenada que não valoriza tanto os esportes. Da mesma forma, ser bom em algo, como cantar ou jogar xadrez, não elevará a auto-estima da criança, a menos que ela valorize aquela determinada habilidade.

Ainda complementa que a auto-estima pode ser influenciada por valores culturais, onde crianças que crescem em culturas mais individualistas, tendem a se avaliar de acordo com os padrões de realização individual, como tirar boas notas ou fazer um gol no jogo futebol. Já as crianças que crescem em culturas coletivas, tendem a avaliar-se a luz das qualidades comunitárias, como a capacidade de relacionar-se bem com os outros.

E a segunda influência maior sobre a auto-estima, é o sentimento global de apoio que ele experiencia nas pessoas importantes que a cercam, em especial pais e amigos. As crianças que sentem que as outras pessoas geralmente gostam delas da maneira que elas são terão uma auto-estima melhor do que as crianças que relatam menos apoio global.

Tratando do outro termo, a auto-confiança, Weinberb e Gould (2001), definem como a crença de que você pode realizar com sucesso um comportamento desejado. Ou como diz Gallahue (2005), a auto-confiança denota a crença do indivíduo em sua habilidade de desempenhar tarefa mental, física ou emocional. É a habilidade prevista do indivíduo de dominar desafios particulares e superar obstáculos ou dificuldades.

A auto-confiança é caracterizada por uma alta expectativa de sucesso. Ela pode ajudar os indivíduos a despertarem emoções positivas, facilitar a concentração, estabelecer metas, aumentar o esforço, focalizar suas estratégias de jogo e mantê-las (WEINBERB e GOULD, 2001).

3.2.3 Percepção de competência

Percepção de competência ou competência percebida como Barbanti (2003) denomina, é o sentido que alguém tem a capacidade de dominar uma tarefa ou alguma característica pessoal (imagem corporal, auto-estima) ou ambiental (relacionamento com os outros).

As pessoas costumam auto-avaliar suas capacidades e desempenhos em diferentes áreas, tais como capacidade física, aparência física, capacidade acadêmica e habilidades sociais. Esse julgamento de si próprio é exteriorizado por meio de palavras ou ações. O modo como cada indivíduo percebe suas competências, influencia fortemente sua motivação para se engajar e persistir em certas atividades, (HAYWOOD e GETCHELL, 2004).

Vários autores (MARSH; HATTIE, 1996; SHAVELSON; HUBNER; STANTON, 1976, citado por FARIA, 2005) argumentam que as percepções acerca de si próprio e o auto-conhecimento se constroem a partir da influência das experiências nos vários contextos de vida, por exemplo, na família, na escola, no grupo de pares e no contexto desportivo, bem como das interpretações que os indivíduos fazem dessas experiências e dos reforços e avaliações que os outros significativos (pais, professores, treinadores e, particularmente, dos pares) fazem dos seus comportamentos, a par das atribuições ou explicações causais que os outros e o próprio elaboram para as mais variadas condutas.

De acordo com Harter et al. (1998), as avaliações das crianças e adolescentes sobre suas próprias capacidades não têm uma influência igual no decorrer da vida, ou seja, tornam-se cada vez mais diferenciadas ao longo dos anos, com julgamentos bastante distintos sobre habilidades acadêmicas ou atléticas, aparência física, aceitação social dos colegas, amizades, atração romântica e relacionamento com os pais.

Fiorese (1993) complementa dizendo que na infância um senso rudimentar de competência começa a se desenvolver em resposta às reações avaliativas dos

outros, enquanto que na adolescência, as pessoas incorporam padrões de referência e fazem julgamentos sobre a competência de seu desempenho.

Bee (2003) faz algumas colocações a respeito dessas avaliações e diz que uma faceta do desenvolvimento integral é que a criança, depois dos dois anos, fica mais ansiosa pela aprovação do adulto, vendo a resposta dele como sinal de que ela atingiu algum padrão ou atendeu às expectativas (ou não). A criança ao chegar à idade escolar, em grande parte, já internalizou esses padrões e essas expectativas, tornando-se assim, mais autônoma em seu auto-julgamento. A criança em idade pré-escolar possui uma autoconsciência inicial e já começa a definir “quem sou eu” ao conhecer suas próprias qualidades e seus papéis sociais. Entre cinco e sete anos, a criança é capaz de dar uma descrição bastante completa de si mesma em uma série de dimensões e nessa idade as crianças tem uma noção clara da própria competência em determinadas tarefas, como montar quebra-cabeças, saber muito na escola, escalar ou pular corda ou conseguir fazer amizades.

E entre sete e doze anos de idade, as crianças têm geralmente adquirido a habilidade necessária para avaliar seu próprio desempenho e comparar-se com si mesmo e com outros. Ao mesmo tempo o auto-conceito da criança, também se torna, de modo gradual, menos centrado em características externas e mais em qualidades internas e pela primeira vez, desenvolve um senso global de autovalor e respondem de imediato a perguntas sobre o quanto elas gostam de si mesmas como pessoas, quão felizes elas são ou se gostam da maneira como estão vivendo suas vidas. Seria esta avaliação global do próprio valor que em geral é referido como auto-estima, (BEE, 2003).

Haywood e Getchell (2004) sugerem que até os dez anos de idade, as crianças dependem mais da apreciação dos pais e de resultados de disputas para determinar sua competência, enquanto que após essa idade, elas passam a confiar mais em comparações e avaliações feitas por seus pares.

Para Moscovici (2003), citado por Brás (2006), o âmago deste processo culmina precisamente no momento da adolescência. Neste estágio, o jovem depara-se entre o conflito interno (alterações do corpo e das emoções) e as exigências do

mundo exterior, razão pela qual é obrigado a recorrer a estratégias de adaptação, ao nível social, material e de domínio, as quais lhe permitem desenvolver o pensamento crítico e em simultâneo assegurar diferentes intercâmbios relacionais.

Brás (2006), apoiado em diversos autores (WHITNEY-THOMAS; MOLONEY, 2001; CAMPOS, 2003; NÓBREGA, 2003), coloca que o adolescente, estrutura representações sociais, com base na imagem que constrói de si próprio (como se vê e como pensa que os outros o vêem), das interações, comparações e categorizações com os pares, que lhe permitem construir um “significado partilhado, adaptável a cada situação”, ficando desta forma facilitado o distanciamento dos pais, o encontrar-se a si próprio, o progredir para uma auto-percepção avaliativa das suas competências e conseqüentemente perspectivar uma dinâmica social em diferentes contextos.

Faria (2005), diz que o desenvolvimento e a diferenciação do auto-conceito, na transição da infância para a adolescência, acarreta desafios que é importante sustentar e resolver, pois a promoção do auto-conceito passa pelo desenvolvimento de processos de aquisição de autonomia por parte do indivíduo, então a apresentação de tarefas fáceis, de encorajamentos e felicitações abundantes, reforços positivos e silêncio perante os erros, deve ser inserida.

Assim, as crianças e os adolescentes que subestimam as suas capacidades têm expectativas negativas acerca da sua realização futura, evitam a ação, pensam que os outros esperam menos deles e percebem os seus esforços e os seus investimentos como menos regulares e eficazes, e sentem de forma mais negativa a pressão e as exigências dos vários contextos, bem como as pressões dos outros significativos como pais, professores, treinadores e, particularmente, dos pares (FARIA, 2005).

E de acordo Valentini (2002) quanto mais competente a criança se percebe, mais positivas são suas reações afetivas e mais motivada esta criança se torna para a realização de novas tarefas e que, ao contrário, crianças que se julgam pouco capazes de realizar diferentes tarefas buscam evitar novas possibilidades de aprendizagem.

3.2.4 Percepção de competência e esportes

Com relação a percepção de competência e esportes, é conhecido que muitas crianças e adolescentes estão envolvidas, desde muito cedo, com a prática de esportes. Segundo Weiss e Ebbek (1996), o esporte possibilita várias oportunidades que contribuem para o desenvolvimento da percepção de competência, dentre as quais pode-se citar: a comunicação com outros indivíduos significativos para a criança, como pais, treinadores, colegas de equipe e espectadores; a comparação de capacidades com outros participantes e o alcance de objetivos estabelecidos.

Soares, Vieira e Gaion (2007), citando Harter (1980), descrevem que a percepção de competência é uma variável importante e determinante para a carreira esportiva de jovens atletas, tendo em vista a forte relação que apresenta com a motivação para se manter na atividade. Assim, crianças que se percebem como altamente competentes em habilidades, persistirão longamente nos esportes, enquanto que as crianças com baixa percepção de competência provavelmente desistirão da prática esportiva.

Outros autores têm se preocupado com a participação de crianças e adolescentes em esportes, entre eles Weiss e Chaumeton (1992), que são citados por Weinberg e Gould (2001), que concluem em sua pesquisa que os jovens praticantes de esportes diferem dos não praticantes e daqueles que desistem dos esportes no nível de percepção de competência, ou seja, crianças com baixas percepções de suas capacidades de aprender e de realizar habilidades esportivas não participam (ou desistem), enquanto crianças que persistem têm níveis mais elevados de competência percebida.

A partir dessa informação pode-se inferir que uma tarefa crucial dos líderes e dos técnicos envolvidos no esporte infanto-juvenil é descobrir formas de aumentar a auto-percepção de capacidade das crianças. E uma das formas de fazê-lo segundo Weinberg e Gould (2001) é ensinar as crianças a avaliarem seus desempenhos por seus próprios padrões de melhora e não por resultados de competições (vitórias ou derrotas).

3.2.5 Estudos desenvolvidos na percepção de competência

Diversos autores procuraram investigar a percepção de competência abordando o tema com diferentes enfoques.

Baseadas na Teoria de motivação para competência de Harter et al. (1987) procuraram testar as noções que as percepções de competência estão relacionadas ao motivos particulares que as crianças tem para participação nos esportes. A amostra desse estudo foi composta por 67 crianças e adolescentes entre 8 e 16 anos que estavam atualmente envolvidos com programas de ginástica não escolares, onde o tempo de participação nesses programas era em média de 7 anos. Os resultados desse estudo deram respaldo a Teoria de motivação para competência, onde no geral todos foram motivados a participar mais por razões intrínsecas. Especificamente, aqueles que apresentaram competência mais alta indicaram desenvolver habilidades (aprender novas habilidades, melhorá-las e competir a altos níveis) como a razão mais importante para participação do que aqueles atletas com mais baixa percepção de competência física. Além disso, aqueles que perceberam eles mesmos com fisicamente competente no esporte, também citaram a atmosfera de afiliação/time (trabalho em equipe, gostar do espírito da equipe e gostar de estar na equipe) com um importante motivo para sua participação do que aqueles com percepções mais baixas.

Também baseados na Teoria de motivação para competência de Harter, e por essa teoria examinar os elos entre a influência de outras pessoas significantes, auto-percepções e motivação na participação em esportes, Black e Weiss (1992), procuraram determinar quais comportamentos percebidos dos treinamentos (instrução, elogio e/ou críticas) são relacionados a determinados indicadores motivacionais tais como competência percebida, satisfação e esforço em nadadores competitivos. Foram avaliados 312 nadadores competitivos com idades se estendendo dos 10 aos 18 anos. Os resultados do estudo também deram suporte a teoria de Harter. Os comportamentos percebidos no treinamento que foram contingentes e apropriados para performance foram significativamente relacionados

as percepções de habilidade, afeto positivo e indicadores de motivação neste grupo de nadadores competitivos. Especificamente, treinadores que usam mais frequentemente elogios, informações de retorno (*feedback*), e encorajamento foram positivamente relacionados a percepção de competência e sucesso, satisfação, esforço e preferência por atividades desafiadoras.

Weiss e Duncan (1992) tiveram como alvo para seu estudo a relação entre a competência nas habilidades físicas e competência interpessoal com os pares em ambientes esportivos. Participaram do estudo 126 crianças com idades entre 8 e 13 anos. Os resultados sugerem que a crença das crianças sobre os índices objetivos de habilidade atlética estão fortemente associadas com a aceitação percebida pelo grupo de pares. Além disso, as variáveis específicas que contribuem mais substantivamente para esta relação incluem os índices percebidos de competência física e aceitação dos pares, bem como as atribuições apropriadas para o sucesso percebido nesses domínios. Assim, os autores concluem que isto pode estar fortemente relacionado a existência de sucesso na relação com os pares e na aceitação percebida de seu grupo, sendo que esses resultados ocorrem tanto para os meninos quanto para as meninas.

Bell (1997) examinou a relação entre a percepção de competência física e padrões de atividade física de 83 crianças. Foram investigadas também as diferenças nas percepções de competência e padrões da atividade física entre os gêneros e entre as classes escolares de 5^a a 7^a séries. O autor encontrou em seu estudo diferenças significativas na percepção de competência geral de meninos e meninas, onde os meninos apresentaram melhor percepção que as meninas. Porém não foram encontradas diferenças com relação às classes escolares. Com relação a quantidade de atividade física, não foram encontradas diferenças entre meninos e meninas, mas foi encontrada uma relação positiva entre a percepção de competência física e o tempo da atividade física.

Um outro estudo sobre a percepção de competência feito por Mullan et al. (1997) objetivou determinar se crianças tem uma conceitualização diferenciada da competência no domínio físico através de seus níveis de competência em três categorias de atividade física, sendo seu potencial físico em atividades de

brincadeiras, atividades recreativas informais e atividades competitivas formais. Participaram do estudo 578 crianças e adolescentes com idades entre 7 e 15 anos. E encontraram como resultado que os escores para competência nas brincadeiras para as meninas foram significativamente maiores do que seus escores para competência recreacional e competência competitiva, sendo que seus valores para competências nas atividades recreacionais foram significativamente maiores do que seus valores para competência competitiva.

Com relação aos meninos, os valores para competência nas brincadeiras e em atividades recreacionais foram significativamente maiores do que os valores para a competência competitiva, mas os valores para competência nas brincadeiras e em atividades recreacionais não foram significativamente diferentes. E analisando a diferenças entre os gêneros os escores de competência dos meninos foram significativamente maiores do que os das meninas através das três categorias de atividades físicas.

Já o estudo de Carrol e Loumidis (2001) examinou a relação da percepção de competência na educação física e sua satisfação, e, quanto a meninos e meninas, diferem na satisfação e percepção de competência em seus níveis de atividade física fora da escola. Completaram esse estudo 922 crianças com idades entre 10 e 11 anos. Os autores encontraram ao comparar os efeitos do gênero, percepção de competência e satisfação na educação física na quantidade total de tempo gasto na participação em atividades físicas fora da escola. Observando que, crianças que possuíam alta percepção de competência participaram significativamente mais de atividades físicas fora da escola e gastam significativamente mais tempo participando em esportes coletivos e individuais do que aquelas crianças com baixa percepção de competência.

E, ao examinarem as possíveis diferenças no gênero na percepção de competência e satisfação na educação física, os meninos apresentaram um alto nível de satisfação na educação física e uma percepção de sua competência significativamente mais alta do que as meninas. Além disso, meninos gastam significativamente mais tempo participando de atividades físicas do que meninas. E finalizam dizendo que seus achados apóiam a teoria de motivação para competência

de Harter, onde os julgamentos que as crianças fazem sobre suas habilidades em um contexto particular (educação física escolar) relatam para sua participação naquele contexto, mas são também refletidas em sua participação por vontade própria em outro contexto (fora da escola).

