



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ
IFCE *CAMPUS* CAUCAIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO EM REDE
NACIONAL-PROEF**

PEDRO IVO DOS SANTOS CRUZ CARDOSO

**FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE A COMPETÊNCIA PERCEBIDA EM
HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCALA PRELIMINAR DE AVALIAÇÃO
DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA**

CAUCAIA-CE

2026

PEDRO IVO DOS SANTOS CRUZ CARDOSO

FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE A COMPETÊNCIA PERCEBIDA EM
HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCALA PRELIMINAR DE AVALIAÇÃO DA
COMPETÊNCIA PERCEBIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação em Rede Nacional-PROEF do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Caucaia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Glauber Carvalho Nobre

CAUCAIA-CE

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Instituto Federal do Ceará - IFCE

Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C268f Cardoso, Pedro Ivo dos Santos Cruz.

Fontes de informação sobre a competência percebida em habilidades motoras fundamentais no contexto da educação física escolar: desenvolvimento de uma escala preliminar de avaliação da competência percebida / Pedro Ivo dos Santos Cruz Cardoso. - 2026.

92 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Campus Caucaia, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Glauber Carvalho Nobre.

Produto educacional: Escala Pictórica de Competência Percebida.

1. Competência percebida. 2. Habilidades motoras fundamentais. 3. Educação física escolar. 4. Fontes de informação. 5. Escala pictórica. I. Título.

CDD 796

PEDRO IVO DOS SANTOS CRUZ CARDOSO

FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE A COMPETÊNCIA PERCEBIDA EM
HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCALA PRELIMINAR DE AVALIAÇÃO DA
COMPETÊNCIA PERCEBIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Caucaia*, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Aprovado (a) em: 15 / 05 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Glauber Carvalho Nobre (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do (IFCE) – *Campus Canindé*

Profa. Dra. Larissa Wagner Zanella

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS-
Campus Sertão

Prof. Dr. Marcelo Gonçalves Duarte

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS

A Deus.

Aos meus pais.

Aos mestres.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Maria Rosimeire dos Santos Cruz, que sempre foi minha base, meu porto seguro e minha maior incentivadora. Seu amor e apoio incondicional foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Eu te amo.

À minha noiva, futura esposa, Bárbara Rocha, que esteve ao meu lado em todos os momentos, me apoiando, incentivando e acompanhando de perto cada etapa dessa caminhada. Obrigado, meu amor, essa vitória é nossa. Eu te amo.

À minha amada filha, Ana Luna, que é minha maior inspiração e o motivo pelo qual busco ser melhor a cada dia. Que este trabalho também sirva como exemplo do poder transformador da educação e de onde ela pode nos levar. Eu te amo.

Ao meu irmão, Luiz Eduardo, uma das pessoas mais importantes da minha vida, e que sei que me vê como referência. Que eu possa continuar sendo um exemplo positivo em tua caminhada. Eu te amo.

Sou grato a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista, especialmente aos meus amigos do mestrado, que compartilharam comigo os desafios e alegrias dessa trajetória, e aos professores e orientadores, que, com dedicação e compromisso, tornaram essa jornada mais leve e significativa.

Finalizo com um agradecimento especial a dois professores que marcaram profundamente esse percurso: ao Professor Raphaell Martins, por ser um exemplo de ser humano e profissional, e ao meu orientador, Professor Glauber Nobre, por toda paciência, respeito, parceria e orientação ao longo desta caminhada. Muito obrigado por me conduzirem até aqui.

“O sentimento de competência faz com que a criança reforce a sua motivação intrínseca e se envolva em atividades que lhes desafiem” (Nobre; Valentini, 2019, p. 2).

RESUMO

A competência percebida em habilidades motoras fundamentais constitui um aspecto relevante para compreender o engajamento, a participação e a aprendizagem das crianças nas aulas de Educação Física escolar. Este estudo teve como objetivo analisar as fontes de informação que influenciam a competência percebida em habilidades motoras fundamentais em alunos nas aulas de Educação Física e desenvolver uma escala preliminar para sua avaliação. A pesquisa adotou abordagem quali-quantitativa e foi realizada em uma escola localizada em Fortaleza-CE, com a participação de 42 estudantes, entre 8 e 10 anos de idade, sendo 22 meninas e 20 meninos. Para a coleta de dados foram utilizadas a Escala de Figuras sobre a Competência em Habilidades Motoras, um questionário sociodemográfico e entrevistas individuais estruturadas com as crianças. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, enquanto os dados qualitativos foram analisados com auxílio do software IRAMUTEQ, por meio da Classificação Hierárquica Descendente. Os resultados indicaram predominância de níveis moderados e elevados de competência percebida, não sendo identificados participantes com baixa competência percebida. A análise lexical das entrevistas gerou quatro classes, relacionadas à prática, aprendizagem e reconhecimento social; aos jogos, êxito motor e comparação entre pares; à incerteza perceptiva, dificuldade motora e ausência de reconhecimento; e à indefinição perceptiva diante da pouca experiência motora. Os achados evidenciaram que a competência percebida das crianças é construída a partir de múltiplas fontes, envolvendo experiências práticas, feedbacks familiares e sociais, comparações com colegas, sentimentos associados às vivências corporais e ausência de devolutivas. Como produto educacional, foi desenvolvida uma proposta integrada composta por escala pictórica, plataforma digital e manual orientador. Conclui-se que compreender as fontes de informação da competência percebida pode auxiliar professores de Educação Física na organização de intervenções pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e contextualizadas.

Palavras-chave: Competência percebida; Habilidades motoras fundamentais; Educação Física escolar; Fontes de informação; Escala pictórica.

ABSTRACT

Perceived competence in fundamental motor skills is a relevant aspect for understanding children's engagement, participation, and learning in school Physical Education classes. This study aimed to analyze the sources of information that influence perceived competence in fundamental motor skills among students in Physical Education classes and to develop a preliminary scale for its assessment. The research adopted a qualitative-quantitative approach and was conducted at a school located in Fortaleza, Ceará, Brazil, with the participation of 42 students aged between 8 and 10 years, including 22 girls and 20 boys. Data were collected using the Pictorial Scale of Perceived Competence in Motor Skills, a sociodemographic questionnaire, and individual structured interviews with the children. Quantitative data were organized through descriptive statistics, while qualitative data were analyzed with the support of the IRAMUTEQ software, using Descending Hierarchical Classification. The results indicated a predominance of moderate and high levels of perceived competence, with no participants classified as having low perceived competence. The lexical analysis of the interviews generated four classes related to practice, learning, and social recognition; games, motor success, and peer comparison; perceptual uncertainty, motor difficulty, and lack of recognition; and perceptual indefinition due to limited motor experience. The findings showed that children's perceived competence is constructed from multiple sources, involving practical experiences, family and social feedback, comparisons with peers, feelings associated with bodily experiences, and the absence of feedback. As an educational product, an integrated proposal was developed, consisting of a pictorial scale, a digital platform, and a guiding manual. It is concluded that understanding the sources of information related to perceived competence may help Physical Education teachers organize more sensitive, inclusive, and contextualized pedagogical interventions.

Keywords: Perceived competence; Fundamental motor skills; School Physical Education; Sources of information; Pictorial scale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação das habilidades motoras fundamentais em habilidades locomotoras e de controle de objetos (adaptado de HAYWOOD; GETCHELL, 2009).	20
Figura 2 – Raça/cor dos participantes.....	36
Figura 3 – Responsável pelo preenchimento	37
Figura 4 - Locais de prática fora da escola.....	38
Figura 5 - Acesso a materiais de brincadeira.....	38
.....	38
Figura 6 - Gosto por atividades com movimento	39
Figura 7 - Dificuldade motora percebida.....	39
Figura 8 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição etária dos participantes -----	30
Tabela 2- Distribuição dos participantes por sexo -----	30
Tabela 3 – Classificação da competência percebida em habilidades motoras fundamentais da amostra -----	41
Tabela 4 – Distribuição das classes lexicais da CHD, percentual do corpus e formas mais associadas -----	45
Tabela 5- Segmentos de texto representativos da Classe 1 -----	48
Tabela 6- Segmentos de texto representativos da Classe 2 -----	55
Tabela 7 – Segmentos de texto representativos da Classe 3: ausência de feedback, dificuldade percebida e incerteza avaliativa -----	61
Tabela 8 – Segmentos de texto representativos da Classe 4: pouca familiaridade, avaliação hipotética e indefinição perceptiva -----	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CE	Ceará
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
EFCHM	Escala de Figuras sobre a Competência em Habilidades Motoras
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
N	Número total de participantes/amostra
n	Frequência absoluta
PDF	Portable Document Format
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
QR Code	Quick Response Code
ST	Segmento de Texto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
χ^2	Qui-quadrado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema.....	16
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Geral.....	16
1.2.2 Específicos.....	16
1.3 Justificativa	17
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1 Habilidades motoras fundamentais e desenvolvimento infantil.....	20
2.2 Competência percebida em habilidades motoras de crianças: conceitos, repercussões para o desenvolvimento infantil no contexto escolar e instrumentos de avaliação	21
2.3 Fontes de informação sobre a competência percebida.....	26
3 MÉTODO	29
3.1 Caracterização da pesquisa	29
3.2 Contexto da coleta de dados	30
3.3 Critérios de inclusão e exclusão.....	31
3.3.1 Critérios de Inclusão.....	31
3.3.2 Critérios de Exclusão.....	31
3.4 Instrumentos	31
3.4.1 Escala de figuras sobre a competência em habilidades motoras para crianças	31
3.4.2 Questionário Sociodemográfico	32
3.4.3 Entrevista	32
3.5 Procedimentos.....	33
3.6 Análise de dados.....	34
3.7 Aspectos éticos.....	35
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	35

4.1 Caracterização preliminar do contexto familiar e motor dos participantes	36
4.2 Caracterização da competência percebida dos participantes.....	40
4.3 Análise lexical das entrevistas	44
4.4 Interpretação das classes.....	47
4.4.1 Classe 1.....	47
4.4.2 Classe 2.....	55
4.4.3 Classe 3.....	61
4.4.4 Classe 4.....	70
5 PRODUTO EDUCACIONAL	73
5.1 A escala pictórica de competência percebida e fontes de informação	74
5.2 A plataforma digital	76
5.3 O manual orientador	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE A- OFÍCIO À DIREÇÃO DA ESCOLA	91
APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	92
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	93
APÊNDICE D - TELAS DA ESCALA PICTÓRICA AUTOMATIZADA DE COMPETÊNCIA PERCEBIDA EM HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS.....	98
APÊNDICE E- ESCALAS DE COMPETÊNCIA PERCEBIDA E FONTES DE INFORMAÇÕES- VERSÃO REDUZIDA	99
APÊNDICE F- TELAS DA PLATAFORMA DIGITAL E DO MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	101
ANEXO A- ESCALA PICTÓRICA DE PERCEPÇÃO DA COMPETÊNCIA EM HABILIDADES MOTORAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

A forma como a criança percebe e avalia a própria competência em habilidades motoras fundamentais, no contexto das aulas de Educação Física escolar, relaciona-se diretamente ao seu envolvimento nas experiências corporais vivenciadas no componente curricular. Essa percepção pode influenciar as trajetórias de participação e aprendizagem motora (Barnett; Ridgers; Salmon, 2015; Stodden; Langendorfer; Robertson, 2009; Venetsanou; Kambas, 2017), bem como repercutir em seu desenvolvimento e bem-estar (Stodden *et al.*, 2008; Burns; Brusseau; Hannon, 2017; Cattuzzo *et al.*, 2016; Lubans *et al.*, 2010). As habilidades motoras fundamentais são consideradas essenciais ao desenvolvimento infantil, pois constituem a base para a aquisição de habilidades motoras mais complexas ao longo da vida (Gallahue; Ozmun, 2005; Wick *et al.*, 2017). Assim, no contexto escolar, ser competente e apresentar uma percepção positiva de competência em habilidades como correr, saltar, arremessar, chutar, entre outras, torna-se especialmente importante durante a infância.