No estudo de Amorose e Smith (2003) testaram em seu estudo se níveis moderados de experiência e interpretação de *feedback* em treinamentos é um sinal de habilidade em jovens e adolescentes. Os autores avaliaram 73 pessoas, que foram divididas em dois grupos. O grupo mais jovem de 7 a 10 anos, onde 19 participantes não tinham experiência prévia em *softbol* enquanto outros 16 já haviam jogado ao menos uma temporada competitiva completa. O grupo mais velho com idade variando entre 12 e 14 anos, consistia de 20 participantes sem experiência e 18 que tinham mais do que uma temporada completa de experiência. Constataram que os participantes com experiência em *softbol* foram menos prováveis a usar o *feedback* dos treinamentos e mais prováveis a usar as técnicas de nado atléticos com um sinal de habilidade, comparados com os participantes sem experiência. Em outras palavras, quando comparados os participantes sem experiência com os participantes com alta experiência, aqueles com alta experiência demonstraram depender menos do *feedback* dos treinamentos e depender mais das técnicas de apresentadas por outros atletas para avaliar sua habilidade, pois conseguem observar melhor a técnica dos atletas e retirar informações importantes.

Mais recentemente, Southall et al. (2004), que comparou a competência física percebida e a competência física atual de crianças que apresentavam sobrepeso e crianças que não apresentavam sobrepeso, onde foram avaliados 142 crianças, sendo que 109 não apresentavam sobrepeso e 33 apresentavam sobrepeso, com média de idade de 10,8 anos. Foi constatado que quando comparados as crianças com sobrepeso e as crianças que não apresentavam sobrepeso elas demonstraram uma competência física percebida e competência física atual significativamente menor que seus pares.

4 MÉTODOS

4.1 Caracterização do Estudo

A pesquisa segundo Gil (1991) é um processo racional e sistematizado que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. É requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema.

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva correlacional, que segundo Thomas e Nelson (2002), visa explorar as relações que existem entre as variáveis, não existindo manipulação de variáveis ou administração de tratamentos experimentais. O delineamento básico da pesquisa correlacional é coletar dados sobre duas ou mais variáveis nos mesmos sujeitos e determinar as relações entre elas.

4.2 População e Amostra

4.2.1 Características da população estudada e do município de Cascavel – Paraná

Cascavel é um município brasileiro do Estado do Paraná. Localiza-se a uma latitude 24°57'21" sul e a uma longitude 53°27'19" oeste. Situa-se no Terceiro Planalto do Estado, na região extremo Oeste Paranaense, com uma altitude variando em torno dos 780 m e uma área de 2.100,105 km². Possui clima subtropical mesotérmico superúmido com temperatura média anual em torno de 19° C. A temperatura máxima média em janeiro é de 28,6° C e em julho a mínima média é de 11,2° C, com ocorrência de geadas. Sua população estimada em 284.083 habitantes

(IBGE, 2007). Com densidade de 135,3 hab./km², sendo sua grande maioria residente na área urbana. Distante da capital do Estado em aproximadamente 500 km.

Os índios caingangues habitavam esta região. O povoamento da área do atual município teve início a partir do final da década de 1910, por colonos "caboclos" e descendentes de imigrantes eslavos. Milhares de colonos sulistas migraram para o local quando o ciclo da erva-mate já estava extinto, dedicando-se ao corte da madeira, substituindo árvores por grandes lavouras de cereais e a criação de suínos. O ciclo da madeira, entre os anos 30 e 40, atraiu grande número de famílias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e em especial colonos poloneses, alemães e italianos, que juntos, formaram a base populacional da cidade.

A região Oeste do Estado do Paraná possui uma população de aproximadamente 1,5 milhão de habitantes, sendo composta por cidades como Foz do Iguaçu (famosa por suas Cataratas) e Toledo, dentre as quais o Município de Cascavel destaca-se como o principal pólo econômico e de prestação de serviços.

A economia de Cascavel possui forte vocação agropecuária, destacando-se as culturas de soja e milho, bem como a criação de aves e vacas leiteiras. Responsável por 26% do total da produção de grãos do estado, tem como principais produtos cultivados: soja, trigo, milho, arroz, algodão e feijão, sendo que os três primeiros são os maiores expoentes. Destaca-se ainda na avicultura, bovinocultura, suinocultura e ovinocultura. A indústria acha-se em fase de expansão, principalmente às ligadas ao beneficiamento da produção agropecuária.

O PIB per capita está estimado em R\$ 8.305,00. O PIB está estimado em R\$ 2.261.031.935,00. E o IDH está estimado em 0,810.

Considerando que uma grande proporção dos adolescentes do município de Cascavel, entre 11 e 12 anos de idade, estão matriculados no ensino fundamental nos três segmentos de ensino do município - rede municipal, estadual e privada – optou-se por considerar como elementos pertencentes à população analisada neste estudo apenas os escolares de ambos os sexos regularmente matriculados nas escolas localizadas na região urbana do município.

De acordo com informações do Núcleo Regional de Educação estão matriculados 31.928 alunos, distribuídos em 30 escolas da rede estadual de ensino, sendo 4.799 alunos da 5ª série e 5.578 alunos da 6ª série.

4.2.2 Seleção da amostra

Para o desenvolvimento do estudo, os procedimentos de seleção da amostra obedeceram a uma seqüência de etapas na tentativa de se obter uma amostragem que realmente represente a população de escolares de 11 e 12 anos do município de Cascavel – Paraná – Brasil.

1ª Etapa: Divisão do Município por região

Nesta etapa foi adotada a divisão do município conforme estabelecido pelo Núcleo Regional de Educação (ANEXO I). Desta forma o município foi dividido em quatro regiões: Região A) pertencendo a esta região 8 escolas; Região B) pertencendo a esta região 7 escolas; Região C) pertencendo a esta região 9 escolas; e Região D) pertencendo a esta região 6 escolas.

Foi adotada esta divisão para que haja representatividade de todas as regiões do município.

2ª Etapa: Amostragem por escolas

Foram selecionadas em cada região de ensino, as escolas com maior número de alunos matriculados, pois de acordo com o Núcleo Regional de Educação estas escolas atendem crianças que pertencem a toda àquela região.

3ª etapa – Amostragem Aleatória por Conglomerados

Nesta última etapa de seleção da amostra a unidade amostral foi caracterizada pela classe escolar (série de estudo), como intuito de se conseguir

uma representatividade por faixa etária. Das escolas escolhidas na segunda etapa, foram selecionados de forma aleatória simples através de sorteio por conglomerados de classes, escolares do sexo masculino e feminino que participaram da pesquisa.

Para se chegar ao tamanho da amostra foi utilizada a equação proposta por Barbetta (2002), como segue:

$$n_o = 1/(E_o)^2, \text{ onde:}$$

- n_o = primeira aproximação do tamanho da amostra;
- E_o = erro amostral tolerável.

$$n = (N \cdot n_o)/(N + n_o), \text{ onde:}$$

- N = tamanho da população;
- n = tamanho da amostra.

Para a população de 5ª série = 4799 estudantes

$n_o = 1/(E_o)^2$	$n = (N \cdot n_o)/(N + n_o)$
$n_o = 1/(0,05)^2$	$n = (4799 \cdot 400)/(4799 + 400)$
$n_o = 400$	$n = 369,22$

Para a população de 6ª série = 5578 estudantes

$n_o = 1/(E_o)^2$	$n = (N \cdot n_o)/(N + n_o)$
$n_o = 1/(0,05)^2$	$n = (5578 \cdot 400)/(5578 + 400)$
$n_o = 400$	$n = 373,23$

Após a execução das etapas anteriormente citadas, a amostra para este estudo ficou composta, com segue descrita na Tabela 1 que apresenta a distribuição por gênero e faixa etária.

Tabela 1 - Distribuição da amostra por gênero e faixa etária.

Faixa etária (anos)	Gênero		Total	% da população
	Masculino	Feminino		
11	152	169	321	6,8
12	180	171	351	6,3
Total	332	340	672	13,1%

4.3 Variáveis do Estudo e Escala de Medidas

Tabela 2 - Variáveis do Estudo e Escala de Medidas

Variável	Categoria	Medida utilizada	Escala
Gênero	1 = masculino 2 = feminino	Auto-resposta	Nominal
Idade	1 = 11 anos 2 = 12 anos	Auto-resposta (idade decimal de Ross e Marfell- Jones (1991))	Ordinal
Experiência Esportiva	1 = participam 2 = não participam	Auto-resposta	Ordinal
Percepção de Competência	1 = baixa 2 = média 3 = alta	Escala de Percepção de Competência de Harter (1985) adaptada por Fiorese (1993)	Ordinal
Desempenho Escolar	1 = regular 2 = bom 3 = ótimo	Notas escolares	Ordinal
Desempenho Motor	1 = muito fraco 2 = fraco 3 = razoável 4 = bom 5 = muito bom 6 = excelência	Bateria de testes motores	Ordinal
Índice de Massa Corporal	1 = baixo 2 = normal 3 = excesso de peso 4 = obeso	Critérios adotados por Gaya e Silva (2007)	Ordinal

4.4 Instrumentos de Medida

Os instrumentos de medida utilizados para avaliar as variáveis do estudo apresentam-se descritos a seguir sendo que os resultados obtidos foram anotados em fichas individuais (Apêndice B).

4.4.1 Dados de identificação (Demográficos)

Para identificar o escolar foram coletadas informações referentes a sua data de nascimento, gênero, instituição de ensino, série e turma escolar, se é participante ou não de treinamento esportivo.

4.4.2 Avaliação da percepção de competência

Para verificar a percepção de competência, foi utilizado o Protocolo de Percepção de Competência de Harter (1985), adaptado por Fiorese (1993). Este protocolo é composto por 36 questões, distribuídas em seis sub-escalas (cognitiva, afetiva, motora, aparência física, conduta comportamental e global), que são avaliadas através de seis questões para cada sub-escala, cada uma com quatro alternativas de resposta, com pontuação que varia de 1 a 4 pontos por questão. Valores entre 1 e 2 significam uma baixa percepção de competência, entre 2,1 e 3 moderada percepção de competência e, entre 3,1 e 4 alta percepção de competência (Anexo C).

A sub-escala de competência cognitiva reflete itens relacionados a atividades escolares. A sub-escala afetiva verifica basicamente o grau de relacionamento das crianças com seus amigos ou quanto são populares. A sub-escala de competência motora está relacionada a habilidades esportivas e atividades ao ar livre. A sub-escala de aparência física reflete a satisfação da criança com seu corpo. A sub-escala de conduta comportamental enfoca como as crianças se vêem (normais ou

problemáticas). E a última sub-escala a de valor global, os itens estão voltados para quanto às crianças gostam delas próprias como pessoa.

O questionário pode ser administrado em grupo ou individualmente. Sugere-se que para crianças de 8 e 9 anos, o pesquisador leia em voz alta as questões para melhor compreensão. As crianças mais velhas podem ler por si só.

Primeiro pede-se as crianças para decidir com qual das duas crianças descritas na escala ela mais se parecem e então marcar se a descrição escolhida é realmente verdadeira ou somente parte verdadeira para elas.

Dados de fidedignidade relatados por Harter (1985) mostram que na amostra com crianças de 6ª e 7ª série a fidedignidade foi de 0,84, na amostra com crianças de 6ª a 8ª série foi de 0,86, na amostra com crianças de 3ª a 5ª foi de 0,80. Em um estudo com crianças brasileiras Willwock (2005), encontrou uma fidedignidade de 0,83, compatível com a apresentada pela autora do instrumento. Amorin (2005), também buscando verificar a confiabilidade de teste de Harter, considerando coeficientes superiores a 0,75 altos (em uma escala de 0 a 1) encontrou um fidedignidade de 0,81 o que demonstra que o teste tem uma confiabilidade alta.

4.4.3 Avaliação Antropométrica

Foi utilizado o protocolo proposto por Fernandes Filho (1999) para coleta das medidas referentes à estatura e massa corporal.

Massa corporal:

A medida de massa corporal foi coletada utilizando uma balança da marca Balmaq, com intervalo de medida de 100 gramas. O avaliado vestido com o mínimo de roupa possível e descalço, coloca-se em pé no centro da balança, estando sua massa corporal distribuída sobre ambos os pés. O mesmo permanece nesta posição por alguns instantes até ser realizada a medida. Visando uma maior qualidade dos

dados, a balança foi aferida a cada 20 pesagens. Esta aferição foi feita mediante a observação do equilíbrio da haste horizontal, quando colocado no ponto zero.

Estatuta:

Para medida de estatura utilizou-se uma fita métrica, com escala de 0,1 centímetro. Esta fita foi fixada em uma parede de alvenaria totalmente lisa e sem rodapé, para que não haja diferença nas medidas. O avaliado na posição ortostática – indivíduo em pé, posição ereta, braços estendidos ao longo do corpo, pés unidos, procurando pôr em contato com o instrumento de medida as superfícies posteriores do calcanhar, cintura pélvica, cintura escapular e região occipital. A medida foi feita com o avaliado em apnéia inspiratória de modo a minimizar possíveis variações sobre esta variável antropométrica. A cabeça orientada segundo o plano de Frankfurt, paralela ao solo. A medida foi feita com o esquadro de madeira, em ângulo de 90° em relação à escala, em contato com a parede deslocando até a parte superior do crânio. Posteriormente foi solicitado ao avaliado que se retire e em caso de não haver deslocamento do esquadro será realizada a leitura da medida. Permitiu-se ao avaliado usar calção e camiseta, exigindo que esteja descalço.

Índice de Massa Corporal (IMC):

De posse das medidas de massa corporal e estatura e objetivando oferecer mais uma informação sobre o crescimento das crianças foi calculado o Índice de Massa Corporal (Índice de Quetelet), utilizando a seguinte equação:

$$\text{IMC} = \text{massa corporal (kg)} / \text{estatura (m)}^2$$

Os escolares foram classificados de acordo com a classificação proposta por Conde e Monteiro (2006), descritas em Gaya e Silva (2007).

4.4.4 Avaliação do desempenho motor

O desempenho motor foi avaliado por meio de testes propostos por Gaia e Silva (2007) utilizando-se para a avaliação a análise normativa (percentis). Na avaliação por norma cada aluno é avaliado com referência aos resultados do próprio grupo (dados estatísticos da amostra brasileira). Nesta perspectiva os alunos foram avaliados frente às seguintes categorias: muito fraco (menor que percentil 20 da população brasileira); fraco (entre percentil 20 e 40); razoável (entre percentil 40 e 60); bom (entre percentil 60 e 80); muito bom (entre percentil 80 e 97) e excelente (igual ou superior ao percentil 98).

São os seguintes testes relacionados ao desempenho motor: força explosiva de membros superiores (arremesso do *medicineball*) e inferiores (salto horizontal); agilidade (quadrado), e velocidade (20 metros).

1 - *Teste de força explosiva de membros superiores (arremesso de medicineball)*: foram necessários uma trena e um *medicineball* de 2 kg (ou saco de areia com 2 kg). A trena foi fixada no solo perpendicularmente à parede. O ponto zero da trena fixado junto à parede. O aluno sentado com os joelhos estendidos, as pernas unidas e as costas completamente apoiadas à parede. Segura a *medicineball* junto ao peito com os cotovelos flexionados. Ao sinal do avaliador o aluno lançava a bola, a maior distância possível, mantendo as costas apoiadas na parede. A distância do arremesso foi registrada a partir do ponto zero até o local em que a bola tocou ao solo pela primeira vez. Foram realizados dois arremessos, registrando-se o melhor resultado. A *medicineball* era banhada em pó branco para a identificação precisa do local onde tocou pela primeira vez ao solo. A medida foi registrada em centímetros com uma casa decimal.

2 - *Teste força explosiva de membros inferiores (salto horizontal)*: Foram necessários uma trena e uma linha traçada no solo. A trena fixada ao solo, perpendicularmente à linha, ficando o ponto zero sobre a mesma. O aluno colocava-se imediatamente atrás da linha, com os pés paralelos, ligeiramente afastados, joelhos semi-flexionados, tronco ligeiramente projetado à frente. Ao sinal o aluno

saltava a maior distância possível. Foram realizadas duas tentativas, registrando-se o melhor resultado. Anotação: A distância do salto foi registrada em centímetros, com uma decimal, a partir da linha traçada no solo até o calcanhar mais próximo desta.

3 - *Teste de agilidade (teste do quadrado)*: Utilizaram-se um cronômetro, um quadrado desenhado em solo antiderrapante com 4m de lado, 4 cones de 50 cm de altura ou 4 garrafas de refrigerante de 2l do tipo PET. O aluno parte da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da linha de partida. Ao sinal do avaliador, deslocava-se até o próximo cone em direção diagonal. Na seqüência, corre em direção ao cone à sua esquerda e depois se desloca para o cone em diagonal (atravessa o quadrado em diagonal). Finalmente, corre em direção ao último cone, que corresponde ao ponto de partida. O aluno tocava com uma das mãos cada um dos cones que demarcam o percurso. O cronômetro era acionado pelo avaliador no momento em que o avaliado realizar o primeiro passo tocando com o pé o interior do quadrado. Foram realizadas duas tentativas, sendo registrado o melhor tempo de execução. A medida foi registrada em segundos e centésimos de segundo (duas casas após a vírgula).

4 - *Teste de velocidade de deslocamento (corrida de 20 metros)*: Utilizaram-se um cronômetro e uma pista de 20 metros demarcada com três linhas paralelas no solo da seguinte forma: a primeira (linha de partida); a segunda, distante 20m da primeira (linha de cronometragem) e a terceira linha, marcada a um metro da segunda (linha de chegada). A terceira linha serve como referência de chegada para o aluno na tentativa de evitar que ele inicie a desaceleração antes de cruzar a linha de cronometragem. Dois cones para a sinalização da primeira e terceira linhas. O estudante parte da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da primeira linha e foi informado que deverá cruzar a terceira linha o mais rápido possível. Ao sinal do avaliador, o aluno deslocava-se, o mais rápido possível, em direção à linha de chegada. O cronometrista acionava o cronômetro no momento em que o avaliado deva o primeiro passo (tocar ao solo), ultrapassando a linha de partida. Quando o aluno cruzava a segunda linha (dos 20 metros), era interrompido o cronômetro. O cronometrista registrava o tempo do percurso em segundos e centésimos de segundos (duas casas após a vírgula).

4.4.5 Avaliação do desempenho escolar

O desempenho escolar foi avaliado mediante a média das notas apresentadas pelo escolar no primeiro e segundo bimestre do ano letivo de 2007, sendo que as notas escolares foram obtidas através do boletim escolar.

Os escolares foram classificados como: regular (média escolar de 0 até 4,9), bom (média escolar entre 5,0 e 7,9) e ótimo (média escolar acima de 8,0).

4.5 Coleta de Dados

Primeiramente para obter a permissão para coletar os dados da pesquisa foi feita uma visita ao Núcleo Regional de Educação, levando um ofício solicitando a autorização para as escolas participarem do estudo, onde os dados pertinentes ao número de alunos de 5ª e 6ª séries matriculados em escolas estaduais foram obtidos.

Posteriormente e antes da coleta de dados foi feita a submissão do projeto para aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM-Pr), o qual foi aprovado sob o parecer nº 225/2007 (Apêndice A).

Após a aprovação do Comitê de Ética foram realizadas reuniões com as direções das escolas participantes e foi explicado o teor e a importância da pesquisa, pedindo permissão para realização da pesquisa e que seja reservada uma sala para a coleta de dados.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2007, durante as aulas, em cada escola, com a permissão dos diretores e professores, assim como, permissão dos pais, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Ficando livre a participação na pesquisa podendo ausentar-se em qualquer fase sem risco de complicações.

Após o sorteio das escolares que participaram do estudo, foi realizado um contato inicial com um dia de antecedência. Nesta ocasião foram explicados os objetivos do estudo e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado pelo pai ou responsável (Apêndice A).

Após a realização das etapas anteriores, iniciou-se a aplicação dos instrumentos de medida, no qual continha uma ficha de avaliação com os dados demográficos dos avaliados.

O questionário sobre a Percepção de Competência foi aplicado em grupo, dentro da sala de aula, a primeira questão foi lida para os alunos e após explicação prévia do instrumento as questões foram respondidas por eles com acompanhamento constante durante a aplicação onde as dúvidas dos alunos foram solucionadas diretamente com o aluno na sua carteira.

Após a aplicação do Protocolo de Percepção de Competência, os alunos eram retirados da sala, para se dirigirem até a quadra poliesportiva ou um espaço adequado para realização das medidas antropométricas e dos testes de desempenho motor.

Antes de serem realizadas as medidas e os testes, foi pedido aos avaliados que procurassem realizar os testes com maior empenho possível.

Após essa conversa prévia foram realizadas as medidas de massa corporal e estatura para posteriormente ser feito o cálculo do IMC.

Após a realização das medidas antropométricas, foram aplicados os testes motores relacionados ao desempenho, obedecendo a seguinte ordem: força explosiva de membros superiores (arremesso de medicineball), força explosiva de membros inferiores (salto horizontal), agilidade (teste do quadrado) e por último o teste de velocidade (corrida de 20 metros).

Para exclusão de escolar sorteado para ao estudo foi adotado como critério: a) recusar-se em participar do estudo; b) não-autorização dos pais ou responsável; c) algum problema físico que o impeça, temporariamente ou definitivamente, de se submeter à administração do testes motores; e d) ausência às aulas no dia marcada para a coleta dos dados.

Para exclusão de escola para o estudo foi adotado como critério a recusa em participar da pesquisa.

A idade cronológica dos escolares foi determinada de forma decimal, conforme os critérios estabelecidos por Ross; Marfell-Jones (1991) citado por Hobold (2003). Na formação dos grupos etários, a idade inferior foi considerada em **0,50** e a idade superior em **0,49**, centralizando-se a idade intermediária em anos completos. Por exemplo, para a idade de 10 anos, foram considerados todos os valores contidos entre o limite inferior de 9,50 e o limite superior de 10,49. Este mesmo procedimento foi adotado para todas as faixas etárias.

4.6 Tratamento dos Dados

Os dados são apresentados na forma de estatística descritiva (frequência, porcentagem, média e desvio padrão). O Teste “U” de Mann-Whitney foi utilizado para verificar as diferenças entre os grupos (gênero, idade e experiência esportiva) em relação as variáveis de percepção de competência e de desempenho. O Teste do Qui-quadrado foi utilizado para verificar a associação entre as variáveis de percepção de competência e de desempenho dos escolares. Foi adotado valor de $p \leq 0,05$.

Para a análise da associação entre a percepção de competência e os testes de desempenhos, foram agrupadas as seguintes classificações: testes motores: fraco (até o percentil 40), bom (entre percentil 40 e 80), e muito bom (igual ou superior ao percentil 80); índice de massa corporal: normal (escolares abaixo do peso e peso normal) e excesso de peso (escolares com excesso de peso e obesos).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados e objetivando uma melhor sistematização, optou-se pela seqüência dos objetivos propostos para este estudo. E para uma melhor compreensão dos resultados, serão apresentados conforme a seguinte sistemática: a) identificação do nível de percepção de competência dos escolares, considerando a idade, gênero e experiência esportiva; b) identificação do nível de desempenho motor de escolares, considerando a idade, gênero, e a experiência esportiva; c) verificação do nível de associação entre a competência percebida e o desempenho motor de escolares considerando a experiência esportiva.

5.1 Percepção de Competência

Segundo Weiss e Amorose (2005), a importância de domínios específicos na auto-percepção é o ponto alto para algumas teorias as quais identificam a competência percebida como um determinante significativo de realização relacionada a comportamentos, pensamentos e respostas afetivas. Como exemplo a teoria da motivação para competência de Harter (1985), prediz que crianças com altas percepções de competência irão: selecionar tarefas desafiadoras; ter satisfação em processos de aprendizagem; exibir alta auto-estima; exercer maior esforço para tarefas de habilidades e persistir face as dificuldades.

O sentimento de competência se desenvolve a partir de diversas fontes. Weiss (2000) afirma que ela se desenvolve através do *feedback* dos professores, de suporte oferecido pelos pais e, por último, da influência de colegas enquanto agentes socializadores. Os pais atuam como transmissores de informações acerca do valor que eles postulam sobre as ações, enfatizando ou restringindo a participação de seu filho. Os professores influenciam a partir do contexto oferecido ao aluno, juntamente

com o clima motivacional, o *feedback*, as instruções, as críticas e os elogios. Os amigos/colegas influenciam no sentido da aceitação social da relação amistosa estabelecida a partir da popularidade adquirida pelo envolvimento bem sucedido na atividade.

Tabela 3 – Resultado do nível de percepção de competência dos escolares

Dimensões	Nível de Percepção de Competência					
	Baixa		Média		Alta	
	n	%	n	%	n	%
Cognitiva	49	7,3	430	64,0	193	28,7
Afetiva	56	8,3	428	63,7	188	28,0
Motora	55	8,2	479	71,3	138	20,5
Ap. Física	65	9,7	344	51,2	263	39,1
Conduta Comportam.	34	5,1	443	65,9	195	29,0
V. Global	21	3,1	300	44,6	351	52,2

Para identificar o nível de percepção de competência dos escolares, apresenta-se a Tabela 3 com os valores médios obtidos nas seis subescalas. Observou-se que a maioria dos escolares apresentaram níveis moderados de percepção de competência para as subescalas cognitiva, afetiva, motora, aparência física e conduta comportamental e para a subescala valor global a maioria dos escolares exibiram um nível alto de percepção de competência.

De acordo com Horn (2004) a percepção de competência refere-se às crenças individuais sobre o quanto os indivíduos são capazes de realizar tarefas em vários domínios avaliados. O nível de competência percebida é usualmente avaliado pelo quão alto ou baixo as pessoas avaliam suas capacidades. Assim, os resultados da Tabela 3 indicam que, os escolares estão felizes com seu jeito de ser e gostam do modo que suas vidas estão sendo conduzidas, gostam do tipo de pessoas que são e pensam que o modo como elas fazem as coisas está bom, ainda que alguns demonstrem alguma insatisfação com relação a alguns pontos dos domínios de competências.

Tabela 4 – Médias da percepção de competência quanto à idade, gênero e experiência esportiva.

Variáveis	COGNITIVA	AFETIVA	MOTORA	APARÊNCIA	CONDUTA	GLOBAL
				FÍSICA	COMPORTAM.	
Idade em anos						
11	2,77±0,59	2,75±0,59	2,69±0,54	2,87±0,73	2,80±0,64	3,10±0,61
12	2,76±0,57	2,75±0,58	2,64±0,57	2,85±0,74	2,77±0,55	3,1±0,61
Gênero						
Masculino	2,75±0,55	2,74±0,56	2,73**±0,55	2,94**±0,71	2,71±0,63	3,1±0,62
Feminino	2,78±0,61	2,77±0,61	2,61±0,56	2,78±0,76	2,86**±0,56	3,10±0,62
Experiência esportiva						
Participa	2,78±0,55	2,81*±0,54	2,79**±0,55	2,88±0,72	2,73±0,55	3,08±0,59
Não participa	2,75±0,59	2,71±0,61	2,58±0,54	2,85±0,75	2,83±0,63	3,08±0,62

** Diferença significativa $p \leq 0,01$.

* Diferença significativa $p \leq 0,05$.

Não foram encontradas diferenças significativas entre as idades nas subescalas de percepção de competência. Porém, valores médios foram apresentados por ambas as idades nas subescalas cognitiva, afetiva, motora, aparência física e conduta comportamental, destacando que, os escolares de 11 e 12 anos, conseguem identificar em quais atividades eles foram bem sucedidos ou não, indicando que já se sentem responsáveis pelos seus desempenhos e que, os julgamentos que eles fazem sobre suas performances e suas atitudes são coerentes e confiáveis.

De acordo com Harter (1980), crianças da faixa etária de 8 a 12 anos desenvolvem a capacidade para pensamentos lógicos e para a apreciação de causa e do efeito, assim esse processo é considerado como interiorização das estruturas cognitivas e de informação. Pois, as crianças interiorizam uma série de critérios pelos quais elas podem julgar o quanto bem sucedida foi sua performance podendo indicar que são responsáveis pelos seus fracassos ou sucessos. Assim, os sentimentos de

competência são mais sólidos, dado que as representações da mente da criança podem ter um impacto mais poderoso com respeito às más conseqüências afetivas. A percepção de competência nas diferentes áreas de comportamento é fundamental para que a criança tenha confiança e obtenha uma auto estima positiva, pois esses fatores unidos em ordem hierárquica constroem um auto-conceito positivo.

Trabalhos de Telama (1998) e Van Wersch (1997), descritos em Carroll e Loumidis (2001), relatam que meninos exibem níveis mais altos de percepção de competência do que meninas.

Porém, ao analisar a percepção de competência por gênero (Tabela 4), constatou-se que o gênero feminino apresenta valores significativamente mais altos na subescalas conduta comportamental ($p=0,000$) e que o gênero masculino apresenta valores significativamente mais altos apenas nas subescalas motora ($p=0,009$) e aparência física ($p=0,008$).

O gênero feminino se vê menos problemático, acredita que faz as coisas direito e gosta mais do seu comportamento do que o gênero masculino. Este sentimento de competência pode auxiliar as atividades escolares e motoras por facilitar a compreensão de instruções dadas pelos professores e técnicos e por fazer a criança ou adolescente acreditar que pode realizar a tarefa com êxito.

O gênero masculino se sente mais habilidoso nos esportes e nas atividades ao ar livre, sente que pode fazer bem alguma modalidade esportiva e que prefere estar envolvido com as práticas esportivas ao invés de assistir os outros jogar, além de indicar uma melhor satisfação com relação a seu corpo.

Com relação a aparência física, os resultados apresentados na Tabela 4, confirmam os resultados dos estudos de Faria e Fontaine (1995), Fontaine (1991) e de Harter (1988) citado por Scwab et al. (2001), onde verificaram que meninas apresentam um auto-conceito físico menor do que os meninos, avaliando de forma mais negativa sua aparência física.