A competência percebida é moldada por experiências de sucesso e fracasso ao longo da infância (Harter; Pike, 1984; Valentini, 2002) e influencia a motivação para a prática de atividades motoras. Crianças que se percebem mais competentes tendem a permanecer mais engajadas nas experiências corporais, enquanto aquelas com baixa competência percebida podem apresentar menor envolvimento e participação (Valentini, 2002; Stodden *et al.*, 2008). Nas aulas de Educação Física escolar, essa relação adquire relevância pedagógica, uma vez que a forma como o professor organiza as tarefas, regula os desafios e fornece feedback pode favorecer ou fragilizar o sentimento de progresso, segurança e pertencimento dos estudantes nas práticas propostas (Weiss, 2000).

Nesse contexto, a maneira como as crianças constroem a percepção de sua própria competência está diretamente relacionada às fontes de informação que utilizam para avaliar seu desempenho. A literatura aponta que essas fontes envolvem tanto fatores intrínsecos, como idade, motivação e facilidade de aprendizagem, quanto fatores extrínsecos, como feedback de treinadores, professores e colegas, comparações sociais e medidas objetivas de desempenho (Harter, 1978; Weiss, 2000). As interações sociais e os valores transmitidos por agentes socializadores desempenham, portanto, papel fundamental na formação da competência percebida, influenciando a forma como as

crianças interpretam suas habilidades motoras e podendo gerar variações significativas em sua autopercepção (Duncan; Strycker, 2005; Harter, 1978, 1982, 1999).

Essas variações na competência motora percebida também se relacionam às fontes de informação acessadas pelas crianças, como feedback de pais e professores, experiências pessoais de êxito ou fracasso e oportunidades de prática. Conforme Batista, Matos e Graça (2011), maiores níveis de competência real podem elevar a competência percebida, impulsionando processos de autodesenvolvimento. No entanto, a percepção da criança nem sempre reflete sua competência real, especialmente quando há poucas oportunidades de prática, ausência de mediação qualificada ou vivências negativas. Valentini (2007) observa que crianças com oportunidades reduzidas de prática tendem a apresentar percepções imprecisas sobre sua própria competência.

Almeida, Valentini e Berleze (2009) destacam que fracassos sucessivos em ambientes ameaçadores podem reduzir a competência percebida, prejudicando o engajamento motor. No contexto das aulas de Educação Física escolar, essa situação pode ser intensificada pela exposição pública do desempenho, que favorece comparações imediatas entre os estudantes, bem como por práticas pedagógicas marcadas por críticas frequentes, baixo fornecimento de feedback e escassas oportunidades reais de sucesso. Esses fatores influenciam diretamente a percepção de competência dos alunos (Henrique; Januário, 2005). Assim, é possível hipotetizar que as fontes de informação utilizadas pelas crianças influenciam diretamente os níveis de competência percebida, impactando o engajamento nas aulas e o desenvolvimento motor infantil.

Minha entrada na rede pública municipal de Fortaleza—CE ocorreu no ano de 2023, quando iniciei minha atuação profissional na Educação Física escolar. Desde então, mantive interesse pelo desenvolvimento motor infantil e pelos fatores que influenciam, direta e indiretamente, esse processo. No decorrer das aulas, passei a perceber que, embora a Educação Física escolar seja, em geral, um componente curricular engajante e marcado por ampla participação, nem todos os estudantes vivenciam esse espaço da mesma forma. Alguns alunos demonstravam entusiasmo, segurança e disposição para participar das atividades, enquanto outros evitavam se envolver, recusavam-se a realizar determinadas tarefas ou expressavam sentimentos de inferioridade diante dos colegas.

Então essa situação passou a incomodar, tornando-se um desafio a ser enfrentado para melhorar a minha prática pedagógica. Pois como professor, observar estudantes que, com certeza possuem diversas potencialidades, se afastando das experiências corporais propostas, muitas vezes por se perceberem menos competentes, é algo que me abala. E a partir dessa vivência e dessa situação, surgiu a compreensão de que a competência percebida poderia estar diretamente relacionada ao engajamento nas aulas de Educação Física e que investigar as fontes de informação que sustentam essa percepção é uma necessidade pedagógica. Assim, a proposta de identificar tais fontes e desenvolver uma escala voltada ao contexto da Educação Física escolar surge não apenas como um interesse acadêmico, mas como resposta a uma demanda real observada no chão da escola, com o objetivo de gerar intervenções pedagógicas mais inclusivas, motivadoras e formativas.

Essa inquietação vivenciada durante as aulas de Educação Física não se limita a uma experiência individual. Tal cenário encontra respaldo na literatura, ao indicar que as percepções de competência são construídas a partir de uma trajetória marcada por conquistas e fracassos, sendo fortemente influenciadas pelo contexto escolar e pelas experiências avaliativas vivenciadas pelas crianças (Almeida; Valentini; Berleze, 2009; Harter, 1978, 1992). Apesar de sua relevância, ainda são escassos os estudos que investigam as fontes de informação da competência percebida no contexto da Educação Física escolar. Predominam análises voltadas à competência atlética percebida ou a abordagens descontextualizadas (Halliburton; Weiss, 2002), permanecendo lacunas quanto à compreensão das interações que orientam a forma como as crianças avaliam suas habilidades motoras fundamentais durante as aulas.

Além disso, ao compreender essas fontes de informação, torna-se possível criar ferramentas avaliativas mais sensíveis, capazes de integrar a perspectiva infantil e servir como apoio à tomada de decisão pedagógica do professor de Educação Física. Para tanto, faz-se necessário avançar para além de avaliações centradas apenas na mensuração do desempenho motor, incorporando também as interpretações das crianças sobre feedbacks, comparações sociais e experiências vividas nas situações de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar. Essa integração tende a qualificar as intervenções didáticas, favorecer ambientes mais inclusivos e fortalecer o engajamento dos estudantes nas experiências corporais propostas.

1.1 Problema

Diante deste cenário, surge o problema de pesquisa: Quais são as fontes de informação que as crianças utilizam para avaliar as próprias competências em habilidades motoras fundamentais nas aulas de Educação Física?

Este questionamento guia a investigação em busca de compreender as dinâmicas que influenciam a autoavaliação dos alunos, anteriores de sucesso ou falha em atividades físicas nas aulas de Educação Física. Essa perspectiva destaca a importância de desenvolver estratégias pedagógicas e práticas que possam melhorar essa percepção entre os escolares.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Analisar as fontes de informação que influenciam a competência percebida em habilidades motoras fundamentais de escolares nas aulas de Educação Física e, a partir dos achados empíricos e da literatura, desenvolver um produto educacional composto por uma escala pictórica preliminar, uma plataforma digital de apoio à aplicação e um manual orientador para uso pedagógico.

1.2.2 Específicos

- ✓ Identificar a competência percebida em habilidades motoras fundamentais em crianças nas aulas de Educação Física;
- ✓ Verificar as principais fontes de informação que influenciam a competência percebida nas habilidades motoras fundamentais de estudantes nas aulas de Educação Física;
- ✓ Desenvolver um produto educacional composto por uma escala pictórica preliminar, uma plataforma digital e um manual orientador, fundamentado nos dados empíricos da pesquisa e na literatura sobre competência percebida, habilidades motoras fundamentais e fontes de informação.

1.3 Justificativa

A problemática apresentada no decorrer da introdução possui total relevância quando analisada à luz da prática pedagógica na Educação Física escolar. A competência percebida em habilidades motoras fundamentais é um dos elementos centrais para o engajamento, a participação e a permanência dos estudantes nas aulas. Como já foi mencionado, ao se perceberem competentes as crianças tendem a envolver-se mais nas aulas e nas suas diversas experiências corporais propostas; por outro lado, percepções negativas de competência podem contribuir para afastamentos, desinteresse e redução do envolvimento nas atividades. Assim, compreender os fatores que influenciam a construção dessa percepção torna-se fundamental para melhorar a organização do ensino, favorecer ambientes mais inclusivos e fortalecer o papel formativo da Educação Física escolar.

Entretanto, a relevância deste estudo não se sustenta apenas no campo teórico, mas surge da vivência concreta no chão da escola. Ao longo de minha atuação como professor, a recorrente repetição de alunos que evitavam participar das aulas, recusava-se a realizar determinadas tarefas ou expressavam sentimentos de inferioridade diante dos colegas, configurou-se como uma situação-limite da minha prática pedagógica e ao retornar imagetivamente às discussões desenvolvidas na disciplina Problemáticas da Educação Física, compreende-se que, no âmbito do mestrado profissional, o problema de pesquisa deve nascer da prática docente e dialogar com desafios reais do contexto escolar.

Nesse sentido, a investigação das fontes de informação que influenciam a competência percebida não se apresenta como demanda externa ou como interesse desvinculado da realidade escolar, mas como resposta a uma inquietação pedagógica concreta, observada no cotidiano das aulas e relacionada à necessidade de promover maior participação, pertencimento e permanência dos estudantes nas experiências corporais. A partir dessa compreensão, investigar as fontes de informação constitui o primeiro passo para o desenvolvimento de um instrumento pedagógico sensível à realidade da Educação Física escolar.

Ao propor a construção de uma escala contextualizada, o presente estudo busca oferecer aos professores e professoras de educação física uma ferramenta que ultrapasse a mensuração do desempenho motor dos estudantes, ou seja, uma ferramenta que

possibilite a leitura das percepções infantis sobre suas próprias habilidades e permitindo intervenções didáticas mais ajustadas às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa articula produção de conhecimento e intervenção profissional, contribuindo para o fortalecimento da prática docente na escola pública.

A presente pesquisa apresenta aderência direta à área de concentração do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), ao assumir a Educação Física escolar como locus centrais de investigação e intervenção. O estudo dialoga especialmente com a Linha de Pesquisa “Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem”, na medida em que busca compreender e qualificar os processos pedagógicos que estruturam o engajamento nas aulas e influenciam a construção da competência percebida. Ao articular investigação científica e prática docente, reafirma-se o compromisso com a valorização dos saberes produzidos no contexto da escola pública e com a consolidação da Educação Física escolar como componente curricular comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante do exposto, e considerando que a o problema que está sendo investigado surge diretamente da prática pedagógica na Educação Física escolar, torna-se necessário tornar claro o percurso que este estudo assume ao longo de sua construção. Assim, mais do que uma organização formal, a estrutura deste trabalho expressa um movimento investigativo que parte do chão da escola, dialoga com a produção científica da área e retorna à prática docente com a proposição de intervenções mais qualificadas.