Faria (2005), comenta que o domínio físico e, muito particularmente, o da aparência física é um dos domínios que mais contribui para a definição do auto-conceito da criança e do adolescente e é fundamental também para a sua auto-

estima global, ou seja, o domínio físico tem um papel importante, desde a infância, no ajustamento psicossocial do indivíduo, pois as crianças recebem desde muito cedo *feedback* direto e indireto acerca da sua atratividade física, da sua condição física, do seu peso, da sua altura e da forma como se vestem ou se apresentam.

Villwock (2005), evidenciou em seu estudo uma diferença significativa na percepção de competência motora entre meninos e meninas, onde os meninos percebem-se mais competentes que as meninas e complementa que essa diferença apresentada entre os gêneros pode estar relacionada à experiência motora vivenciada pelos mesmos ao longo de suas vidas, ou seja, a maior exposição dos meninos às atividades motoras amplas. Essa maior oportunidade da atividade motora dos meninos está fortemente ligada a nossa cultura e termina por qualificar mais os meninos em diversas habilidades motoras. É comum observar na nossa cultura que quando é dada oportunidade às crianças irem para o pátio, geralmente meninos recebem uma bola e jogam futebol/futsal e as meninas ficam sentadas ou pulando corda. Desta forma, não são propiciadas oportunidades iguais para meninos e meninas.

Com relação a percepção de competência no domínio auto-valor global, Harter (1988), citado por Scwab et al. (2001) encontrou que meninas vêem a si mesmas como menos aceitável que meninos. Em contraste, Scwab et al. (2001), verificaram que meninos apresentam auto-valor global menor que meninas. Diferentemente dos estudos citados acima, o presente estudo não revelou diferenças entre os gêneros na subescala global, demonstrando que ambos os gêneros são felizes com seu jeito de ser e que gostam do modo que suas vidas estão sendo conduzidas.

Ao analisar a percepção de competência levando em consideração a experiência esportiva (Tabela 4), os que participam de treinamento esportivo apresentam valores significativamente mais altos para a subescala afetiva ($p=0,033$) e uma diferença considerada altamente significativa na subescala motora ($p=0,000$).

Diante do exposto, os que participam de treinamento esportivo, revelaram melhor relacionamento com seus amigos e se sentem mais populares em relação ao

grupo de não praticantes, se sentem mais habilidosos motoramente nos esportes e preferem jogar ao invés que assistir em relação aos que não participam.

Esses resultados confirmam os resultados de Klint e Weiss (1987), que baseadas na Teoria de motivação para competência de Harter (1981) testaram em ginastas, a noção de que as percepções de competência estão relacionadas aos motivos particulares que as crianças têm para participação nos esportes. Seus resultados apontaram que aqueles que perceberam eles mesmos como fisicamente competente no esporte, também citaram a atmosfera de afiliação/time (trabalho em equipe, gostar do espírito da equipe e gostar de estar na equipe) com um importante motivo para sua participação do que aqueles com percepções mais baixas.

E também confirmam os resultados encontrados por Grisa e Gaion (2007), onde praticantes de atividades esportivas apresentam melhores percepções de competência motora em relação aos não praticantes.

A diferença encontrada entre os participantes de treinamento esportivo e os não participantes de treinamento na subescala motora pode ser explicada conforme as palavras de Henderson e Dweck (1993) onde, os indivíduos que vêem a sua habilidade física ou desportiva como algo que pode ser desenvolvido têm maior probabilidade de investir e persistir, mesmo perante dificuldades e fracassos, na melhoria dos seus desempenhos no domínio físico, pois em vez de considerarem as suas deficiências neste domínio de forma negativa e com ansiedade, encaram-nas, essencialmente, como oportunidades para o desenvolvimento pessoal e para o auto-conhecimento, investindo no treino e no aperfeiçoamento.

Complementam os autores, que os sujeitos que vêem a sua habilidade física ou desportiva como um atributo estático e imutável, apresentam com maior probabilidade comportamentos de desistência, abandono da atividade e ansiedade, ou seja, padrões de comportamento debilitantes, considerando as suas deficiências e fracassos como elementos a evitar a todo o custo, pelo qual são levados a abandonar as tarefas ou atividades que podem pôr em causa o seu sentimento de competência física, arriscando menos, escolhendo tarefas muito fáceis ou muito

difíceis, no qual fornecem menos informações acerca do indivíduo, para assim protegerem a sua auto-estima.

De fato, Faria (2005) citando Reuchlin (1991), aponta que a desvalorização de si próprio conduz a um subaproveitamento das potencialidades individuais e, frequentemente, a menores expectativas por parte dos outros em relação ao indivíduo o que conduz à atribuição de objetivos menos desafiantes.

Black e Weiss (1992) procuraram determinar quais comportamentos percebidos dos treinamentos (instrução, elogio e/ou críticas) são relacionados a determinados indicadores motivacionais tais como competência percebida, satisfação e esforço. Seus resultados deram suporte a teoria de Harter, onde os comportamentos percebidos no treinamento que foram contingentes e apropriados para performance foram significativamente relacionados as percepções de habilidade, afeto positivo e indicadores de motivação. Especificamente, treinadores que usam mais frequentemente elogios, informações de retorno (*feedback*), e encorajamento foram positivamente relacionados a percepção de competência e sucesso, satisfação, esforço e preferência por atividades desafiadoras.

Segundo Weiss e Ebbek (1996), o esporte possibilita várias oportunidades que contribuem para o desenvolvimento da percepção de competência, dentre as quais pode-se citar: a comunicação com outros indivíduos significativos para a criança, como pais, treinadores, colegas de equipe e espectadores; a comparação de capacidades com outros participantes e o alcance de objetivos estabelecidos.

Diante do exposto, pode-se inferir que, os escolares que participam de treinamento esportivo parecem receber informações positivas em seus treinamentos e que esses elogios e encorajamentos podem estar contribuindo para a formação de sua competência percebida, além de possibilitar aos escolares perceberem suas habilidades físicas e esportivas como algo que possa ser desenvolvida, o que os fazem demonstrar mais esforço e persistir nas atividades mesmo diante das dificuldades e dos fracassos.

Os participantes de treinamento esportivo revelaram uma média percepção de competência na subescala aparência física, indicando que pode existir alguma

insatisfação com relação a algum aspecto do seu corpo, diferindo do estudo realizado por Soares, Vieira e Gaion (2007), avaliaram crianças de 10 a 12 anos praticantes de basquetebol e foi encontrada uma alta percepção de competência na subescala de aparência física, indicando que os praticantes de basquetebol estão satisfeitos com o seu corpo, com seu peso e com sua altura e diferindo dos resultados encontrados por Amorim (2005) que avaliou crianças de 11 e 12 anos praticantes de futsal e também encontrou valores altos de percepção de competência na subescala aparência física.

Por outro lado, neste estudo os que não participam de treinamento apresentaram valores significativamente mais altos para a subescala conduta comportamental indicando que se sentem menos problemáticos e gostam do modo como se comportam.

E na subescala global, tanto os que participam quanto os que não participam de treinamento esportivo apresentaram comportamento semelhante indicando que estão felizes com o seu modo de viver.

Indiferentemente da idade, do gênero ou da experiência esportiva apenas a subescala global apresentou valores altos de percepção de competência, sendo que as demais subescalas apresentaram valores médios. Este resultado médio de percepção de competência nas subescalas é um ponto importante e que merece atenção. Estes resultados podem estar relacionados aos desafios impostos nas experiências escolares e esportivas, que podem estar sendo, de certa forma, muito fáceis, a ponto de se tornarem monótonos, não despertando o interesse pela sua realização, pois seu resultado já é muitas vezes conhecidos, ou muito difíceis, desmotivando o indivíduo, impossibilitando a prática constante e o alcance dos objetivos propostos o que desfavorece o engajamento do aluno ao ponto de gerar até mesmo sentimentos de incompetência.

5.2 Desempenho dos Escolares

5.2.1 Desempenho Escolar

A avaliação realizada pelo professor, no âmbito escolar, pode ser compreendida como uma das etapas do processo ensino-aprendizagem, na medida em que diagnostica as necessidades, os interesses e os problemas dos alunos. É a partir dos resultados observados que os professores podem planejar atividades de ensino mais adequadas às necessidades dos alunos, (ANDRADE; LAROS, 2007).

Tabela 5 – Freqüências e percentuais do desempenho escolar.

Variáveis	Desempenho Escolar							
	Regular		Bom		Ótimo		Total	
	N	%	N	%	n	%	n	%
Idade								
11 anos	30	8,7	211	61,5	102	29,7	343	100,0
12 anos	38	11,6	218	66,3	73	22,2	329	100,0
Gênero								
Masculino	44	13,3	224	67,5	64	19,3	340	100,0
Feminino	24	7,1	205	60,3	111	32,6	332	100,0
Experiência Esportiva								
Participa	23	8,9	171	66,0	65	25,1	259	100,0
Não participa	45	10,9	258	62,5	110	26,6	413	100,0

A Tabela 5 apresenta a distribuição da freqüência dos percentuais do desempenho escolar. Observou-se que mais de 60% dos escolares de 11 e 12 anos apresentam um bom desempenho escolar e que o mesmo resultado pode ser

observado entre os gêneros e entre os que participam e não participam de treinamento esportivo.

Poucos escolares apresentaram desempenho escolar regular, sendo que o gênero masculino apresentou a maior concentração de escolares com este desempenho sugerindo que estes escolares apresentam alguma dificuldade na retenção de conteúdos. Ao passo que o gênero feminino apresentou a maior concentração de ótimos desempenho escolares.

Okano et. al. (2004) têm destacado que os efeitos do fracasso escolar, ou seja, quando a criança não desenvolve sua capacidade produtiva, têm apontado para a existência de relação entre dificuldades de aprendizagem e baixa auto-estima, aceitação e popularidade perante os colegas.

De acordo com Andrade e Laros (2007), no processo avaliativo deve-se considerar que o desempenho dos avaliados precisa ser contextualizado, onde variáveis internas e externas à escola podem estar associadas ao desempenho escolar dos alunos. Variáveis internas segundo Okano et. al. (2004) são as escolhas, crenças, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem.

Outro fator importante e evidente para Andrade e Laros (2007), é que as condições socioeconômicas dos alunos influenciam diretamente o desempenho acadêmico. É evidente que estudantes que vivem uma situação de desvantagem social têm piores condições de habitação, saúde e alimentação. E para Ferrão (2003) esses efeitos são cumulativos que podem tornar os estudantes mais fracos física e emocionalmente, o que dificulta a aprendizagem.

Jesus (2004) identificou as variáveis preditoras do desempenho acadêmico de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, avaliados no SAEB de 2001. Verificou que o nível socioeconômico da escola e a escolaridade dos pais foram as variáveis de controle mais relacionadas ao desempenho acadêmico. A autora também observou que quatro variáveis do nível do aluno afetavam o desempenho escolar. São elas: atraso escolar, aluno trabalha, apoio dos pais e aluno faz dever de casa. Considerando o nível da escola, verificou que as escolas que mais

agregavam valor ao desempenho dos alunos possuíam as seguintes características: 1) recursos tecno-pedagógicos adequados; 2) professores que passam e corrigem a lição de casa; 3) instalações físicas em bom estado de conservação; 4) professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos; 5) professores que têm altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos, 6) alunos cujos pais apóiam, incentivam e conversam com eles sobre assuntos diversos e 7) alunos que não trabalham.

O desempenho escolar depende do que o aluno traz consigo como, por exemplo, as suas percepções em relação as suas expectativas de desempenho e aceitação social, seu status socioeconômico, depende também do que a escola oferece em termos de ensino, de instalações e de ambiente e da capacidade do corpo docente de avaliar as necessidades dos alunos e caso exista a necessidade encaminhá-los para aulas de reforço escolar. Assim, pode-se entender que as diferenças apresentadas entre as idades e entre os gêneros no desempenho escolar é resultante de uma complexa interação entre vários fatores que atuam simultaneamente.

Tabela 6 – Médias do desempenho escolar considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva.

		X (Sd)
Idade (em anos)	11	7,5**±0,97
	12	7,3±0,99
Gênero	Masculino	7,2±0,97
	Feminino	7,5**±0,98
Experiência esportiva	Participa	7,4±0,95
	Não participa	7,4±1,01

** Diferença significativa $p \leq 0,01$.

* Diferença significativa $p \leq 0,05$.

Ao comparar as médias do desempenho escolar observou-se na Tabela 6, uma diferença estatisticamente significativa, entre as idades de 11 e 12 anos ($p=0,019$) em favor dos de menor idade, e uma diferença altamente significativa entre

os gêneros ($p=0,000$), onde o gênero feminino apresentou a maior média escolar. Ao observar o grupo de experiência esportiva não foi encontrada diferenças significativas entre os participantes e não participantes de treinamento esportivo.

Resultados encontrados por Guarize e Alves (2007), indicam que meninas participantes de treinamento esportivo obtiveram médias superiores as das meninas que não participam de treinamento, em todas as disciplinas avaliadas e segundo os autores o treinamento exerceu uma influência positiva sobre o rendimento escolar das meninas. Porém, no presente estudo não foram encontradas diferenças entre participantes e não participantes de treinamento.

De acordo com Paes (2001), o esporte deve ser visto como conteúdo da área de conhecimento e seu ensino deve ocorrer de forma organizada e planejada, assim, o treinamento esportivo pode ter grande influência sobre o rendimento escolar. De acordo com o autor, sem uma organização e planejamento do treinamento esportivo, não é possível o esporte influenciar positivamente o rendimento escolar.

5.2.2 Índice de Massa Corporal

A combinação do peso corporal com a estatura gera referencial importante para a saúde das pessoas. Dentre as combinações, a mais utilizada em diagnósticos populacionais é o índice de massa corporal (IMC), que foi criado por Quetelet, sendo, por isso, também denominado de Índice de Quetelet (WAITZBERG e FERRINI, 2000). Este índice é apontado como o mais vantajoso, pela facilidade da sua mensuração e sua relação com o percentual de gordura e com a morbi-mortalidade (ANJOS, 1992).

De acordo Tribbes (2006), dentre os indicadores do estado nutricional, o peso corporal é merecedor de atenção, devido ao baixo peso estar associado com o estado de desnutrição, predispondo a uma série de complicações graves à saúde, incluindo tendência à infecção, deficiência de cicatrização de feridas, falência respiratória, insuficiência cardíaca, diminuição da síntese de proteínas em nível hepático com produção de metabólitos anormais.

Tabela 7 – Valores médios de estatura, massa corporal e índice de massa corporal dos escolares.

Massa Corporal (kg)	Estatura (m)	IMC (kg/m²)
40,66	1,49	18,13

Observou-se na Tabela 7 que no cômputo geral os escolares apresentam um nível normal de índice de massa corporal.

Tabela 8 – Resultado do Índice de massa corporal dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva.

	Baixo		Normal		Excesso de peso		Obeso		Total	
	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Idade em anos										
11	12	3,5	260	75,8	67	19,5	4	1,2	343	100,0
12	6	1,8	241	73,3	70	21,3	12	3,6	329	100,0
Gênero										
Masculino	5	1,5	243	73,2	75	22,6	9	2,7	340	100,0
Feminino	13	3,8	258	75,9	62	18,2	7	2,1	332	100,0
Experiência Esportiva										
Participa	5	1,9	191	73,7	55	21,2	8	3,1	259	100,0
Não participa	13	3,1	310	75,1	82	19,9	8	1,9	413	100,0

A Tabela 8 apresenta o índice de massa corporal por idade, gênero e experiência esportiva. Observou-se que poucos escolares encontram-se com um baixo índice de massa corporal, onde o gênero feminino apresentou a maior concentração (3,8%). Mais de 70% dos escolares encontram-se em uma faixa de

normalidade do índice de massa corporal. O gênero feminino apresentou a maior concentração de escolares com excesso de peso (22,6%) e o gênero masculino apresentou a maior concentração de escolares com obesidade (3,6%). Entre os que participam de treinamento esportivo 21,2% dos escolares apresentaram excesso de peso e 3,1% obesidade, e entre os que não participam de treinamento esportivo apresentaram 19,9% apresentaram excesso de peso e 1,9% obesidade.

Sabendo que baixos índices de massa corporal estão associados com estado de desnutrição e outras complicações à saúde, alguns escolares de ambas as idades, de ambos os gêneros, assim como os que participam de treinamento como os que não participam, devem dar mais atenção a sua alimentação a fim de alcançar níveis aceitáveis para a saúde.

No entanto não é apenas o baixo peso que está associado à riscos para a saúde de crianças e adolescentes, Negrão e Barreto (2005) argumentam que a obesidade infantil está associada a conseqüências negativas para a saúde da criança e do adolescente, incluindo dislipidemias, inflamações crônicas, aumento da tendência à coagulação sangüínea, disfunção endotelial, resistência à insulina, diabetes tipo 2, hipertensão, complicações ortopédicas, alguns tipos de câncer, apnéia do sono e estato-hepatite não alcoólica, além do quadro psicológico conturbado, com diminuição da auto-estima, depressão, distúrbio da auto-imagem.

Pode-se verificar que o gênero feminino apresentou a maior concentração de escolares com excesso de peso e o gênero masculino a maior concentração de escolares com obesidade, porém ambas as idades e gêneros e participantes e não participantes de treinamento esportivo apresentam escolares com excesso de peso e obesidade, apontando que estes escolares não possuem um controle alimentar eficiente e que estão suscetíveis ao aparecimento de algumas patologias associadas ao sobrepeso e obesidade e que há a necessidade de fazer controles mais efetivos das variáveis antropométricas nas escolas.

De acordo com Bouchard (2003), o aumento de casos de excesso de peso e obesidade nas últimas décadas pode ser explicado pela mudança no estilo de vida, onde pessoas consomem mais calorias ou tem um gasto energético diminuído. E

acrescenta que um gasto energético diminuído pode ser determinado pela queda do nível habitual de atividade física, além da quantidade crescente de tempo gasto em um modo de vida sedentário, como ver TV, realizar tarefas no computador e jogar vídeo game. Portanto se essa condição de consumo e gasto energético permanecer ao longo dos anos, poderá resultar em problemas com o peso corporal.

Desta forma, a grande quantidade de escolares com excesso de peso entre os que não participam de treinamento esportivo, pode estar ocorrendo devido a ausência ou diminuição das atividades motoras e o aumento da ingestão calórica o que geralmente está associado a um maior tempo destinado a assistir televisão e a ingestão de alimentos durante esse período.

Interessante notar que houve uma maior concentração de escolares com sobrepeso e obesidade entre os que participam de treinamento esportivo do que entre os que não participam. Este quadro pode ser explicado devido a atividades esportivas poderem atuar como um fator que possa auxiliar no controle do peso corporal e na obtenção de hábitos saudáveis em crianças e adolescentes, o que pode estar causando o aumento da procura por atividades esportivas para essa finalidade.

Para Quadros et. al. (2007), independente do gênero e idade, a princípio, pode-se supor que quanto maior a solicitação dos esforços físicos, mais elevados deverão se apresentar os índices de aptidão física. E, considerando que existe uma relação inversa entre aptidão física e quantidade de gordura corporal a quantidade de exercício realizado durante a infância e a adolescência apresenta relação não somente com hábitos saudáveis, mas se antepõe ao desenvolvimento de fatores de risco de doenças crônico-degenerativas do organismo, além de proporcionar sensação de bem estar e melhorar a auto-estima.

A relação entre aptidão física e uma menor quantidade de gordura é confirmada por Sabia, Santos e Ribeiro (2004), que encontraram modificações ocorridas na quantidade de gordura corporal e no IMC tanto do grupo de exercícios aeróbios quanto no grupo de exercícios anaeróbios. E ainda citam o trabalho de Fernandez (2001), que avaliou 28 adolescentes obesos divididos em grupo aeróbio,

anaeróbio e controle e concluiu que os exercícios anaeróbios também são eficientes para a diminuição de gordura corporal. Filho et. al. (2007) também encontraram diminuições no índice de massa corporal em crianças e adolescentes que participaram de exercícios físicos.

Apesar de terem sido encontrados escolares com baixo e alto índice de massa corporal, indicando que estes indivíduos podem estar propensos a desenvolver alguma complicação para sua saúde, relacionado a estes índices baixos e altos, a grande maioria dos escolares de ambas as idades, ambos os gêneros e participantes e não participantes de treinamento esportivo encontram-se em uma faixa de normalidade.

Tabela 9 - Valores médios do IMC dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva.

	IMC
	X (Sd)
Idade	
11anos	17,87 ± 2,95
12 anos	18,41 ± 3,13
Gênero	
Masculino	18,38* ± 3,33
Feminino	17,91 ± 2,74
Experiência esportiva	
Participa	18,37 ± 3,24
Não participa	17,99 ± 2,92

** Diferença significativa $p \leq 0,01$.

* Diferença significativa $p \leq 0,05$.

Ao comparar os valores médios do IMC considerando o gênero (Tabela 9) observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os gêneros ($p=0,048$), onde o gênero masculino apresentou valores maiores de IMC que o gênero feminino. Ao realizar a comparação entre as idades e entre os participantes e não participantes de treinamento esportivo não constatou-se diferença estatisticamente significativa.

Roman e Filho (2007) observaram que aos dez anos de idade meninos apresentaram valores superiores quando comparadas às meninas. Já, Guedes e Guedes (2002) concluíram que o gênero feminino aos 11 anos se iguala ao masculino, mas aos 12 anos passam a apresentar um índice de massa corporal mais elevado e continuam com essa superioridade até os 17 anos.

Como nos estudos de Hobold (2003), Fagundes e Krebs (2005) e Tsuneta e Oliveira (2007), os resultados do presente estudo demonstrou que escolares de 11 e 12 anos apresentam valores semelhantes de índice de massa corporal, ou seja, não apresentam diferença estatística significativa entre eles.

O gênero masculino revelou valores significativamente maiores que o gênero feminino, não confirmando os resultados de Hobold (2003), Fagundes e Krebs (2005), Phares et al. (2004), Guedes e Guedes (2002) e Alves e Mazzuco (2007), constatarem em seus estudos que meninas e meninos não diferem significativamente no índice de massa corporal, sugerindo que ambos o gêneros apresentam valores semelhantes. Resultados diferentes foram apontados por Oliveira et. al. (2007), onde o gênero feminino apresentou valores significativamente maiores que o gênero masculino.

O ganho de peso em meninos adolescentes segundo Gallahue (2005) ocorre basicamente por causa de aumentos em altura e na massa muscular. Em meninas, todavia, o ganho de peso na adolescência deve-se muito a aumentos na massa adiposa e na altura e, em menor grau, a aumentos na massa muscular. A maturação esquelética, os aumentos nos tecidos muscular e adiposo e o crescimento dos órgãos contribuem, tanto para meninos como para meninas.

Alterações de peso na adolescência são grandes tanto para meninos como para meninas sendo que o aumento do peso tende a acompanhar a curva geral de aumento em altura (HAYWOOD e GETCHELL, 2004). O surto de crescimento adolescente ou estirão de crescimento nos meninos, em média, iniciam por volta da idade de 11 anos, alcançam sua velocidade de chegada ao pico de altura por volta dos 13 anos e estabilizam-se por volta dos 15 anos. As meninas estão aproximadamente dois anos na frente, iniciando seus surtos de crescimento por volta

de 9 anos de idade, atingindo a velocidade pico volta dos 11 anos e estabilizando-se por volta dos 13 anos de idade (MALINA e BOUCHARD, 1991 citado por GALLAHUE, 2005).

Segundo Rigolin (2006), este adiantamento pode trazer vantagens para a estatura e o peso corporal de meninas, quando comparadas a meninos de mesma faixa etária, durante os anos intermediários da adolescência, vantagens estas que não foram observadas no presente estudo.

No presente estudo não foram encontradas diferenças entre os participantes e não participantes de treinamento para o IMC, confirmando os resultados de Quadros et. al. (2007), que encontraram valores similares de IMC entre os grupos de treinamento e um grupo controle.

5.2.3 Desempenho motor

Proficiência em termos de desempenho motor é um importante atributo no repertório de conduta motora de crianças e adolescentes, tornando-se, portanto, essencial para a efetiva participação em programas de atividades físicas e esportivas, (GUEDES, 2002).

Neste estudo o desempenho motor foi avaliado por meio de quatro testes: teste força explosiva de membros superiores, força explosiva de membros inferiores, agilidade e velocidade, sendo que esses componentes segundo Gallahue (2005), estão intimamente relacionados ao desempenho treinado em muitos esportes.

Deve-se levar em consideração que existe dificuldade para interpretar as informações relacionadas ao desempenho motor de crianças e adolescentes, visto a diversidade de fatores como os aspectos culturais e ambientais, processos de crescimento, desenvolvimento e maturação, treinabilidade, familiarização com o teste e motivação do executante poder interferir nos resultados (OKANO et al., 2001).

Tabela 10 – Resultado do teste de força explosiva de membros superiores dos escolares, considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva.

Variáveis	Desempenho Motor													
	Muito Fraco		Fraco		Razoável		Bom		Muito Bom		Excelência		Total	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	N	%
Idade														
11	47	13,7	61	17,8	55	16,0	39	11,4	117	34,1	24	7,0	343	100,0
12	20	6,1	36	10,9	46	14,0	50	15,2	133	40,4	44	13,4	329	100,0
Gênero														
Masculino	46	13,9	49	14,8	42	12,7	49	14,8	119	35,8	27	8,1	340	100,0
Feminino	21	6,2	48	14,1	59	17,4	40	11,8	131	38,5	41	12,1	332	100,0
Experiência Esportiva														
Participa	24	9,3	21	8,1	30	11,6	39	15,0	113	43,6	32	12,4	259	100,0
Não participa	43	10,4	76	18,4	71	17,2	50	12,1	137	33,2	36	8,7	413	100,0

Observando os desempenhos do teste de força explosiva de membros superiores (Tabela 10), verifica-se que 13,4% dos escolares de 12 anos, 12,4% dos participantes de treinamento e 12,1% do gênero feminino apresentaram a maior concentração de desempenhos excelentes.

Foi observado que a maioria dos escolares obteve um desempenho muito bom no teste de força explosiva de membros superiores. Com a maior concentração entre os participantes de treinamento esportivo (43,6%), seguido da idade de 12 anos (40,4%).

Na direção dos resultados inferiores, a maior concentração de alunos está na idade de 11 anos com 17,8% apresentando um fraco desempenho e 13,7% apresentando um desempenho muito fraco, totalizando 31,5%. Seguido dos não participantes de treinamento esportivo e do gênero masculino que totalizam 28,8% e 28,7% respectivamente.

Tabela 11 – Resultado do teste de força explosiva de membros inferiores dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva.

Variáveis	Desempenho Motor												Total	
	Muito Fraco		Fraco		Razoável		Bom		Muito Bom		Excelência			
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Idade em anos														
11	67	19,5	132	38,5	57	16,6	47	13,7	34	9,9	6	1,7	343	100,0
12	76	23,1	87	26,4	66	20,1	59	17,9	39	11,9	2	0,6	329	100,0
Gênero														
Masculino	85	25,6	87	26,2	50	15,1	64	19,3	42	12,7	4	1,2	340	100,0
Feminino	58	17,1	132	38,8	73	21,5	42	12,4	31	9,1	4	1,2	332	100,0
Experiência esportiva														
Participa	40	15,4	80	30,9	51	19,7	41	15,8	43	16,6	4	1,5	259	100,0
Não participa	103	24,9	139	33,7	72	17,4	65	15,7	30	7,3	4	1,0	413	100,0

O desempenho no teste de força explosiva de membros inferiores pode ser visualizado na Tabela 11. Verificou-se que ambas as idades e gêneros, assim como os participantes e os não participantes de treinamento apresentaram uma maior concentração nos resultados inferiores (muito fraco e fraco). Onde os resultados mais expressivos ocorreram entre os não participantes de treinamento esportivo com 58,6%, dos quais, 33,7% dos resultados fraco e 24,9% muito fraco. Seguidos pelos escolares de 11 anos que apresentaram 58% de resultados inferiores, sendo 38,5% dos resultados fraco e 19,5% muito fraco.

Os resultados superiores foram apresentados pelos participantes de treinamento esportivo com 18,1%, onde 16,6% obtiveram um desempenho muito bom e 1,5% um excelente desempenho. Seguido pelo gênero masculino com um total de 13,9%.

Porém, a maior concentração de resultados ocorreu no desempenho fraco na seguinte ordem: 38,8% do gênero feminino, 38,5% da idade de 11 anos, 33,7% dos não participantes, 30,9% dos participantes, 26,4% da idade de 12 anos, e 26,2% do gênero masculino.

Tabela 12 – Resultado do teste de agilidade dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva.

Variáveis	Desempenho Motor												Total	
	Muito Fraco		Fraco		Razoável		Bom		Muito Bom		Excelência			
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Idade em anos														
11	32	9,3	71	20,7	86	25,1	78	22,7	75	21,9	1	0,3	343	100,0
12	41	12,5	54	16,4	77	23,4	89	27,1	64	19,5	4	1,2	329	100,0
Gênero														
Masculino	46	13,9	53	16,0	79	23,8	77	23,2	74	22,3	3	0,9	340	100,0
Feminino	27	7,9	72	21,2	84	24,7	90	26,5	65	19,1	2	0,6	332	100,0
Experiência esportiva														
Participa	23	8,9	38	14,7	64	24,7	70	27,0	61	23,6	3	1,2	259	100,0
Não participa	50	12,1	87	21,1	99	24,0	97	23,5	78	18,9	2	0,5	413	100,0

No teste de agilidade, apresentado na Tabela 12, os que não participam de treinamento esportivo revelou a maior concentração nos resultados inferiores, onde 12,1% dos resultados foram muito fracos e 21,1 % fraco, totalizando 33,2%.

Os participantes de treinamento esportivo apresentaram 23,6% de desempenhos muito bons e 1,2% de excelentes desempenhos, alcançando a maior concentração de resultados superiores com 24,8%, seguido pela idade de 12 anos com um total de 20,7%.

Porém, vale ressaltar que houve poucos casos de excelentes desempenhos no teste de agilidade.