O capítulo 2, correspondente à “Revisão de Literatura”, tem como objetivo fundamentar teoricamente a problemática investigada, articulando três eixos centrais: inicialmente, discute-se o papel das habilidades motoras fundamentais no desenvolvimento infantil; em seguida, aborda-se a competência percebida em crianças, suas implicações para o engajamento e desenvolvimento motor, bem como os instrumentos de avaliação existentes; por fim, aprofunda-se a discussão acerca das fontes de informação que influenciam a construção dessa percepção, evidenciando o papel dos diferentes agentes e contextos na formação da autopercepção infantil.

Posteriormente, no capítulo 3, são apresentados os “Procedimentos Metodológicos”, nos quais se delineiam as escolhas teórico-metodológicas que orientam a investigação, incluindo a caracterização da pesquisa, os participantes, os instrumentos,

os procedimentos de coleta e análise dos dados, além dos aspectos éticos que asseguram a condução responsável do estudo.

Na sequência, no capítulo 4, trabalho avança para a análise e discussão dos dados produzidos, buscando compreender como as fontes de informação se organizam na construção da competência percebida das crianças, retornando, assim, ao contexto da Educação Física escolar com elementos que possam qualificar a prática pedagógica.

No capítulo 5, intitulado “Produto Educacional”, apresenta a proposta de construção de uma Escala Pictórica de Competência Percebida em Habilidades Motoras Fundamentais, concebida a partir das demandas observadas na prática docente e orientada para subsidiar a atuação do professor de Educação Física no contexto escolar. Trata-se de um instrumento que busca dar visibilidade às percepções das crianças, ampliando as possibilidades de leitura pedagógica para além do desempenho motor.

As considerações finais, no capítulo 6, retomam os principais achados, evidenciam as contribuições do estudo para o campo e apontam possibilidades de continuidade, reafirmando o compromisso com uma Educação Física escolar mais inclusiva, sensível às percepções dos estudantes e comprometida com seu desenvolvimento integral.

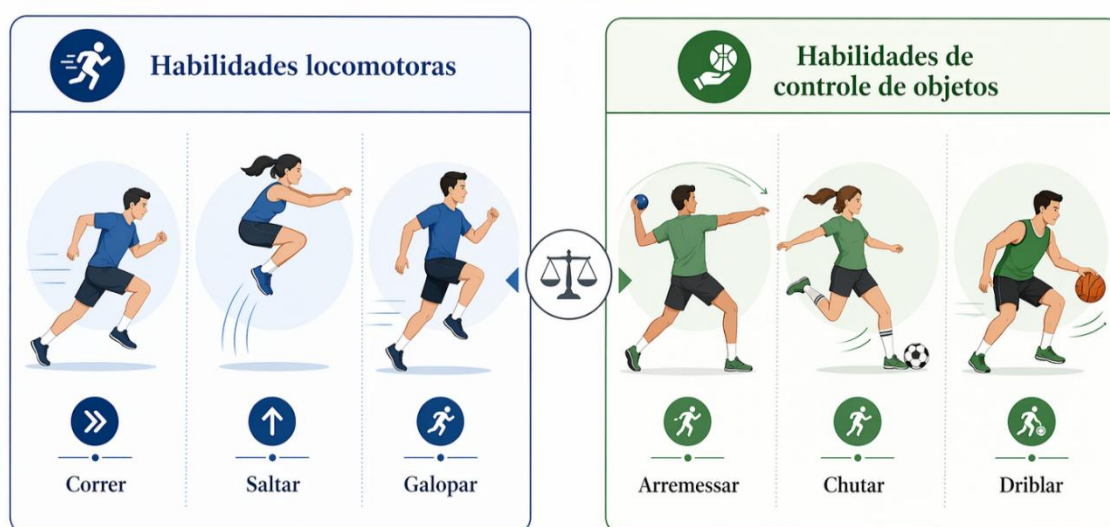
2 REVISÃO DE LITERATURA

A presente revisão teórica está organizada em três tópicos, os quais têm por objetivo fundamentar os principais conceitos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa. O primeiro tópico (2.1) aborda as habilidades motoras fundamentais e seu papel no desenvolvimento infantil, explorando definições, classificações e as implicações de sua aprendizagem na primeira infância. O segundo tópico (2.2) discute a competência percebida em habilidades motoras de crianças, apresentando seus conceitos centrais, as repercussões para o desenvolvimento global e motor, bem como os principais instrumentos de avaliação utilizados nessa área. Por fim, o terceiro tópico (2.3) trata das fontes de informação que influenciam a formação da competência percebida, com ênfase na contribuição de fatores sociais, emocionais e contextuais no processo de construção da autopercepção motora infantil.

2.1 Habilidades motoras fundamentais e desenvolvimento infantil

As habilidades motoras fundamentais constituem a base para o desenvolvimento físico, social e cognitivo durante a infância. De acordo com Haywood e Getchell (2009), essas habilidades dividem-se em duas categorias principais: locomotoras (como correr, saltar e galopar) e de controle de objetos (como arremessar, chutar e driblar). Tais habilidades não surgem naturalmente, mas são resultado de interações complexas entre fatores biológicos, ambientais e experiências de movimento (NEWELL, 1984). A aquisição dessas competências é essencial para que as crianças ultrapassem a chamada "barreira de proficiência" (SEEFELDT, 1980), possibilitando sua participação em atividades físicas mais complexas e específicas ao longo da vida.

Figura 1 - Classificação das habilidades motoras fundamentais em habilidades locomotoras e de controle de objetos (adaptado de HAYWOOD; GETCHELL,



Fonte: Adaptado de Haywood e Getchell (2009)

O desenvolvimento adequado das habilidades motoras fundamentais está intrinsecamente ligado à qualidade de vida e à saúde infantil. Crianças que dominam essas habilidades provavelmente irão se engajar mais em atividades físicas, reduzindo comportamentos sedentários (Houwen et al., 2009) e aprimorando sua aptidão física (Wrotniak et al., 2006). No entanto, como ressaltam Medina-Papst e Marques (2010), esse processo exige experiências motoras diversificadas e consistentes durante a infância. Ou seja, a falta de oportunidades para praticar movimentos básicos pode limitar não apenas o desempenho motor, mas também o desenvolvimento social e intelectual, uma

vez que muitas interações infantis ocorrem por meio de brincadeiras e jogos que exigem coordenação (Pereira et al., 2015).

A percepção que a criança tem de sua própria competência motora influencia o seu desenvolvimento. Como observam Valentini (2002) e Robinson et al. (2009), crianças que se julgam habilidosas tendem a persistir em atividades físicas, buscando dominá-las, enquanto aquelas com autopercepção negativa frequentemente as evitam. Esse aspecto é relevante, pois a percepção de competência motora influencia diretamente a motivação e o engajamento em práticas corporais dentro e fora da escola (Villwock & Valentini, 2007). Harter (1999) explica que tal percepção evolui paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, sendo moldada por experiências sociais e feedbacks ambientais. Estudos como os de Stodden et al. (2008) demonstram que intervenções que combinam o ensino de habilidades motoras com o reforço positivo da autoeficácia podem ampliar tanto a proficiência motora quanto a disposição para participar de atividades físicas, criando um ciclo virtuoso de desenvolvimento.

Dessa maneira, é necessário compreender que o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais não ocorre de forma linear ou universal. Como aponta Seefeldt (1982), a especialização em habilidades motoras específicas, como as esportivas, depende do domínio prévio de padrões motores básicos. Contudo, como alerta Newell (1984), esse domínio só pode ser consolidado por meio de oportunidades sistemáticas de prática, que respeitem as individualidades de cada criança. Nesse contexto, o ambiente educacional, especialmente o da Educação Física escolar, assume papel central ao oferecer estímulos adequados, desafiadores e inclusivos que favoreçam tanto a aquisição de habilidades quanto o fortalecimento de uma autoimagem motora positiva (Rudisill et al., 1993).

Nesse sentido, compreender as habilidades motoras é um importante aspecto. Entretanto, é importante não apenas considerar a competência nas habilidades, mas também a forma como as crianças percebem essas competências. O tópico a seguir irá discutir com maior detalhamento essa questão.

2.2 Competência percebida em habilidades motoras de crianças: conceitos, repercussões para o desenvolvimento infantil no contexto escolar e instrumentos de avaliação

A competência percebida é um conceito central para compreender como as crianças avaliam suas próprias habilidades motoras e como isso influencia seu desenvolvimento. De acordo com Valentini (2002), trata-se de um julgamento que o indivíduo faz sobre sua capacidade em realizar tarefas específicas, podendo ser expressa em diferentes domínios do comportamento humano, como o cognitivo, social e motor. Essa percepção é moldada não apenas pelas conquistas individuais, mas também pela interação com agentes socializadores, como pais, professores e colegas, que reforçam ou questionam os esforços da criança (Harter, 1978). Dessa maneira, a competência percebida é um conceito dinâmico, multidimensional e influenciado pelo ambiente em que a criança está inserida.

A competência percebida influencia o desenvolvimento das crianças, especialmente no âmbito motor. Crianças que se percebem como competentes tendem a se envolver mais em atividades físicas, buscando aprimorar suas habilidades e enfrentar desafios com maior confiança (Valentini, 2002; Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013). Por outro lado, aquelas que se julgam pouco habilidosas tendem a evitar tarefas que exigem habilidades específicas, o que pode limitar seu repertório motor e, consequentemente, seu desenvolvimento global. Nesse sentido, a competência percebida não apenas reflete a capacidade real da criança, mas também influencia sua motivação e autoconfiança, aspectos essenciais para a aprendizagem e o crescimento (Gallahue e Ozmun, 2005).

Diante disso, fica claro a importância de adequar as atividades práticas nas aulas de educação física com o objetivo de fortalecer a competência percebida, oferecendo desafios graduais e promovendo feedbacks positivos das crianças, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma percepção realista e positiva de suas próprias capacidades.

Além disso, será discutido também que a competência percebida é construída a partir de diversas fontes, como o feedback dos professores, o suporte dos pais e a influência dos pares (amigos e amigas) (Grisa, 2008). Esses agentes socializadores desempenham um papel importante na formação da autopercepção da criança, reforçando positivamente suas conquistas ou, em alguns casos, fazendo o inverso, desencorajando sua participação em atividades desafiadoras e diminuindo suas experiências motoras. No entanto, essa percepção de competência não é uniforme entre todas as crianças, sendo influenciada por fatores como o gênero, que pode moldar de maneira distinta a autopercepção das habilidades motoras (Weiss; 2000).

Pesquisas apontam que meninos frequentemente demonstram uma percepção mais elevada de sua competência motora em comparação às meninas, o que pode estar relacionado ao suporte social recebido para a prática de atividades físicas vigorosas e de ampla movimentação (Jacobs et al., 2002; Vale et al., 2012; Villwock e Valentini, 2007). Além disso, meninos tendem a apresentar uma percepção mais estável de sua competência, enquanto meninas frequentemente demonstram maior variabilidade nesse julgamento (Villwock e Valentini, 2007). No entanto, quando são oferecidas oportunidades semelhantes de aprendizado e os estereótipos culturais não são reforçados, as diferenças de percepção de competência entre os gêneros tendem a se reduzir (Almeida et al., 2009; Valentini, 2002).

O professor de Educação Física deve sempre estar atento a isso, pois ele tem uma enorme influência e pode criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, no qual todos os alunos se sintam capazes de participar e se desenvolver, independentemente do gênero. Dessa forma, proporcionar um ambiente equitativo e incentivar tanto meninos quanto meninas a participarem de variadas experiências motoras pode ser uma estratégia eficaz para promover percepções de competência mais realistas e positivas (Valentini e Rudisill, 2004). Essa construção da autopercepção, no entanto, não ocorre isoladamente, pois é influenciada diretamente pelo meio em que a criança está inserida, incluindo a escola, a família e os colegas.

A influência do ambiente na percepção de competência das crianças é amplamente documentada e envolve diferentes agentes socializadores. Pais, professores e colegas desempenham papel fundamental na maneira como a criança percebe sua própria habilidade motora, seja por meio de encorajamento, feedback positivo ou comparação social (Weiss, 2000). A teoria de Harter (1978) propõe que a competência percebida é estruturada com base em quatro fatores centrais: experiências passadas, desafios associados à tarefa, suporte de figuras significativas e motivação intrínseca.

As experiências anteriores, especialmente sucessos e fracassos em tentativas de domínio, influenciam diretamente a forma como a criança avalia sua própria competência. Sucessos reforçados socialmente tendem a gerar sentimentos de eficácia, enquanto fracassos recorrentes podem comprometer a motivação e a autoconfiança. O enfrentamento de desafios com nível ótimo de dificuldade, suficientemente exigentes, mas dentro das capacidades da criança, favorece o prazer na execução e fortalece o

engajamento motor. O suporte de figuras significativas, por sua vez, contribui por meio de feedbacks verbais e afetivos que orientam a autopercepção. Quando essas experiências se organizam em contextos que valorizam a autonomia, elas promovem o desenvolvimento da motivação intrínseca, ou seja, o prazer obtido ao realizar tarefas pelo desafio em si. Isso resulta na construção de um sistema de auto-recompensa, no qual a criança se engaja com maior autonomia em seu processo de aprendizagem motora (Harter, 1978).

Nesse sentido, o encorajamento positivo por parte dos pais e professores, bem como a aceitação pelos pares, pode fortalecer a percepção de competência da criança e seu envolvimento em atividades físicas (Altermatt e Pomerantz, 2003). Por outro lado, quando há um reforço negativo ou uma falta de incentivo, a criança pode desenvolver uma percepção negativa de sua competência, o que pode desencorajá-la a participar de desafios motores (Caetano e Januário, 2009). Esse processo se intensifica à medida que a criança cresce e passa por transformações no seu desenvolvimento motor, impactando diretamente a maneira como percebe sua própria competência ao longo do tempo.

Durante a primeira infância, as crianças frequentemente superestimam suas habilidades e não fazem comparações sociais para avaliar sua competência (Yun e Ulrich, 1997). Entretanto, com o avanço da idade, ocorre uma mudança nesse julgamento, pois as crianças passam a perceber sua real competência motora com mais clareza, considerando tanto suas próprias experiências quanto as comparações com seus pares (WEISS, 2000). Nesse sentido, quanto mais variadas forem as experiências motoras vivenciadas pela criança, maior será sua competência percebida, pois a exposição a desafios permite um aprimoramento contínuo das habilidades (Harter, 1978; Valentini, 2002). Assim, ao longo do tempo, as crianças constroem um repertório motor mais refinado e realista, o que influencia diretamente sua motivação e engajamento na prática de atividades físicas.

Nesse contexto, a motivação intrínseca tem um papel fundamental, pois crianças que percebem sua competência de maneira positiva demonstram maior envolvimento em atividades e mantêm uma atitude perseverante, mesmo diante de dificuldades (Weiss, 2000; ValentinI e Rudisill, 2006). Dessa maneira, promover um ambiente que favoreça a construção de uma percepção positiva da competência pode ser determinante para a adesão e persistência na prática esportiva e no aprendizado motor ao longo da vida. Para compreender melhor esse fenômeno e intervir de maneira eficaz, é essencial contar com

instrumentos de avaliação adequados para medir a competência percebida e esse é o ponto chave desta pesquisa.

Diversos instrumentos têm sido desenvolvidos para avaliar a competência percebida em crianças, permitindo identificar fatores que influenciam essa percepção e criar estratégias de intervenção eficazes. Entre eles, destaca-se a escala de percepção de competência de Harter (1985), adaptada e validada para a língua portuguesa por Valentini et al. (2010), que se tornou uma referência na área. Para crianças que ainda não dominam a linguagem escrita, a pictorial Scale Of Perceived Competence And Social Acceptance (Harter e Pike, 1984) oferece uma alternativa acessível e eficaz (Valentini, Bandeira e Rudisill, 2020). Outras escalas, como a Self Perception Profile For Children (Valentini et al., 2010) e a Adolescent Self-Perception Profile (Bandeira e Arteche, 2008), também têm sido amplamente utilizadas para avaliar diferentes aspectos da autopercepção em crianças e adolescentes.

Esses instrumentos são essenciais para compreender o desenvolvimento da competência percebida e identificar fatores que podem ser modificados para gerar um maior engajamento nas atividades práticas, principalmente nas aulas de educação física. Portanto, a avaliação sistemática e o acompanhamento contínuo são fundamentais para criar ambientes que incentivem a autoconfiança e a motivação das crianças, contribuindo para um desenvolvimento motor mais saudável e equilibrado.

Nesse contexto, torna-se pertinente o desenvolvimento de uma escala preliminar voltada especificamente para identificar as fontes de informação que influenciam a competência percebida dos alunos nas aulas de educação física, uma vez que esse aspecto ainda é pouco explorado na literatura. Embora as escalas existentes permitam mensurar a percepção de competência em diferentes domínios, elas não detalham de forma sistemática quais agentes e experiências mais contribuem para a formação dessa percepção. Assim, a criação de um instrumento com esse foco possibilita um avanço no campo da avaliação, possibilitando uma compreensão sobre os mecanismos principais que atuam no processo de construção da autopercepção motora dos estudantes. No próximo tópico será discutido especificadamente sobre as fontes de informações que influenciam a competência percebida.

2.3 Fontes de informação sobre a competência percebida

Já foi contextualizado que a competência percebida das crianças é moldada por diversas fontes de informação que influenciam sua autopercepção ao longo do desenvolvimento. É importante ressaltar que esses agentes socializadores desempenham papéis fundamentais ao modelar as percepções infantis sobre suas próprias habilidades motoras, seja por meio de interações cotidianas ou de respostas a esforços específicos (Harter, 1987; Valentini, 2002). A qualidade e o tipo de feedback recebido são cruciais, pois como já foi dito anteriormente, reações positivas fortalecem a autoestima e a competência percebida, enquanto experiências negativas podem levar ao desengajamento e à falta de interesse por atividades físicas (Piek et al., 2006). Além disso, a interação entre colegas, o ambiente escolar e fatores econômicos e culturais também contribuem significativamente para a maneira como as habilidades motoras são desenvolvidas e percebidas (Venetsanou e Kambas, 2010). O objetivo desse tópico é proporcionar uma compreensão dessas fontes de informação de forma mais aprofundada.

Estudos indicam que as principais fontes de informação sobre a competência percebida incluem interações sociais, feedbacks e experiências anteriores (FREDRICKS e Eccles, 2002; Duncan e Strycker, 2005; Harter, 1978, 1982, 1999). Pais, professores e colegas desempenham papéis centrais nesse processo, pois oferecem encorajamento positivo e suporte emocional, fortalecendo a autopercepção das crianças e incentivando sua participação em atividades motoras (Altermatt e Pomerantz, 2003; Valentini, 2002). O ambiente instrucional, quando estruturado com desafios adequados e feedback construtivo, também contribui para esse fortalecimento, aumentando a motivação e o engajamento em novas tarefas (Valentini, 2020). Assim, compreender essas fontes possibilita intervenções pedagógicas mais eficazes e a criação de ambientes que promovam o bem-estar infantil e incentivem a aprendizagem contínua.

No contexto familiar, os pais exercem grande influência na infância ao valorizarem ou não as atividades físicas. A família, como ambiente social primário, é onde as primeiras inter-relações que moldam comportamentos são estabelecidas (Samulski and Vilani, 2002). O suporte emocional e o encorajamento dos pais influenciam diretamente a autopercepção de competência das crianças (Weiss, Smith e Theeboom, 1996), ajudando-as a enfrentar desafios e construir uma autoimagem positiva

(Côté, 1999). No entanto, pais superprotetores podem prejudicar a autonomia e a formação de um senso de competência (Bois, Lalanne e Delforge, 2009). Por outro lado, o feedback positivo e o apoio às atividades esportivas promovem uma visão mais positiva das habilidades motoras (Serpa, 1992), fortalecendo a motivação intrínseca (Vallerand e Losier, 1999). Em suma, o envolvimento dos pais está diretamente ligado ao desenvolvimento da competência percebida e à motivação das crianças, destacando o papel do ambiente familiar na construção de uma autopercepção positiva (Weinberg e Gould, 2001). Um outro agente que tem bastante influência na competência percebida das crianças são os professores, nesse caso, o professor de educação física.

A atuação do(a) professor/professora no contexto escolar exerce papel determinante na construção da competência percebida pelos alunos, especialmente nas aulas de Educação Física. A forma como o docente organiza as situações de aprendizagem e oferece feedback, instruções, elogios e críticas constitui uma importante fonte de informação para que os estudantes avaliem suas próprias habilidades (Weiss, 2000; Henrique; Januário, 2005). Quando o ambiente de aprendizagem é planejado com intencionalidade pedagógica e adaptado às características da turma, ele favorece experiências de sucesso que reforçam sentimentos positivos de competência (Fonseca, 2004). A promoção de um clima motivacional voltado para a tarefa, com estímulo à autonomia, à cooperação e ao esforço individual, contribui para que os alunos desenvolvam percepções mais realistas e positivas sobre suas capacidades (Valentini; Rudisill, 2006; Spray; Wang, 2001).

Além disso, oportunidades de participação ativa e escolhas sobre as atividades favorecem o engajamento e a persistência dos alunos diante de desafios (Lee; Solmon, 1992; Henrique et al., 2005). Ainda que a percepção de competência seja construída internamente, ela é moldada pelas interações com figuras de autoridade, como os professores, que influenciam expectativas e interpretações sobre o desempenho (Weiss; Ebbeck; Horn, 1997; Harter, 1978, 1992). Por outro lado, metodologias baseadas apenas na técnica e na competitividade tendem a excluir os menos habilidosos (Valentini, 2002; FARIA; Caregnato; Cavichioli, 2019). Assim, a mediação docente permanece como elemento essencial na promoção de vivências que reforcem a confiança e o sentimento de competência (Henrique; Januário, 2005). No entanto, além da influência exercida pelos professores, as interações entre os próprios colegas também desempenham papel

relevante na formação da competência percebida, sendo necessário considerar o impacto dos pares nesse processo.