Tabela 13 – Resultado do teste de velocidade dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva.

Variáveis	Desempenho Motor												Total	
	Muito Fraco		Fraco		Razoável		Bom		Muito Bom		Excelência			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Idade em anos														
11	35	10,2	72	21,0	70	20,4	84	24,5	77	22,4	5	1,5	343	100,0
12	27	8,2	49	14,9	65	19,8	79	24,0	106	32,2	3	0,9	329	100,0
Gênero														
Masculino	28	8,4	55	16,6	61	18,4	80	24,1	102	30,7	6	1,8	340	100,0
Feminino	34	10,0	66	19,4	74	21,8	83	24,4	81	23,8	2	0,6	332	100,0
Experiência esportiva														
Participa	17	6,6	38	14,7	49	18,9	67	25,9	84	32,4	4	1,5	259	100,0
Não participa	45	10,9	83	20,1	86	20,8	96	23,2	99	24,0	4	1,0	413	100,0

A Tabela 13 revela que a idade de 11 anos apresentou 10,2% de desempenhos muito fracos e 21% de desempenhos fracos, totalizando 31,3% dentro dos resultados inferiores. Resultado semelhante foi apresentado pelos não participantes de treinamento esportivo com um total de 31%, sendo 10,9% de desempenho muito fraco e 20,1% de desempenho fraco.

A maior concentração dos resultados superiores ocorreu entre os participantes de treinamento esportivo, onde obtiveram 32,4% de desempenho muito bom e 1,5% de excelência. Valores aproximados foram demonstrados pela idade de 12 anos com 32,2% de desempenhos muito bons e 0,9% de excelentes desempenhos, e pelo gênero masculino com 30,7% de desempenhos muito bons e 1,8% de excelentes desempenhos.

Tabela 14 - Valores médios de desempenho motor dos escolares considerando a idade, o gênero e a experiência esportiva.

Variáveis	FEMS	FEMI	AGL	VEL
Idade em anos				
11	275,53±71,68	149,34±22,59	6,78±0,63	3,99±0,47
12	312,66**±70,01	142,59±22,49	6,69±0,68	3,87**±0,47
Gênero				
Masculino	305,46**±78,46	147,60±22,95	6,54±0,66	3,74**±0,41
Feminino	282,77±66,01	134,56±20,31	6,93±0,59	4,11±0,46
Experiência Esportiva				
Participa	306,06**±83,95	146,06**±22,72	6,59**±0,68	3,83**±0,47
Não participa	286,04±64,25	137,66±21,91	6,83±0,63	4,01±0,46

FEMS: força explosiva de membros superiores; FEMI: força explosiva de membros inferiores; AGL: agilidade; VEL: velocidade.

** Diferença significativa $p \leq 0,01$.

* Diferença significativa $p \leq 0,05$.

Ao comparar os valores médios dos testes de desempenho entre as idades de 11 e 12 anos na Tabela 14, observou-se uma diferença altamente significativa ($p=0,000$) no teste de força explosiva de membros superiores e no teste de velocidade ($p=0,005$) com a idade de 12 anos apresentando os melhores resultados em ambos os testes.

Romansini et al. (2007), utilizando a mesma bateria de testes propostos por Gaia e Silva (2007), observaram que os desempenhos nos testes motores aumentam com o passar dos anos, ou seja, conforme a idade aumenta os desempenhos tendem a ser melhores.

Ré et al. (2005), observaram que jovens com maior idade cronológica apresentam valores superiores nos testes de desempenho motor. Os mesmos autores comentam que a precocidade no crescimento morfológico provavelmente proporciona vantagens importantes no esporte. Em um estudo com garotos entre as idades de 10 e 15 anos, Sullivan e Anderson (2004) constataram que estes, possuíam desempenhos altos em corridas e atletismo eram mais maduros do que a média.

Diante dessas informações acredita-se que os escolares de 12 anos do presente estudo podem ter sido favorecidos nos testes de desempenho motor por estarem mais avançados no seu processo maturacional em relação aos de 11 anos.

Também foram encontradas diferenças entre os gêneros (Tabela 14), com diferenças altamente significativas em favor do gênero masculino no teste de força explosiva de membros superiores ($p=0,015$) e no teste de velocidade ($p=0,020$), confirmando os resultados de Romansini et al. (2007), onde o gênero masculino apresentou melhores resultados que o gênero feminino nos testes de desempenho motor.

Sullivan e Anderson (2004), explicam que, as capacidades físicas, entre elas, a força muscular aumenta acentuadamente nos garotos durante a puberdade e nas garotas a força muscular continua aumentando durante este período, porém, de forma gradual. Dessa forma, essa diferença reflete-se no desempenho das tarefas que exigem potência, que é definida como produto da força pela velocidade de contração. Durante a puberdade, garotos têm um aumento explosivo de desempenho em saltos verticais e horizontais, no arremesso e na corrida de curta distância, ao passo que as garotas mostram apenas uma melhora gradual ou alcançam um platô no desempenho dessas habilidades.

Acredita-se que aspectos culturais, comportamentais e sociais também possam ter influenciado o desempenho em favor do gênero masculino. Pois, geralmente meninos estão mais envolvidos em atividades motoras que meninas e esta diferença de oportunidades podem estar capacitando mais os meninos a desempenhar algumas tarefas motoras. Pois, de acordo com Gallahue (2005) indivíduos que estão envolvidos com atividades diárias como correr, pular, andar de bicicleta, rebater, arremessar, erguer ou carregar objetos e se balançar em barras, estão aumentando a força de suas pernas e de seus braços, o que pode aumentar a potência muscular e auxiliar no desempenho de atividades que envolvam velocidade e força.

Entre os participantes e não participantes de treinamento esportivo (Tabela 14) foi encontrada uma diferença altamente significativa em favor dos participantes de

treinamento em todos os testes de desempenho motor: teste de força explosiva de membros superiores ($p=0,000$), força explosiva de membros inferiores ($p=0,000$), agilidade ($p=0,007$) e velocidade ($p=0,001$).

Pode-se observar pelos resultados apresentados nos testes de desempenho motor que os participantes de treinamento esportivo obtiveram maior número de resultados superiores e desempenhos significativamente melhores quando comparados com os que não participam de treinamento esportivo. Estes resultados concordam com os resultados do estudo realizado por Grisa e Gaion (2007) que ao comparar os resultados do desempenho entre praticantes e não praticantes de atividades esportivas constataram que os praticantes obtiveram resultados significativamente melhores que os não praticantes.

Harter (1982) comenta que os julgamentos que a criança forma sobre suas capacidades influencia sua motivação e desempenho no contexto vivenciado. Assim, é possível que as crianças que participam de esportes tenham obtido melhores desempenhos motores porque se sentiram mais competentes e conseqüentemente mais motivados para realizar os testes motores que apresentavam semelhanças com as habilidades motoras desenvolvidas pelos escolares nos esportes que praticam.

Outro ponto que pode ter influenciado no desempenho motor em favor dos participantes de atividades esportivas, é que o treinamento pode resultar em adaptações específicas no organismo humano de acordo com os estímulos empregados nas sessões de treino que geralmente estão de acordo com as características da modalidade esportiva. Estas adaptações são confirmadas pelo trabalho de Santos et al. (1991) descrito por Cyrino et. al. (2002) que encontrou resultados considerados expressivos em testes motores que envolviam indicadores de força/potência de membros inferiores, força/resistência abdominal e agilidade, em estudos sobre o perfil de aptidão física geral de atletas de futsal brasileiros, o que possivelmente possa ser atribuído às exigências específicas dessa modalidade. E pelo estudo de Cyrino et. al. (2002) que observou melhora significativa nos percentuais de desempenho motor nos testes utilizados como indicadores de força de membros inferiores e agilidade no grupo de atletas de futsal após as 24 semanas de treinamento.

5.3 Associação entre a percepção de competência e o desempenho dos escolares

Tabela 15 – Resultados da percepção de competência cognitiva e o desempenho escolar em relação a experiência esportiva.

COMPETÊNCIA COGNITIVA		Desempenho Escolar						p-valor
		REGULAR		BOM		ÓTIMO		
		n	%	n	%	n	%	
PARTICIPAM DE TREINAMENTO ESPORTIVO N=259	Baixa	1	4,5	18	81,8	3	13,6	0,505
	Média	14	8,4	107	64,5	45	27,1	
	Alta	8	11,3	46	64,8	17	23,9	
NÃO PARTICIPAM DE TREINAMENTO ESPORTIVO N=413	Baixa	5	9,6	33	63,5	14	26,9	0,925
	Média	29	12,1	147	61,3	64	26,7	
	Alta	11	9,1	78	64,5	32	26,4	

* Associação significativa ao nível de 0,05.

** Associação significativa ao nível de 0,01.

Considerando as variáveis, competência cognitiva e desempenho escolar entre os que participam de treinamento esportivo, não foram encontrada associação significativa. Sendo que, a maioria dos alunos apresentaram uma maior concentração de bons desempenhos escolares. Onde, 81,8% foram escolares com baixa percepção de competência cognitiva, 64,5% com média percepção e 64,8% com alta percepção de competência.

Por outro lado, o ótimo desempenho apresentou outra tendência, ou seja, os alunos com média e alta percepção de competência cognitiva são mais incidentes neste quesito com 27,1% e 23,9%, respectivamente, enquanto que apenas 13,6% dos que possuem baixa percepção obtiveram um ótimo desempenho. Esta tendência também pode ser observada no desempenho regular, onde os alunos com média e alta percepção de competência cognitiva apresentaram 8,4% e 11,3%, respectivamente, enquanto que apenas 4,5% possuem baixa percepção.

Ao observar as variáveis competência cognitiva e desempenho escolar entre os não participantes de treinamento esportivo não foram encontradas associações significativas. Porém, pode-se observar que a maioria destes escolares apresentaram um bom desempenho escolar, indiferente de sentirem-se com baixa (63,5%), média (61,3%) ou alta percepção de competência (64,5%).

Para o ótimo desempenho, observou-se uma semelhança de concentração de resultados entre os que possuem baixa percepção de competência (26,9%), média (26,7%) e alta percepção (26,4%).

Com desempenho escolar regular 9,6% dos escolares possuem baixa percepção e 9,1% possuem alta percepção de competência apresentando um comportamento semelhante, enquanto que com o mesmo desempenho escolar regular 12,1% dos escolares possuem média percepção de competência cognitiva.

Os dados da associação demonstram que o tempo dedicado para participação em ambientes esportivos, parece não ser um fator altamente positivo para o desempenho escolar. Os escolares desse estudo que praticam esportes e se sentem altamente competentes e que fazem bem seus trabalhos escolares (23,9%) é menor do que os escolares com o mesmo sentimento de competência e desempenho escolar que não participam de treinamento esportivo (26,4%). O mesmo resultado é evidenciado ao observar que os escolares participantes de treinamento com alta percepção de competência apresentaram maior concentração de desempenhos regulares (11,3%) contra apenas 9,1% dos que não participam de treinamento.

Com relação aos bons desempenhos os que participam de treinamento (64,8%) apresentaram concentração semelhante aos que não participam de treinamento (64,5%).

Tabela 16 – Resultado da percepção de competência motora e o desempenho motor no teste de força explosiva de membros superiores em relação a experiência esportiva.

Desempenho Motor		Percepção de Competência Motora						p-valor	
		Baixa		Média		Alta			
		n	%	N	%	n	%		
PARTICIPAM DE TREINAMENTO ESPORTIVO N=259	FEMS	Fraco	4	19	30	17,4	11	16,7	0,922
		Bom	6	28,6	48	27,9	15	22,7	
		M.	11	52,4	94	54,7	40	60,4	
		Bom							
	FEMI	Fraco	11	52,4	87	50,6	22	33,3	0,033*
		Bom	7	33,7	61	35,5	24	36,4	
		M. Bom	3	14,3	24	14	20	30,3	
	AGIL	Fraco	4	19	48	27,9	9	13,6	0,074
		Bom	13	61,9	87	50,6	34	51,5	
		M.	4	19	37	21,5	23	34,8	
		Bom							
	VELOC	Fraco	7	33,3	39	22,7	9	13,6	0,067
Bom		8	38,1	82	47,7	26	39,4		
M.		6	28,6	51	29,7	31	47,0		
Bom									
NÃO PARTICIPAM DE TREINAMENTO ESPORTIVO N=413	FEMS	Fraco	23	35,4	80	29	16	22,2	0,413
		Bom	19	29,2	82	29,7	20	27,8	
		M.	23	35,4	114	41,3	36	50	
		Bom							
	FEMI	Fraco	42	64,6	153	55,4	47	65,3	0,217
		Bom	19	29,2	101	36,6	17	23,6	
		M. Bom	4	6,2	22	8	8	11,1	
	AGIL	Fraco	18	27,7	92	33,3	27	37,5	0,440
		Bom	31	47,7	136	49,3	29	40,3	
		M.	16	24,6	48	17,4	16	22,2	
		Bom							
	VELOC	Fraco	22	33,8	90	32,6	16	22,2	0,350
Bom		25	38,5	123	44,6	34	47,2		
M.		18	27,7	63	22,8	22	30,6		
Bom									

* Associação significativa ao nível de 0,05.

** Associação significativa ao nível de 0,01.

Ao observar as variáveis percepção de competência motora e o desempenho motor em relação a experiência esportiva foi encontrada associação significativa ($p=0,033$) no teste de força explosiva de membros inferiores no grupo que participa de treinamento esportivo, destacando-se que a maioria dos escolares que possuíam uma baixa percepção de competência motora (52,4%) e média percepção de competência (50,6%) apresentaram um fraco desempenho motor e que os que possuem uma alta percepção de competência motora não diferiram nos

desempenhos, sendo que 33,3% possuem um fraco desempenho, 36,4% um bom desempenho e 30,3% um desempenho muito bom.

No computo geral, percebe-se que a medida que aumentou a percepção de competência entre os escolares que participam de treinamento esportivo, houve uma tendência de melhorar os resultados do desempenho motor. Denota-se que, àqueles que são altamente competentes motoramente, demonstraram melhores desempenhos em relação aos que possuem média e baixa percepção de competência em todos os testes de desempenho motor. Portanto, concordando com a noção teórica proposta por Harter (1982), que as crianças estão mais motivadas para demonstrar competência naquelas áreas de domínio no qual eles se percebem a si mesmo como tendo maior habilidade.

Pode-se observar também que os escolares que participam de treinamento esportivo e que possuem alta percepção de competência motora, obtiveram maior número de resultados “muito bons” em todos os testes motores quando comparados com seus pares que não participam de treinamento esportivo. Assim, parece que para os escolares participantes de treinamento esportivo, ter uma auto-avaliação motora positiva pode auxiliar o desempenho em atividades que exigem potência muscular, agilidade e velocidade.

Observou-se que, os escolares que participaram de treinamento esportivo e que possuem baixa percepção de competência apresentam maiores concentrações de desempenhos “muito bons” em três dos quatro testes de desempenho motor quando comparados com seus pares que não participam de treinamento esportivo.

Estes resultados concordam com o estudo de Villwock (2005), onde, observaram crianças que se percebem competentes nas habilidades motoras, realmente são competentes. E conseqüentemente, declínios na percepção de competência e a persistência de baixa percepção de competência levam a um declínio na competência motora real da criança.