A influência dos colegas na competência percebida é um aspecto central no desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes, uma vez que a comparação social entre pares pode tanto fortalecer quanto minar a autopercepção de competência. Conforme destacado por HARTER (1992), à medida que as crianças ampliam suas interações sociais, o grupo de amigos adquire maior relevância, enquanto a influência de adultos diminui. Essa dinâmica é particularmente evidente a partir dos 6 anos, quando a capacidade cognitiva permite comparações mais precisas com os pares (Harter, 1999). Nesse contexto, a aceitação social e o feedback dos colegas tornam-se critérios determinantes para a autoavaliação, como apontam Altermatt e Pomerantz (2003), ao relacionarem mudanças na percepção de competência às interações com amigos. Além disso, Weiss, Ebbeck e Horn (1997) demonstram que, em crianças mais velhas (10 a 13 anos), a comparação social é a fonte de informação que mais impacta a construção da competência percebida.

No entanto, essa influência pode ser ambivalente: enquanto o encorajamento positivo e a aceitação pelo grupo fortalecem a autoconfiança (Grisa, 2008), a rejeição ou julgamentos negativos podem miná-la. Como observa NASCIMENTO (1999), a percepção de competência na infância está intimamente ligada à aceitação pelos pares, reforçando que a validação social no ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação da autoimagem motora. Diante disso, torna-se necessário explorar como outras fontes de informação, especialmente no contexto da educação física escolar, contribuem para a construção da competência percebida dos alunos, ampliando a compreensão sobre os múltiplos fatores que moldam essa percepção.

No contexto esportivo, fatores como idade, gênero e controle de desempenho influenciam a escolha das fontes de feedback. Crianças mais novas tendem a buscar validação de adultos, enquanto as mais velhas confiam mais em comparações com colegas e padrões internos. Além disso, o feedback do treinador tem impacto, embora atletas mais velhos priorizem critérios técnicos para avaliar suas próprias habilidades (Amorose; Weiss, 1998). Esse processo de amadurecimento destaca como as fontes de informação variam ao longo do desenvolvimento e como a maturidade influencia a forma como as crianças constroem sua percepção de competência.

Portanto, investigar como as fontes de informação atuam na construção da competência percebida dos alunos nas aulas de educação física é fundamental, uma vez que diferentes agentes e contextos influenciam essa percepção ao longo do desenvolvimento infantil. A interação entre elementos sociais, pedagógicos e emocionais, como o suporte de pais, professores e colegas, contribui para o fortalecimento da autopercepção e da motivação das crianças. Além disso, um ambiente escolar bem estruturado, com desafios adequados e feedback construtivo, favorece o engajamento e a aprendizagem contínua (Altermatt e Pomerantz, 2003; Valentini, 2002, 2022). Dessa forma, compreender essas fontes e suas interações permite formular estratégias educacionais mais eficazes, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também o bem-estar psicológico das crianças, incentivando sua participação ativa e duradoura em atividades físicas.

3 MÉTODO

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, considerando a necessidade de investigar, de forma integrada, as fontes de informação que influenciam a competência percebida em habilidades motoras fundamentais em escolares. A análise qualitativa foi utilizada para explorar as percepções e experiências das crianças, por meio de entrevistas estruturadas e da interpretação de suas respostas, permitindo compreender os contextos e as dinâmicas que moldam sua autoavaliação. Essa escolha metodológica se justifica, pois, segundo Vieira e Zouain (2005) a pesquisa qualitativa reconhece o valor dos relatos dos participantes, priorizando a compreensão dos significados e dos discursos construídos a partir de suas experiências.

A abordagem quantitativa foi empregada para classificar e mensurar os dados coletados, como os níveis de competência percebida, obtidos por meio da Escala de Figuras sobre a Competência em Habilidades Motoras (EFCHM), e as informações provenientes do questionário sociodemográfico. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), a pesquisa quantitativa caracteriza-se por seguir um processo sistemático de etapas, visando à verificação de hipóteses por meio da análise estatística de dados numéricos, com o propósito de validar teorias e construir paradigmas científicos.

A combinação entre métodos qualitativos e quantitativos revela-se adequada para a investigação de questões complexas, que não podem ser plenamente compreendidas apenas por meio de análises estatísticas, exigindo também a consideração da singularidade das respostas de cada participante (LUMENA e RODRIGUES, 2006). Dessa forma, os resultados que foram obtidos serviram para a construção de um instrumento mais preciso para a avaliação e identificação das fontes de informações que moldam a competência percebida em habilidades motoras fundamentais.

3.2 Contexto da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada na Unidade Escolar Projeto Nascente, instituição de ensino localizada em Fortaleza-CE. Participaram do estudo 42 estudantes, com idades entre 8 e 10 anos, apresentando média etária de 8,3 anos, sendo 22 meninas e 20 meninos. Todos os participantes foram avaliados por meio da Escala Pictórica de Competência Percebida em Habilidades Motoras Fundamentais, instrumento organizado em 12 itens. O instrumento foi aplicado em contexto escolar, de forma organizada e padronizada, possibilitando o registro das informações individuais dos participantes e a composição do banco de dados desta pesquisa.

Tabela 1- Distribuição etária dos participantes

IDADE	n	%
8 anos	30	71,4
9 anos	11	26,2
10 anos	1	2,4
Total	42	100,0

Fonte- Dados da pesquisa (2026)

Tabela 2- Distribuição dos participantes por sexo

Sexo	n	%
Feminino	22	52,4
Masculino	20	47,6

Sexo	n	%
Total	42	100,0

Fonte- Dados da pesquisa (2026)

3.3 Critérios de inclusão e exclusão

3.3.1 Critérios de Inclusão

Foram incluídas na pesquisa crianças regularmente matriculadas e frequentando as aulas. A participação voltou-se para aluno(a)s que não apresentavam algum tipo de deficiência ou transtornos de ordem físico-motora e/ou cognitiva (como paralisia cerebral, síndrome de Down, transtorno do desenvolvimento da coordenação, entre outros). A identificação dessas condições foi com base em informações fornecidas pelo setor de atendimento psicopedagógico da escola, em laudos médicos fornecidos pelos responsáveis legais dos alunos.

3.3.2 Critérios de Exclusão

Foram excluídas do estudo as crianças que, mesmo após as orientações fornecidas pelo pesquisador, demonstraram dificuldade significativa de compreensão ou incapacidade de seguir as instruções necessárias para o preenchimento da escala e/ou participação na entrevista.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Escala de figuras sobre a competência em habilidades motoras para crianças

A Escala de Figuras sobre a Competência em Habilidades Motoras (EFCHM) (BARNETT et al., 2015, 2016), adaptada para o Brasil por Valentini et al. (2018), que avalia a competência percebida motora em crianças pequenas. Esta escala é composta por 18 itens pictóricos divididas em três categorias: habilidades locomotoras (correr, saltar, galopar, deslizar e pular), habilidades de controle de objetos (chutar, lançar, pegar e rebater) e brincadeiras ativas (andar de bicicleta, escalar corda e usar patins). Vale

ressaltar que, nesse estudo, foram utilizadas apenas as figuras referentes à competência em habilidades de locomoção e controle de objetos (VALENTINI et al., 2018).

A escala apresenta duas figuras, para a mesma habilidade motora, representando crianças com diferentes níveis de competência — uma com maior e outra com menor competência. Além disso, há versões específicas da escala para meninos e meninas, assegurando maior representatividade das ilustrações. A pontuação final é obtida somando-se os pontos atribuídos a cada habilidade, variando entre 18 e 72 pontos. Também é possível calcular subescores para cada categoria (locomoção, controle de objetos e brincadeiras ativas), permitindo uma análise mais detalhada da percepção da criança em cada dimensão motora.

A versão utilizada neste estudo encontra-se disponível nos **Anexos A** deste trabalho.

3.4.2 Questionário Sociodemográfico

Para esta pesquisa, foi elaborado um questionário sociodemográfico com o objetivo de coletar informações relevantes sobre os participantes. Foram registrados dados como sexo, idade, raça, renda familiar per capita e escolaridade dos pais e/ou principais cuidadores. O questionário também abordou aspectos do ambiente e infraestrutura, investigando o acesso a espaços adequados para a prática esportiva e a disponibilidade de materiais necessários. Por fim, foram levantadas informações sobre o desenvolvimento motor prévio, incluindo histórico de participação em atividades físicas e esportes extraescolares (frequência, duração e tipo de prática), além de possíveis dificuldades motoras relatadas. O instrumento completo encontra-se apresentado no **Apêndice C** deste trabalho.

3.4.3 Entrevista

Uma entrevista foi realizada individualmente com as crianças participantes do estudo, com o objetivo de identificar as fontes de informação que influenciam a competência percebida em habilidades motoras fundamentais. Para investigar a percepção das crianças sobre suas habilidades motoras fundamentais, foram utilizadas as seguintes questões semiestruturadas: Pergunta 1 – Você acha que é muito bom, mais ou

menos ou não tão bom em fazer essa atividade? Por quê?; Pergunta 2 – O que faz você pensar isso?; Pergunta 3 – Você se lembra de um momento em que conseguiu fazer essa atividade muito bem ou não tão bem?; Pergunta 4 – Você acha que faz essa atividade tão bem quanto seus amigos? Por quê?; Pergunta 5 – Alguém já disse se você é bom ou não nessa atividade? Quem? O que essa pessoa falou? Como você se sentiu?

3.5 Procedimentos

Para a realização da pesquisa, foi solicitada, primeiramente, à gestão da escola a autorização para a sua condução. Os responsáveis legais das crianças selecionadas foram convidados a participar de uma reunião informativa, na qual foram detalhados os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a participação da criança, documento este que se encontra apresentado no **Apêndice A** deste trabalho. O agendamento das coletas —incluindo a aplicação da escala de competência percebida, do questionário sociodemográfico e da entrevista — foi realizado conforme a disponibilidade da escola e dos participantes.

A entrevista estruturada foi conduzida individualmente em um ambiente reservado (sala de planejamento), assegurando o conforto e a privacidade da criança. Inicialmente, foi realizada uma breve instrução aos participantes, de forma individual, na qual foi informado que a conversa teria como objetivo compreender como eles percebiam suas habilidades em algumas atividades físicas (por exemplo: pular, correr, chutar, jogar bola, entre outras). Também foi esclarecido que não existiam respostas certas ou erradas, e que o interesse da pesquisa era compreender o que eles pensavam e como se sentiam em relação às suas habilidades.

Para a composição da amostra, foi realizada uma triagem baseada no nível de competência percebida em habilidades motoras. As crianças foram categorizadas em três grupos, de acordo com os escores obtidos na escala: baixa competência percebida – escore bruto entre 12 e 23; competência percebida moderada – escore bruto entre 24 e 36; alta competência percebida – escore bruto igual ou superior a 37. Esse processo garantiu que a amostra representasse diferentes níveis de competência percebida, permitindo uma

análise mais aprofundada das fontes de informação que influenciam essa percepção entre os escolares.

Quanto à aplicação da escala de competência percebida em habilidades motoras, visando maior praticidade, a escala foi automatizada e disponibilizada no formato digital, ela encontra-se disponível no **Apêndice D** deste trabalho. O administrador do teste apresentou à criança uma tela com duas imagens de uma mesma criança (menino ou menina) realizando uma habilidade motora (BARNETT et al., 2016; VALENTINI et al., 2018). Uma imagem representava a criança com maior competência e outra com menor competência. O administrador orientou a criança a escolher qual das duas figuras mais se assemelhava ao seu próprio desempenho percebido e, em seguida, indicar se acreditava se parecer “um pouco” ou “muito” com a figura escolhida (BARNETT et al., 2016; VALENTINI et al., 2018). Esse formato seguiu uma escala Likert de 4 pontos, em que 1 representava menor competência e 4, maior competência percebida (BARNETT et al., 2016; VALENTINI et al., 2018). Quando necessário, o avaliador demonstrou a habilidade para facilitar a compreensão da criança. Nos casos em que a criança nunca havia tentado a atividade, ela foi instruída a imaginar como se sairia e responder com base nessa percepção.

Todas as entrevistas foram gravadas por meio de telefone celular, utilizando aplicativo específico para gravação e transcrição, garantindo a fidelidade das respostas. Para manter o alinhamento da entrevista com os objetivos da pesquisa, o entrevistador seguiu um roteiro previamente definido. Após a conclusão das entrevistas, as gravações foram transcritas integralmente utilizando o aplicativo NoteX AI versão 2.65.0 (SOTALABS, 2026). Esse procedimento permitiu a análise detalhada dos relatos das crianças, possibilitando a identificação das principais fontes de informação utilizadas para a autoavaliação de suas competências motoras.

3.6 Análise de dados

Nesta pesquisa, foi empregada a técnica de classificação hierárquica descendente (CHD), realizada por meio do software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (Camargo & Justo, 2013).

A classificação hierárquica descendente (CHD), também conhecida como método Reinert (REINERT, 1986), é amplamente utilizada no IRAMUTEQ. Esse método segmenta o corpus textual e agrupa os trechos em classes lexicais homogêneas, baseando-se na coocorrência das palavras nos enunciados (NASCIMENTO & MENANDRO, 2006). Após essa segmentação, o IRAMUTEQ aplica testes de qui-quadrado (χ^2) para avaliar a associação entre os termos e as classes formadas, gerando um dendrograma que representa visualmente os agrupamentos lexicais e suas palavras mais significativas. A interpretação dos resultados da CHD fundamenta-se na premissa de que padrões lexicais refletem conceitos ou representações compartilhadas dentro do corpus (REINERT, 1987). Por essa razão, o método Reinert é amplamente empregado para identificar temas subjacentes em análises textuais, auxiliando na compreensão das estruturas discursivas (SOUSA et al, 2020; OLIVEIRA JÚNIOR, SOUZA E SERVIDONI, 2022; SOUZA et al, 2018).

3.7 Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do IFCE do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 55966322.5.0000.5589.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo está organizado em torno da identificação e da análise das fontes de informações que influenciam a competência percebida em habilidades motoras fundamentais no contexto da Educação Física escolar, articulando dados quantitativos e qualitativos produzidos ao longo da investigação. Inicialmente, serão apresentados os dados obtidos das respostas do questionário sociodemográfico, essas respostas serviram para caracterizar o contexto familiar e motor dos participantes, logo em seguida são apresentados os resultados referentes à caracterização da competência percebida dos participantes, com o objetivo de situar o leitor quanto ao perfil geral da amostra.

Na sequência, o capítulo se aprofunda na análise qualitativa, com as entrevistas realizadas com as crianças, por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), operacionalizada no software *IRAMUTEQ*. A partir desse procedimento, foram

identificadas classes lexicais que expressam os principais núcleos de sentido relacionados à forma como os alunos constroem suas percepções de competência motora.

Com base nesses agrupamentos, a análise foi organizada em categorias interpretativas que representam as diferentes fontes de informação mobilizadas pelas crianças, tais como a autoavaliação baseada em experiências prévias, as comparações sociais com colegas, os feedbacks recebidos de professores e familiares, bem como as vivências práticas em contextos escolares e extraescolares.

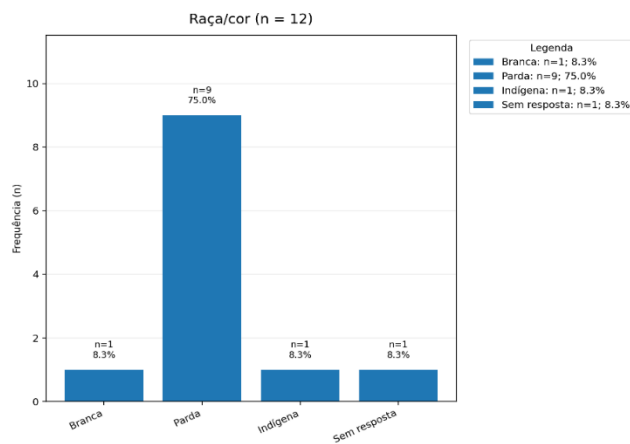
Nas seções seguintes, cada uma dessas categorias é apresentada e discutida de forma contextualizada com a literatura da área, buscando compreender não apenas o que as crianças dizem sobre suas habilidades, mas, principalmente, como constroem essas percepções. Essa organização permite evidenciar as múltiplas dimensões envolvidas na formação da competência percebida, contribuindo para intervenções pedagógicas mais sensíveis ao contexto da Educação Física escolar.

4.1 Caracterização preliminar do contexto familiar e motor dos participantes

A caracterização sociodemográfica e contextual dos participantes foi realizada a partir dos questionários respondidos pelos responsáveis. Nesta etapa, foram considerados 12 questionários válidos. Embora todos os pais ou responsáveis dos alunos tenham assinado o TCLE, apenas uma pequena parcela respondeu o questionário, entretanto mesmo com o número abaixo do esperado, os dados permitem uma leitura preliminar importante sobre o perfil familiar, as condições de prática corporal fora da escola e a percepção dos responsáveis acerca das experiências motoras das crianças.

Os dados das respostas indicaram predominância de crianças entre 8 e 9 anos, maior presença de participantes do sexo feminino e predominância da raça/cor parda. Esses dados contribuem para situar melhor o grupo participante.

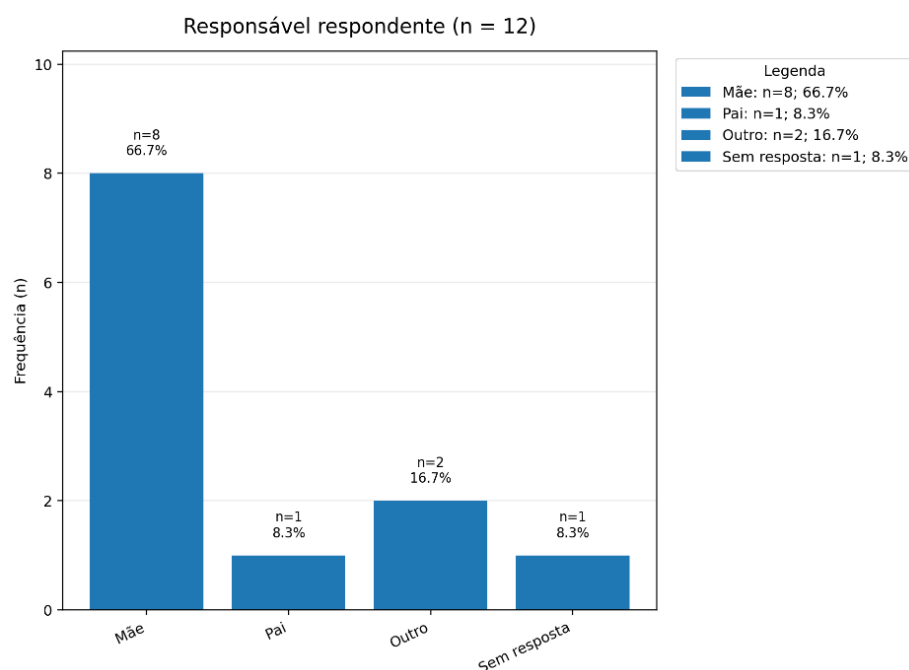
Figura 2 – Raça/cor dos participantes



Fonte: Dados da Pesquisa, (2026).

Também foi possível observar uma maior participação das mães no preenchimento do questionário, indicada em oito dos doze questionários. Esse dado sugere que as mães ou responsáveis femininas assumiram papel central no preenchimento das informações familiares e escolares solicitadas pela pesquisa. Assim, parte expressiva das informações sobre rotina, acesso a materiais, prática corporal e percepção das habilidades motoras das crianças foi produzida a partir do olhar materno.

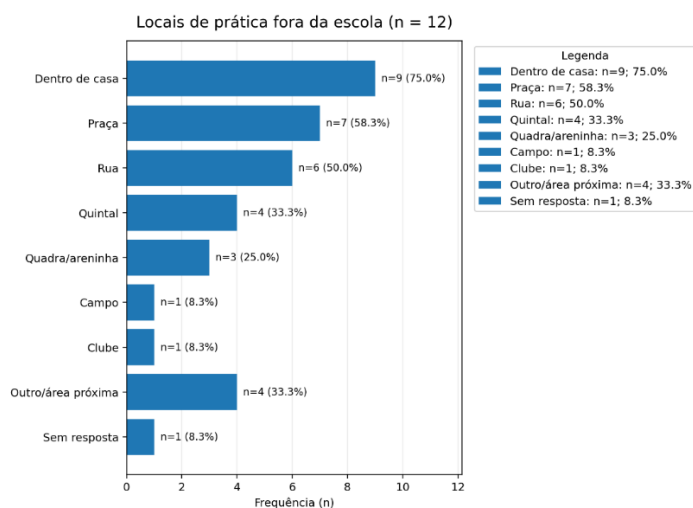
Figura 3 – Responsável pelo preenchimento



Fonte: Dados da Pesquisa, (2026).

Em relação às condições de prática corporal, os resultados apontaram que as crianças utilizam principalmente espaços cotidianos, como casa, praça, rua e quintal, para brincar ou realizar atividades com movimento, ou seja, não necessariamente utilizam espaços formais.