Tabela 17 – Resultados da percepção de competência aparência física e o índice de massa corporal em relação a experiência esportiva.

APARÊNCIA FÍSICA		ÍNDICE DE MASSA CORPORAL				p-valor
		NORMAL		EXCESSO DE PESO		
		n	%	N	%	
PARTICIPAM DE TREINAMENTO ESPORTIVO N=259	Baixa	27	71,1	11	28,9	0,084
	Média	82	70,7	34	29,3	
	Alta	87	82,9	18	17,1	
NÃO PARTICIPAM DE TREINAMENTO ESPORTIVO N=413	Baixa	53	77,9	15	22,1	0,077
	Média	155	82,9	32	17,1	
	Alta	115	72,8	43	27,2	

* Associação significativa ao nível de 0,05.

** Associação significativa ao nível de 0,01.

Considerando as variáveis, competência aparência física e o índice de massa corporal (IMC) entre os que participam de treinamento esportivo, não foi encontrada associação significativa. Mas pode-se observar que entre os que possuem um índice de massa corporal considerado normal, 82,9% possuem alta percepção de competência, enquanto que os possuem baixa percepção (71,1%) e média percepção (70,7%) apresentaram valores semelhantes.

Entre os escolares com excesso de peso as maiores concentrações estão entre os que possuem média percepção (29,3%) e baixa percepção (28,9%), enquanto que somente 17,1% dos escolares com sobrepeso possuem alta percepção de competência.

Ao observar as variáveis, competência aparência física e o índice de massa corporal entre os que não participam de treinamento esportivo, não foi encontrada associação significativa. Porém, observou-se que, os que possuem alta percepção de competência apresentam menor concentração de normalidade no índice de massa corporal com 72,8%, contra 77,9% dos que possuem baixa percepção e 82,9% dos que possuem média percepção de competência. Já, em relação aos que possuem excesso de peso os de alta percepção de competência tem a maior

concentração com 27,2%, ao passo que 22,1% tem baixa percepção e 17,1% têm média percepção de competência.

Os resultados da associação indicam que participar de treinamento esportivo e possuir uma alta percepção de competência aparência física pode favorecer na manutenção do peso em índices normais. Pois, os escolares que não participam de treinamento e que também possuem alta percepção apresentaram menor concentração de níveis normais (72,8%) que os escolares que participam de treinamento e possuem alta percepção (82,9%), assim como apresentaram maior concentração de excesso de peso (27,2%) do que os escolares que participam de treinamento (17,1%).

Diante do exposto os escolares que gostam do seu peso e da sua estatura e que tem uma percepção positiva de sua aparência física, tendem a cuidar da sua forma física, porém, este comportamento é melhor entre aqueles que participam de treinamento esportivo.

6 CONCLUSÃO

Foi alvo de investigação do presente estudo, analisar a percepção de competência e o desempenho de escolares. Mais especificamente buscou-se investigar o nível de competência percebida e o nível de desempenho escolar e desempenho motor dos escolares, para posteriormente verificar o nível de associação entre estas variáveis. E após os resultados da pesquisa foi possível chegar a algumas conclusões.

A faixa etária que participou deste estudo (11 e 12 anos) revelou semelhanças nos níveis de percepção de competência sugerindo que os critérios utilizados para julgar seus sucessos e fracassos e as oportunidades para o desenvolvimento das competências foram semelhantes entre as idades.

As diferenças apresentadas pelos gêneros nas subescalas de competência indicam que praticar bem diversos esportes e possuir uma forma física atrativa é mais importante para o gênero masculino, ao passo que ter atitudes e comportamentos que não apresentem problemas é mais importante para o gênero feminino.

A participação em treinamentos esportivos teve influência positiva na percepção dos escolares com relação a seu relacionamento com os amigos e ajudou a se sentirem mais populares que os que não participam. Além de favorecer sua percepção de competência motora, indicando que estes escolares preferem estar envolvidos nas atividades físicas e esportivas ao invés de apenas assistir os outros jogarem.

A relevância de uma alta percepção de competência motora baseia-se na premissa de que se a criança ou adolescente não se percebe competente motoramente dificilmente ela estará motivada intrinsecamente a participar ou permanecer em atividades que tenham predominância motora. Por outro lado, quanto mais competente motoramente se sentir, mais se motivará intrinsecamente a

continuar na atividade, melhorando sua percepção de competência. Dessa forma, é importante ressaltar que, professores, treinadores e pais devem esforçar-se para propor atividades motoras variadas que sejam compatíveis com as possibilidades das crianças e adolescentes, essa ferramenta pode ser usada para melhorar a percepção de competência motora e a motivação para uma maior participação de crianças e adolescentes em atividades físicas e esportivas.

Levando em consideração que os padrões e valores podem não ser os mesmos para todas as crianças e adolescentes - pois alguns podem valorizar mais as habilidades esportivas e outros as amizades - os escolares avaliados neste estudo apesar de não se sentirem altamente competentes nos vários domínios, aparentemente sentem-se bem com eles próprios, vivendo de acordo com seus objetivos ou valores.

Com relação ao desempenho escolar, as diferenças apresentadas entre as idades e entre os gêneros são resultantes de uma complexa interação entre vários fatores que atuam simultaneamente. Onde as percepções do aluno em relação às suas expectativas de desempenho e aceitação social e do que a escola oferece em termos de ensino, de instalações e de ambiente e da capacidade do corpo docente de avaliar as necessidades dos alunos podem influenciar diretamente seus desempenhos.

Participar de treinamento esportivo não favoreceu a obtenção de melhores médias escolares, visto que o desempenho foi semelhante ao dos escolares que não participam de treinamento.

As diferenças apresentadas entre as idades e os gêneros no índice de massa corporal podem ser atribuídas aos fatores relacionados ao crescimento e desenvolvimento que afetam a estatura e o peso corporal de ambos os gêneros nessa faixa etária e, conseqüentemente, isto pode ter refletido nos valores do índice de massa corporal apresentados pelos escolares.

Mesmo que participantes e não participantes de treinamento esportivo tenham apresentado valores semelhantes no índice de massa corporal (IMC), sabe-se que a participação em esportes gera adaptações na musculatura e a diminuições no tecido

adiposo, assim não se pode identificar qual é a contribuição do tecido muscular e qual é a contribuição do tecido adiposo nestes valores para fazer um julgamento mais preciso.

A grande porcentagem de escolares com excesso de peso e obesidade entre os que participam de treinamento esportivo, leva-nos a acreditar que as atividades esportivas podem estar sendo vistas como um meio para controle do peso corporal por esses escolares, tendo em vista que a participação em esportes reflete em um maior gasto energético se contrapondo as atividades com baixo gasto energético, como assistir TV que geralmente está associada com ingestão de alimentos.

A participação em ambientes esportivos pode estar contribuindo para a formação da auto-confiança e da auto-estima dos escolares desse estudo, pois, os dados da associação demonstram que aqueles que se perceberam mais competentes motoramente e com relação a sua aparência física demonstraram melhores desempenhos motores em todos os testes realizados, assim como demonstraram mais normalidade quanto ao seu índice de massa corporal.

A investigação das relações entre a percepção de competência e o desempenho escolar e desempenho motor torna-se importante para auxiliar professores e treinadores na compreensão de como estes fatores podem afetar a motivação das crianças para participar de atividades físicas. A compreensão destes fatores também auxilia a professores de educação física na identificação de crianças menos motivadas e, conseqüentemente, no planejamento de aulas que instiguem a permanecer na atividade por mais tempo, pois, atividades muito fáceis podem levar a monotonia, assim como atividades muito difíceis que não permitem a resolução dos problemas com autonomia por parte dos praticantes, podendo levar à desistência.

Diante do exposto, acredita-se que este estudo alcançou seus objetivos ao analisar a percepção de competência e o desempenho de escolares, fornecendo informações relevantes para a área de estudo. Porém entende-se que à medida que novas propostas de solução são dadas aos problemas investigados, novos problemas podem surgir.

Dessa forma, sugere-se que novos estudos verifiquem a participação de diferentes modalidades esportivas e do nível sócio-econômico na percepção de competência e nos desempenhos dos escolares.

REFERÊNCIAS

ALLEN, J. B.; HOWE, B. L. Player ability, coach feedback, and female adolescent athlete's perceived competence and satisfaction. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. Human Kinetics Publishers. v. 20, p. 280-299, 1998.

ALVES, F. B.; MAZZUCO, M. A. Analyses of anthropometrics, adiposity and physical fitness indexes between sexes in the age of 11 years old. . **Fiep Bulletin**. v. 77, p. 784-787. Special edition. Foz do Iguaçu, 2007.

AMORIN, A. C. **Análise da percepção de competência de crianças de 11 e 12 anos praticantes de futsal**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Piracicaba, São Paulo, Brasil, 2005.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. **Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001**. Psic.: Teor. e Pesquisa. v.23 n.1 Brasília. jan./mar. 2007.

ANJOS, L. A. Índice da massa corporal como indicador do estado nutricional de adultos: revisão da literatura. **Revista Saúde Pública**. v. 26, p. 431-436, 1992.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e do Esporte**. São Paulo: Manole, 1994.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELL, KENNETH. W. The Relationship between perceived physical competence and the physical activity of fifth and seven grade children. Dissertation required for degree of Doctor of Philosophy. **Virginia Polytechnic Institute and State University**. Virginia, june, 2007.

BLACK, S. J., WEISS, M. R. The Relationship Among Perceived Coaching Behaviors, Perceptions of Ability, and Motivation in Competitive Age-Group Swimmers. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. Oregon. v.14, p. 309-325, 1992.

BRÁS, M. B. S. **A percepção do suporte social dos adolescentes com ou sem deficiência motora**. [artigo científico]. 2006. Disponível em: <<http://www.um.es/global/>>. Acesso em: 16 jun. 2006.

BOUCHARD, C. **Atividade Física e Obesidade**. 1. ed. São Paulo: Manole. 2003.

CARROLL, B.; LOUMIDIS, J. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. **European physical education review**. Manchester v. 7, nº.1, p. 24-43, 2001.

CHIPKEVITCH, E. Avaliação clínica da maturação sexual na adolescência. **Jornal de Pediatria**. 77 (Supl.2): S135-S142: Rio de Janeiro, 2001.

CYRINO, E. S.; ALTIMARI, L. R.; OKANO, A. H.; COELHO, C. F. Efeitos do treinamento de futsal sobre a composição corporal e o desempenho motor de jovens atletas. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** Brasília v. 10 n. 1 p. 41-46 janeiro, 2002.

FAGUNDES, T. F.; KREBS, R. J. **Perfil do crescimento somático de escolares do Estado de Santa Catarina**. Disponível em <<http://www.efdeportes.com>>. Revista digital: Buenos Aires, nº 83. abril de 2005. Acessado em 23/02/2008.

FARIA, Luisa. Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. **Análise Psicológica**. Porto. v. 4, p.361-371, 2005.

FARIA, L., & FONTAINE, A. M. (1995). Adaptação do Self Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. **Psicologia**, 10 (3), 129-142.

FERNANDES FILHO, J. **A prática da avaliação física: testes, medidas e avaliação física em escolares, atletas e academias de ginástica**. Rio de Janeiro: Shape, 1999.

FERRÃO, M. E. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação**. Campinas: Editora Komedi, 2003.

FILHO, V. C.; SOUZA, E. A.; RIBEIRO, E. A. G. ALBUQUERQUE, A. B. Atividade Física na infância: um início para vida saudável. **Revista da Educação Física/UEM**. v. 18, suplemento. p. 263-266. Maringá, 2007.

FIORESE, L. V. A relação entre a percepção de competência de atletas adolescentes e seus motivos para a prática esportiva. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá. v. 4, nº. 1, p.40-44, 1993.

FIORESE, L. **A relação entre a percepção de competência de atletas adolescentes e seus motivos para a prática esportiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, 1993.

FONTAINE, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psychologica**, 5, 13-31.

GAIA, A.; SILVA, G. Projeto Esporte Brasil: manual de aplicação de medidas e testes, normas e critérios de avaliação. Porto Alegre, 2007.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GIUGLIANO, R.; CARNEIRO, E.C. Fatores associados à obesidade em escolares. **Jornal de Pediatria**, v. 41, n. 1, p. 69-75, 2004.

GRISA, R. A.; GAION, P. A. Percepção de competência motora e desempenho motor: quem pratica esporte é mais competente? **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, sup., p.37-39, 2007.

GUARIZE, M. R.; ALVES, I. C. Influência do treinamento esportivo sobre o rendimento escolar. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, sup., p.193-196, 2007.

GUEDES, D. P. **Composição corporal, princípio, técnicas e aplicações**. Londrina: APEF, 1997.

GUEDES, D. P. **Crescimento, composição corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes**. São Paulo: CLR Balieiro, 2002.

GUEDES, D. P. GUEDES, J. E. R. P. **Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1996.

HENDERSON, V.; DWECK, C. S.. Motivation and achievement. In **S. Shirley Feldman, & Glenn R. Elliott. The developing adolescent**. Cambridge. p. 308-329, 1993.

HARTER, S. The developmental of competence motivacion in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? **Psychology of motor behavior and sport**, (3-29), 1980.

HARTER, S. **Manual for the Self Perception Profile for Children**. Denver: University of Denver, 1985.

HARTER, S. Processes underlying adolescent self-concept formation. In Montemayor (Ed.), *Transition from child to adolescence*. v. 2. Sage Publications, 1990.

HARTER, S. The development of self-representations. In: *Handbook of child psychology*. 5ª ed. v. 3. p. 553-616, New York, 1998.

HARTER, S.; WATERS, P.; WITSELL, N.R. Relational self-worth: differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. **Child Development**. v. 69, n. 3, p. 756-766, 1998.

HARTER, S. **The construction of the self. A developmental perspective**. New York. The Guilford Press, 1999.

HAYWOOD, K. M; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

HOBOLD, E. **Indicadores de aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes do município de Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil**. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2003.

HORN, T.S. Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. In **M.R. Weiss: *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*** (p. 101-143), Morgantown, 2004.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em 02 de abril de 2007.

JESUS, G. R. **Fatores que afetam o desempenho em português: um estudo multinível com dados do SAEB 2001**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

KLINT, K. A. WEISS, M. R. Perceived Competence and Motives for participating in Youth Sports: A Test of Harter's Competence Motivation Theory. **Journal of Sport Psychology**, v. 9. p. 55- 45. 1987.

KNIJNIK, JORGE DORFMA; GREGUOL, MÁRCIA; SANTOS, SILENO DA SILVA. Motivação no esporte infanto-juvenil: uma discussão sobre razões de busca e abandono da prática esportiva entre crianças e adolescentes esportiva entre crianças e adolescentes. **Revista virtual EFArtigos - Natal/RN**, v. 03, n. 02, maio, 2005.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. São Paulo: Vozes, 2003.

MULLAN, E. ALBINSON, J. MARKLAND, D. Children's Perceived Physical Competence at Different Categories of Physical Activity. **Pediatric Exercise Science**. v.9, p. 237-242, 1997.