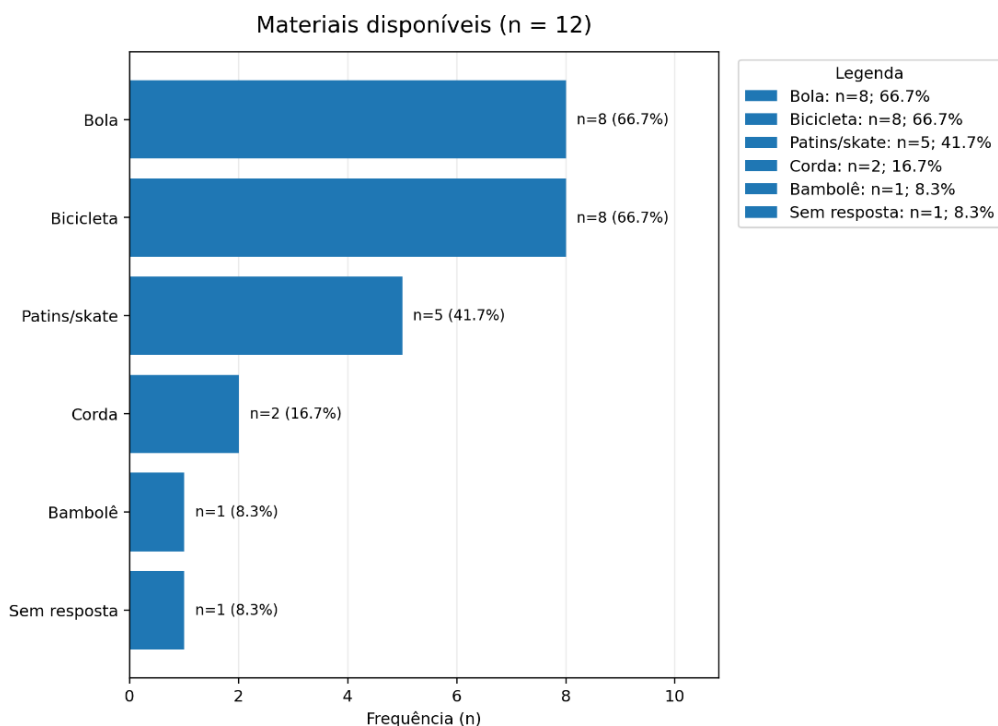
Figura 4 - Locais de prática fora da escola



Fonte: Dados da pesquisa, (2026).

Os materiais mais citados foram bola e bicicleta, indicando a presença de recursos simples, mas relevantes para o desenvolvimento de experiências motoras, pois podem favorecer vivências motoras importantes, como correr, pedalar, equilibrar-se, chutar, arremessar, receber e participar de brincadeiras com regras simples ou adaptadas. Apesar disso, a maioria das crianças não participa de práticas físicas ou esportivas sistematizadas fora da escola, o que reforça a importância da Educação Física escolar como espaço de ampliação das oportunidades motoras.

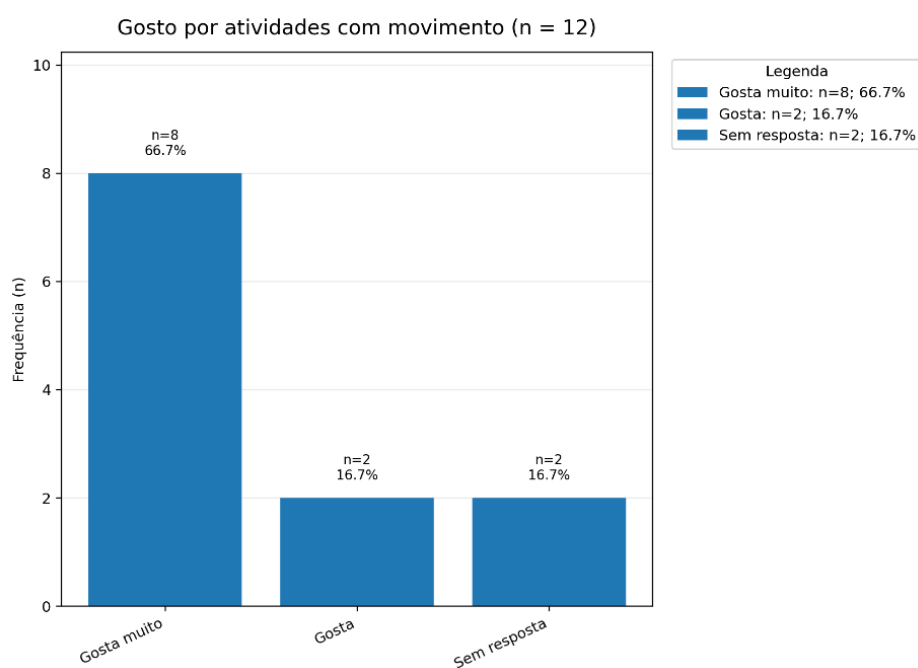
Figura 5 - Acesso a materiais de brincadeira



Fonte: Dados da pesquisa, (2026).

A percepção dos responsáveis sobre as crianças foi predominantemente positiva. A maioria indicou gosto pelas atividades com movimento e participação com entusiasmo. Esse resultado sugere que, no olhar familiar, as crianças demonstram abertura e envolvimento diante de experiências corporais. Do ponto de vista pedagógico, esse dado reforça a importância de propostas didáticas que preservem o caráter lúdico, desafiador e prazeroso das práticas corporais, favorecendo o engajamento e a construção de percepções positivas de competência.

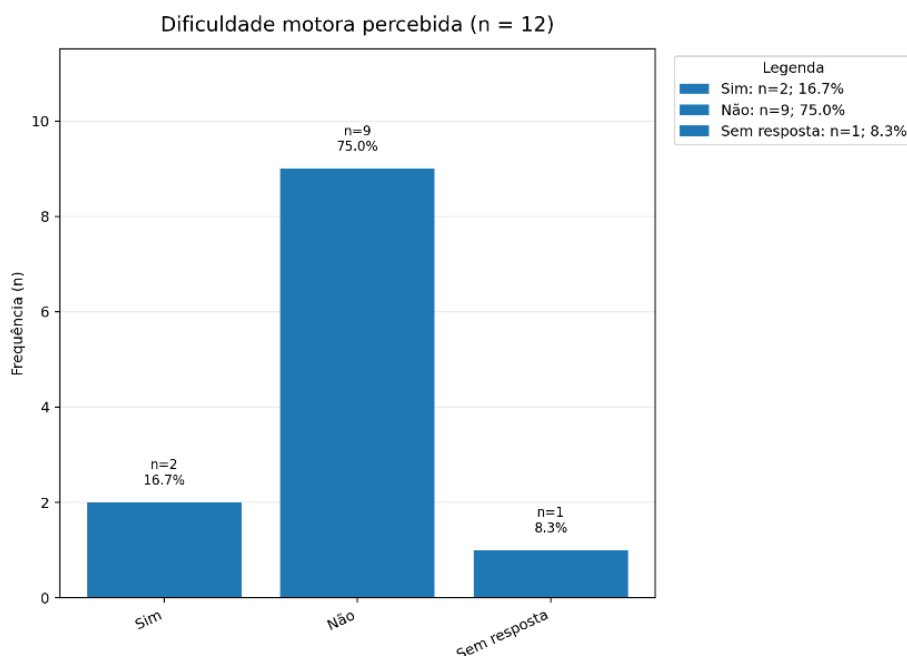
Figura 6 - Gosto por atividades com movimento



Fonte: Dados da pesquisa, (2026).

Quando questionados sobre dificuldades motoras, a maioria dos responsáveis afirmou não perceber dificuldades. Apenas duas respostas indicaram percepção de dificuldades, envolvendo aspectos como equilibrar-se, arremessar, correr ou participar de jogos e brincadeiras. Porém a ausência de dificuldades percebidas pelas famílias não significa necessariamente ausência de dificuldades motoras.

Figura 7 - Dificuldade motora percebida



Fonte: Dados da pesquisa, (2026).

De modo geral, os dados indicam que os participantes respondentes pertencem a um contexto no qual há presença de espaços e materiais simples para brincar, mas pouca inserção em práticas corporais sistematizadas fora da escola. Ao mesmo tempo, os responsáveis tendem a perceber as crianças de forma positiva em relação ao movimento, destacando gosto, entusiasmo e ausência de dificuldades motoras significativas. Isso indica que a Educação Física escolar ocupa papel fundamental na ampliação das experiências motoras, na oferta de feedbacks qualificados e na construção de percepções mais positivas, realistas e contextualizadas de competência em habilidades motoras fundamentais.

4.2 Caracterização da competência percebida dos participantes

Inicialmente, foram realizadas as caracterizações dos níveis de competência percebida em habilidades motoras fundamentais dos participantes, a partir dos escores obtidos na escala que foi aplicada. Essa etapa teve como objetivo oferecer uma visão geral do perfil da amostra (N 42), permitindo situar os resultados qualitativos no contexto dos diferentes níveis de percepção identificados.

De modo geral, como se observa na tabela a seguir, houve predominância de níveis moderados e elevados de competência percebida entre os escolares, indicando que a maioria das crianças se reconhece como capaz de realizar as habilidades motoras propostas. Esse resultado pode estar associado às experiências vivenciadas e às oportunidades de prática e interação social, que favorecem a construção da autopercepção

motora, especialmente quando acompanhadas de instrução e encorajamento de pessoas significativas (VALENTINI, 2007, 2002).

Tabela 3 – Classificação da competência percebida em habilidades motoras fundamentais da amostra

Classificação da competência percebida	Escore bruto	n	%
Baixa competência percebida	12 a 23	0	0,0
Competência percebida moderada	24 a 36	19	45,2
Alta competência percebida	≥ 37	23	54,8
Total	—	42	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, (2026).

Em nossos achados foi possível observar que houve uma predominância da competência percebida em níveis moderados e altos, mas nenhum dos participantes apresentou nível baixo de percepção. Esse resultado evidencia que geralmente as crianças se percebem positivas em relação às suas habilidades motoras. Esse achado está de acordo com a literatura da área, que tem apontado que, na infância, especialmente nos anos iniciais, as crianças muitas vezes constroem avaliações mais favoráveis acerca de suas capacidades, mesmo quando tais percepções não correspondem de modo exato ao desempenho motor real. No estudo de Buzzo (2009) foi verificado alta prevalência de percepção de competência entre crianças de 7 anos, ao passo que, as de 8 e 10 anos, tiveram percepções mais precisas, sugerindo que, com o avanço da idade e das experiências acumuladas, as crianças passam a julgar suas capacidades de forma mais realista.

De modo semelhante, Santos (2020), investigou em sua pesquisa estudantes do ensino fundamental que estavam em situações de vulnerabilidade social, nessa pesquisa foi identificada uma predominância de autopercepção competente na maior parte da amostra, sem diferenças significativas em função da idade e do ano escolar. E esse resultado se torna bastante relevante para este estudo, uma vez que reforça a compreensão de que a percepção de competência não se organiza exclusivamente a partir da idade ou etapa da escola, mas também a partir de experiências individuais, vivências anteriores e

elementos contextuais que influenciam a maneira como a criança passa a perceber a si mesma. Assim, a predominância de níveis moderados e altos de competência percebida observadas nas nossas amostras sugerem que as crianças, em grande parte, se sentem capazes de realizar as habilidades motoras propostas, ainda que essa percepção possa não ser totalmente realista.

Para reforçar essa afirmação anterior, achados na literatura confirmam que a competência percebida nem sempre apresenta correspondência direta com a competência motora real. Nobre, Bandeira e Valentini (2016) concluíram que, embora as crianças avaliadas tenham apresentado percepção de competência geral e específica em níveis positivos, as correlações com a competência motora real foram fracas e não significativas, indicando que outros elementos participam ativamente da construção dessa autopercepção. Na mesma direção, Santos (2020) também não encontrou correlação significativa entre percepção de competência e desempenho motor ou escolar, o que reforça a ideia de que a criança não se percebe competente apenas a partir de critérios técnicos ou de desempenho objetivo, mas também com base em interpretações subjetivas, experiências de sucesso, reconhecimento social e oportunidades de participação.