NEGRÃO, C. E. BARRETTO, A. C. P. **Cardiologia do Exercício: do atleta ao cardiopata**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2005.

OLIVEIRA, H G.; OLIVEIRA, L. F. G.; FERNANDES, C. A.; CUMAN, R. K. Estado nutricional de crianças e adolescentes de baixo estrato sócio-econômico em Maringá-Pr. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, supl. p. 293-296, 2007.

OKANO, A. H. et al. Comparação entre o desempenho motor de crianças de diferentes sexos e grupos étnicos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 9, nº. 3, p. 39-44, julho, 2001.

OKANO, C. B.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B.; MARTURANO, E. M. **Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito**. Psicologia Reflexão Crítica. v.17 n.1. Porto Alegre, 2004.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: Rose Jr. Dante de. **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem metodológica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PANAYOTA, M. FRENCH, B. F. MALLER S. J. Factor Structure of the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance With Two Pre-Elementary Samples. **Child Development**. v. 75, nº. 4, p. 1214 – 1228, 2004.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHARES, V; STEINBERG, A. R.; THOMPSON, J. K. Gender differences in peer and parental influences: body image disturbance, self-worth, and psychological functioning in preadolescent children. **Journal of Youth and Adolescence**. Oct, v.33, p.421-429, 2004.

QUADROS, T. M.; GORDIA, A. P.; NETO, A. S.; CAMPOS, W.; VASCONCELOS, I. Q. Composição corporal e aptidão aeróbica em adolescentes: comparação entre praticantes e não praticantes de atividade esportiva sistematizada. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, supl.,p. 76-79, 2007.

RÉ, A. HERVALDO N.; BOJIKIAN, L. P.; TEIXEIRA, C. P.; BÖHME, M. T.S.. Relações entre crescimento, desempenho motor, maturação biológica e idade cronológica em jovens do sexo masculino. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.2, p.153-62, abr./jun. 2005.

RENICK, M. J.; HARTER, S. Impact of Social Comparisons on the Developing Self-Perceptions of Learning Disabled Students. **Journal of Educational Psychology**. V. 81, nº. 4, p.631-638, December 1989.

RIGOLIN, L. R. **Desempenho esportivo: treinamento com crianças e adolescentes**. São Paulo: Phorte, 2006.

ROMAN, E. P.; FILHO, A. A. B. Diferenças no crescimento e na composição corporal entre escolares de origem germânica e brasileira. **Revista Paulista de Pediatria**. v. 25, nº 3. p. 227-232. 2007.

ROMANSINI, L. A.; GAZZI, P.; KREBS, R. J. The motor performance of the participants of XXIV School Games. **Fiep Bulletin**. v. 77, p. 688-671. Special edition. Foz do Iguaçu, 2007.

SABIA, R. V.; SANTOS, J. E.; RIBEIRO, P. P. Efeito da atividade física associada à orientação alimentar em adolescentes obesos: comparação entre o exercício aeróbio e anaeróbio. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. v. 10, nº 5. Niterói, 2004.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte**. Barueri: Manole, 2002.

SCHWAB, J. et al. The role of sex hormone replacement therapy on self-perceived competence in adolescents with delayed puberty. **Child Development**, v. 72, nº. 5, p. 1439 – 1450, 2001.

SOARES, A. L.; VIEIRA, L. F.; GAION, P. A. A. Análise da percepção de competência de crianças de 10 a 12 anos praticantes de basquete. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, supl. p. 5-8, 2007.

SOUTHALL, JODIE E. OKELY, ANTHONY D. STEELE, JULIE R.. Actual and Perceived Physical Competence in Overweight and Nonoverweight Children. **Pediatric Exercise Science**. v.16, p.15-24, 2004.

SULLIVAN, A. J. ANDERSON, S. J. **Cuidados com o jovem atleta: enfoque interdisciplinar na iniciação e no treinamento esportivo**. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

TANI, GO. et al. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

THOMAS, J. R. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3^o edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRESCA, R. P.; DE ROSE JUNIOR, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **EFDEPORTES.com**, Buenos Aires, ano 8, n. 47, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/revistadigital>>. Acesso em: 02/11/2007

TRIBBES, Sheila. **Percepção da imagem corporal e fatores relacionados à saúde em idosos**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, Santa Catarina, 2006.

TSUNETTA, P.; OLIVEIRA, A. A. B. Analysis of the relation between physical fitness indicators related to student's health in private schools in Maringá-Pr. **Fiep Bulletin**. v. 77, p. 788-792. Special edition. Foz do Iguaçu, 2007.

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, nº. 1. p. 61-7., 2002.

VALENTINI, N. C. **Ensinando educação física nas séries iniciais: desafios e estratégias**. 2. ed. Canoas: Unilasalle, 2006-a.

VILLWOCK, G. **O estudo desenvolvimentista da percepção de competência atlética, da orientação motivacional, da competência motora e suas relações em crianças de escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2005.

WAITZBERG, D. L.; FERRINI, M. T. Exame físico e antropometria. In **D. L. Waitzberg (Org.). Nutrição oral, enteral e parental na prática clínica**. 3. ed. São Paulo: Atheneu. 2000.

WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 1991.

WEINBERG, R. ROBERT, S. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEISS, M. R., DUNCAN, S. C. The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sports participation. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. Oregon. v. 14, p. 177-191., 1992.

WEISS, M. R.; EBBEK, V. A criança e o adolescente atleta. **Published by Blackwell Science Ltda**. Ed. Bar-Or, 1996.

WEISS, M. R. **Motivating Kids in Physical Activity**. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest, 2000. Disponível em: <http://www.fitness.gov/digest900.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2007.

WEISS, M. R. E AMOROSE, A. J. Children's Self-Perceptions in the Physical Domain: Between- and Within-Age Variability in Level, Accuracy, and Sources of Perceived Competence. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. v, 27, p.226-244, 2005.

ANEXOS

ANEXO A: Localização Geográfica da Cidade de Cascavel – Paraná – Brasil e Mapa da Cidade dividido por Bairros



**ANEXO B: Relação das Escolas Estaduais do Município de Cascavel (PR)
divididas por Região**

	ESCOLAS ESTADUAIS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	REGIÃO	Nº DE ALUNOS
1	C. E. CONSOLATA	1	1.178
2	C. E. FRANCISCO LIMA	1	908
3	C. E. INTERLAGOS	1	1.378
4	C. E. JD. CLARITO	1	921
5	C. E. MARCOS C. SCHUSTER	1	1.215
6	C. E. MARILIS F. PIROTELLI	1	1393
7	C. E. OLIVO FRACARO	1	826
8	C. E. SÃO CRISTÓVÃO	1	1.293
		Total	9.112
9	C. E. PADRE CARMELO PERRONE	2	1.653
10	C. E. SANTA CRUZ	2	993
11	C. E. SANTOS DUMONT	2	516
12	C. E. ORSO	2	1.030
13	C. E. JULIA WANDERLEY	2	1.055
14	C. E. MARIO QUINTANA	2	1.176
15	C. E. VICTÓRIO ABROSINO	2	1.645
		Total	8.068
16	C. E. WILSON JOFFRE	3	1.858
17	C. E. OLINDA TRUFFA	3	922
18	C. E. PACAEMBU	3	570
19	C. E. ELEODORO E. PEREIRA	3	2.412
20	C. E. COSTA E SILVA	3	764
21	C. E. IEDA B. MAYER	3	616
22	C. E. HORÁCIO R. DOS REIS	3	1.144
23	C. E. 14 DE NOVEMBRO	3	701
24	C. E. CASTELO BRANCO	3	1.165
		Total	10.152
25	C. E. ITAGIBA FORTUNATO	4	400
26	C. E. BRASMADEIRA	4	974
27	C. E. CATARATAS	4	745
28	C. E. SANTA FELICIDADE	4	984
29	C. E. WASHINGTON LUIZ	4	51
30	C. E. NOVA ITALIA	4	1.442
		Total	4.596
		TOTAL GERAL	31.928

ANEXO C: Escala de Percepção de Competência

	Totalmente verdade para mim	Um pouco verdade para mim			Um pouco verdade para mim	Totalmente verdade para mim	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas sentem que elas são muito boas em seus trabalhos escolares	MAS	Outras pessoas ficam preocupadas se podem fazer o trabalho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas sentem dificuldades para fazer amigos	MAS	Outras pessoas sentem facilidades para fazer amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas fazem muito bem todos os tipos de esportes	MAS	Outras pessoas não sentem que são muito boas quando praticam esportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas são felizes com seu jeito de ser	MAS	Outras pessoas são infelizes com seu jeito de ser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas não gostam freqüentemente do modo que elas se comportam	MAS	Outras pessoas gostam de seu comportamento usualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas são freqüentemente infelizes com elas próprias	MAS	Outras pessoas são felizes com elas próprias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas sentem que são tão espertas quanto outras pessoas de sua idade	MAS	Outras pessoas não tem certeza se elas são tão espertas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas tem muitos amigos	MAS	Outras pessoas não tem muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalmente verdade para mim	Um pouco verdade			Um pouco verdade para mim	Totalmente verdade para mim	
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas desejam ser melhor nos	MAS	Outras pessoas sentem que elas são boas o suficiente nos esportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas são felizes com sua altura e peso	MAS	Outras pessoas gostariam que seu peso e altura fosse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas fazem geralmente as coisas direito	MAS	Outras pessoas freqüentemente não fazem as coisas direito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas não gostam do modo que suas vidas são conduzidas	MAS	Outras pessoas gostam do modo que suas vidas são conduzidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas são lentas para cumprir seu trabalho escolar	MAS	Outras pessoas podem fazer seu trabalho escolar rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas gostariam de ter muito mais amigos	MAS	Outras pessoas têm tantos amigos quanto desejam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas pensam que podem fazer bem alguma nova atividade esportiva que não tenham tentado antes	MAS	Outras pessoas têm medo de não fazer bem esportes que não tenham praticado antes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas desejam ter o corpo diferente	MAS	Outras pessoas gostam de seu corpo como ele é	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas geralmente comportam-se do modo esperado	MAS	Outras pessoas freqüentemente não comportam-se do modo esperado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalmente verdade para mim	Um pouco verdade para mim				Um pouco verdade para mim	Totalmente verdade para mim
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas são felizes com elas próprias	MAS	Outras pessoas freqüentemente não são felizes com elas próprias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas freqüentemente esquecem o que elas aprendem	MAS	Outras pessoas podem lembrar coisas facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas estão sempre fazendo coisas com outras pessoas	MAS	Outras pessoas freqüentemente fazem as coisas por elas próprias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas sentem que são melhores do que outros de sua idade nos esportes	MAS	Outras pessoas não sentem que elas podem jogar bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas desejam ter aparência física diferente	MAS	Outras pessoas gostam de sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas freqüentemente tem problemas por causa das coisas que fazem	MAS	Outras pessoas freqüentemente não fazem coisas que trazem problemas para ela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas gostam do tipo de pessoa que são	MAS	Outras pessoas freqüentemente desejam ser outra pessoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas fazem muito bem seu trabalho de classe	MAS	Outras pessoas não fazem muito bem seu trabalho de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas desejam que mais pessoas de sua idade gostem dela	MAS	Outras pessoas sentem que a maioria das pessoas de sua idade gostam dela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas em jogos e esportes freqüentemente assistem em vez de jogar	MAS	Outras pessoas freqüentemente preferem jogar do que somente assistir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas desejam que algumas coisas de seu rosto ou cabelo fosse diferente	MAS	Outras pessoas gostam do seu rosto e cabelo do jeito que são	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totalmente verdade para mim	Um pouco verdade para mim		MAS		Um pouco verdade para mim	Totalmente verdade para mim
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outras pessoas dificilmente fazem coisas que elas sabem que não devem fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outras pessoas desejam ser diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outras pessoas quase sempre podem responder as perguntas na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outras pessoas não são muito populares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outras pessoas são boas ao iniciar novos esportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outras pessoas pensam que não tem boa aparência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outras pessoas freqüentemente acham difícil comportar-se bem por sí próprias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outras pessoas pensam que o modo que elas fazem as coisas está bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

É de meu inteiro conhecimento que este projeto será desenvolvido em caráter de pesquisa científica, que não visa lucro, e objetiva analisar a percepção de competência, o desempenho motor e a composição corporal de escolares de 11 e 12 anos de idade, das escolas estaduais do município de Cascavel – Paraná – Brasil.

Para tanto, estou ciente que participarei de uma avaliação com coleta de dados pessoais e um questionário de percepção de competência e serão realizadas medidas de massa corporal (peso), estatura, dobras cutâneas e uma bateria de testes composta por quatro testes físicos – força explosiva de membros superiores (arremesso de medicine ball) e inferiores (salto horizontal), agilidade (quadrado) e velocidade (20 metros). Fui informado (a) que durante a realização da pesquisa, terei acompanhamento e assistência do mestrando Prof. Especialista Roberto Antonio Grisa (Educação Física – PEF/DEF/UEM).

Estou ciente ainda de que os resultados obtidos nas minhas avaliações serão mantidos em sigilo e não poderão ser consultadas por pessoas leigas, sem minha devida autorização. As informações assim obtidas serão usadas para fins de pesquisa científica, inclusive para publicação, no entanto, minha identidade será sempre resguardada, contribuindo para o alcance dos objetivos desta dissertação de mestrado.

Foi esclarecido ainda que terei a liberdade em recusar a participar deste estudo ou retirar meu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sendo que tenho a garantia da liberdade de decidir sobre meu consentimento assegurada, sem qualquer represália.

Li e entendi as informações precedentes, bem como estou ciente também que as dúvidas sobre a metodologia poderão ser esclarecidas, antes e durante a realização da pesquisa.

Eu,

_____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE.**

Assinatura (do pesquisado ou responsável) Data: ____/____/____

Prof. Dra. Christi Noriko Sonoo (pesquisador responsável)

Equipe (Incluindo pesquisador responsável):

1- Nome: Roberto Antonio Grisa Fone/fax: (44) 3261 4470

Endereço Completo: Departamento de Educação Física-UEM

2- Nome: Prof. Dra. Christi Noriko Sonoo Fone/fax: (44) 3261 4470

Endereço Completo: Departamento de Educação Física-UEM

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 10 – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444.

APÊNDICE B: Ficha de Coleta de Dados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DEF
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA MOTORA, DE APARÊNCIA FÍSICA E DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES

FICHA DE COLETA DE DADOS

IDENTIFICAÇÃO

A. Dia de hoje: ___/___/___ B. Sexo: Masculino 1() Feminino 2()
C. Data de nascimento: ___/___/___ D. Série: _____ E. Turma: _____
F. Escola: _____

PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA

A. Cognitiva: _____ (média)
B. Aparência física: _____ (média)
C. Motora: _____ (média)

DADOS ANTROPOMÉTRICOS

A. Massa Corporal: _____ (em Kg)
B. Estatura: _____ (em cm)
C. IMC: _____

AValiação DO DESEMPENHO MOTOR

A. Força Explosiva de Membros Superiores: _____cm _____cm
B. Força Explosiva de Membros Inferiores: _____cm _____cm
C. Teste de agilidade (teste do quadrado): _____s _____s
D. Teste de velocidade de deslocamento (corrida de 20 metros): _____s