Para ampliar mais essa discussão, vem a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. Copetti e Valentini (2025) defendem que a competência motora deve ser entendida como uma construção complexa, contextual e relacional, produzida nas interações entre a criança e os diferentes ambientes em que ela vive. Nessa perspectiva, a competência percebida acaba por influenciar o engajamento da criança nas práticas motoras e, conseqüentemente, o próprio desenvolvimento de sua competência real. Então fica claro que ela, a percepção de competência, não é só reflexo do desempenho, mas que ela constitui um elemento ativo no desenvolvimento infantil, pois interfere na disposição da criança para tentar, persistir e envolver-se nas diversas vivências corporais que estarão disponíveis a ela.

Além disso, os achados de um outro estudo analisado reforçam que os fatores ambientais e as oportunidades de prática possuem papel importante na constituição da competência motora e, por extensão, na forma como a criança percebe suas próprias capacidades. Ferreira et al. (2023) demonstraram que o ambiente domiciliar adequado atua como fator de proteção para o desenvolvimento da competência motora, indicando que crianças expostas a contextos mais estimulantes apresentam maiores chances de

desenvolver melhores níveis de proficiência. Embora o foco do estudo analisado tenha sido a competência motora, seus achados nos ajudam a compreender que ambientes familiares, escolares e sociais mais favoráveis são positivos para a autopercepção da criança, já que ampliam as oportunidades de experimentação, prática, interação e reconhecimento.

Nessa mesma linha, Brauner, Valentini e Souza (2017) observaram que crianças participantes de um programa de iniciação esportiva apresentaram percepções positivas de competência, indicando que a participação em contextos estruturados de prática pode favorecer a construção de sentimentos mais positivos em relação às próprias capacidades. De forma semelhante, Amorim et al. (2016), ao investigarem crianças praticantes de futsal, encontraram níveis médios e altos de percepção de competência, sugerindo que o envolvimento contínuo com práticas corporais organizadas pode contribuir para o fortalecimento da autopercepção positiva. Esses achados dialogam com os resultados desta pesquisa, pois permitem inferir que vivências motoras frequentes, contextos de prática e participação ativa em atividades corporais podem fortalecer a percepção de competência das crianças.

Trazendo para o contexto escolar, isso mostra a importância de um ambiente organizado e que proporcione práticas que estimulem o aumento das percepções. O papel do contexto pedagógico na organização dessas percepções é muito importante. Nicolini et al. (2022) demonstraram que intervenções motoras, associadas ao comportamento do professor e à qualidade do contexto das aulas, influenciam a competência percebida e o engajamento das crianças. Os autores indicam que as experiências de prática, quando estruturadas em ambientes pedagógicos favoráveis, podem contribuir para ajustes na percepção de competência, tornando-a mais consistente com as vivências corporais e com os desafios efetivamente enfrentados pelos alunos.

Diante disso, os níveis moderados e altos de competência percebida observados no presente estudo se formam a partir das experiências práticas, oportunidades de participação, contextos de ensino, interações sociais e interpretações subjetivas da criança sobre suas próprias capacidades. Assim, o que deve ficar claro aqui é que a predominância de escores mais elevados na amostra não deve ser lida apenas como indicativo de domínio técnico das habilidades motoras, mas como resultado de processos mais amplo. Essa interpretação é importante para o desenvolvimento das próximas análises deste estudo,

uma vez que reforça a necessidade de compreender as fontes de informação que sustentam e organizam essa percepção no contexto da Educação Física escolar.

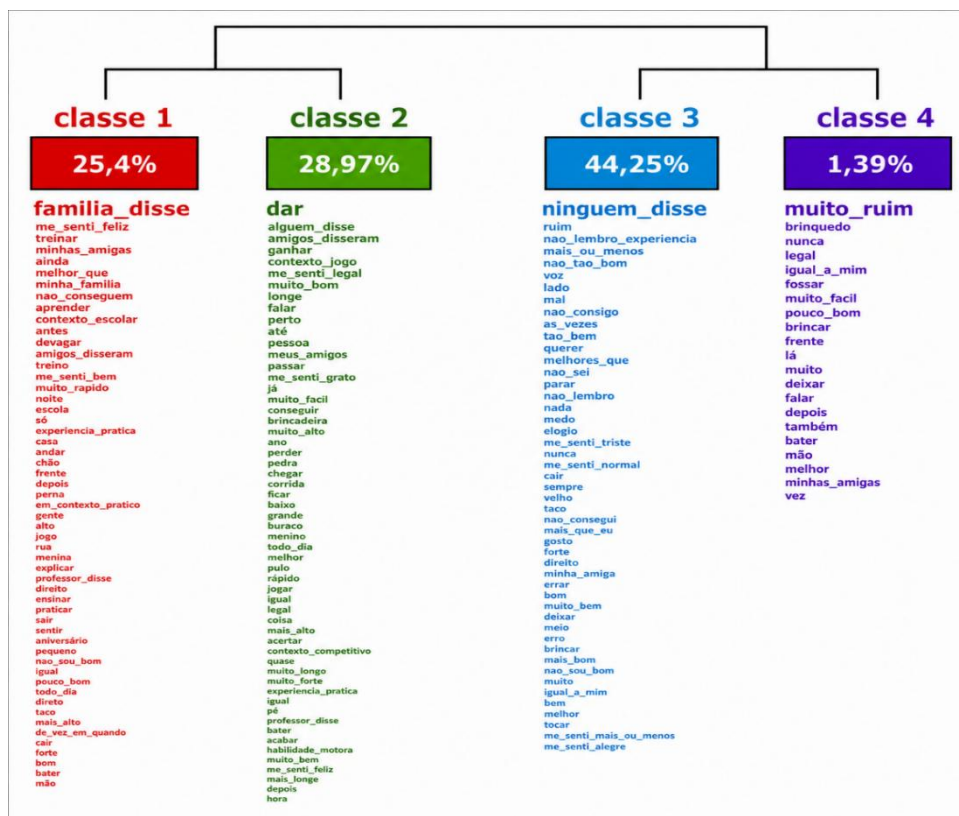
4.3 Análise lexical das entrevistas

Em relação a análise de classificação Hierárquica Descendente (CHD), os resultados mostraram que o corpus analisado foi composto por 40 textos, distribuídos em 504 segmentos de texto (ST), com 20.318 ocorrências, 1.005 formas, 667 lemas, 571 formas ativas e 90 formas suplementares. A média de formas por segmento foi de 40,31, indicando densidade lexical adequada para o processamento e interpretação do material. Além disso, todos os 504 segmentos de texto foram classificados, correspondendo a 100,0% de aproveitamento do corpus, o que evidencia excelente estabilidade interna e forte consistência lexical do material analisado.

A Figura 8 apresenta o dendrograma gerado na CHD, onde foi feita uma melhoria na imagem com o intuito de melhorar a visibilidade, aumentando um pouco a fonte dos números das porcentagens e o tamanho da fonte dos nomes, mas mantendo todas as informações igualmente foi gerado pelo *IRAMUTEQ*.

O dendrograma mostra que foram geradas e organizadas quatro classes lexicais, organizadas em dois grandes blocos semânticos. De um lado, o dendrograma agrupou as Classes 1 e 2; de outro, as Classes 3 e 4. Essa configuração sugere que o discurso das crianças se estruturou em dois eixos principais: um primeiro mais relacionado a experiências práticas, feedbacks e comparações sociais mobilizados positivamente na construção da competência percebida; e um segundo mais associado à ausência de feedback, à indefinição avaliativa, à pouca clareza experiencial e a percepções mais instáveis acerca das próprias habilidades. Em termos de distribuição percentual, a Classe 3 foi a mais representativa do corpus, reunindo 44,25% dos segmentos classificados, seguida da Classe 2, com 28,97%, da Classe 1, com 25,40%, e da Classe 4, com 1,39%.

Figura 8 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte- Dados da pesquisa (2026)

Observa-se que as Classes 1 e 2 se aproximam por reunirem conteúdos relacionados a experiências práticas, interações sociais e referências externas mobilizadas de modo predominantemente positivo, enquanto as Classes 3 e 4 se articulam em torno de falas marcadas por ausência de feedback, avaliações hesitantes, referências a dificuldades e menor clareza sobre o próprio desempenho. Tal distribuição reforça que a competência percebida, no presente estudo, foi construída a partir de múltiplas experiências e sentidos atribuídos pelas crianças às suas vivências motoras.

O quadro 4 mostra a distribuição das classes lexicais da CHD, percentual do corpus e formas mais associadas. Os resultados mostram que, embora todas as classes contribuam para a compreensão do fenômeno investigado, elas apresentam pesos diferenciados no corpus. Destaca-se a centralidade da Classe 3, que concentrou a maior proporção de segmentos, sugerindo que conteúdos relacionados à ausência de retorno externo, à incerteza perceptiva e à avaliação menos definida do próprio desempenho ocuparam lugar expressivo nas falas infantis. Em contrapartida, as Classes 1 e 2 indicam a relevância de experiências práticas, do apoio de pessoas significativas e das comparações com pares na elaboração da percepção de competência. Já a Classe 4, apesar de residual em termos

quantitativos, mostrou-se relevante por condensar um núcleo lexical específico, associado a avaliações extremadas e a experiências mais restritas.

Tabela 4 – Distribuição das classes lexicais da CHD, percentual do corpus e formas mais associadas

Classe	% do corpus	Formas mais associadas (χ^2)	Síntese da classe
Classe 1	25,40	família_disse (133,622); me_senti_feliz (63,672); treinar (38,651); minhas_amigas (34,501); melhor_que (32,580); minha_família (25,578); aprender (18,699); contexto_escolar (18,310)	Feedback familiar positivo, prática e aprendizagem
Classe 2	28,97	dar (37,899); alguém_disse (37,701); amigos_disseram (34,089); ganhar (32,834); contexto_jogo (29,594); me_senti_legal (22,535); muito_bom (17,203); meus_amigos (11,713)	Comparação social em jogos e brincadeiras
Classe 3	44,25	ninguem_disse (263,74); ruim (121,52); nao_lembro_experiencia (39,97); mais_ou_menos (18,48); nao_tao_bom (17,74); nao_consigo (14,86); as_vezes (13,14); nao_sei (6,55)	Ausência de feedback e incerteza perceptiva
Classe 4	1,39	muito_ruim (321,612); brinquedo (126,668); nunca (60,456); legal (42,223); igual_a_mim (39,099); muito_facil (10,349); pouco_bom (8,621)	Indefinição perceptiva diante da pouca experiência
Total	100,0	—	—

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

De modo geral, a CHD permitiu identificar núcleos lexicais consistentes e complementares, revelando que as falas das crianças se distribuem entre referências de apoio, prática, comparação social, ausência de feedback e incerteza acerca das próprias capacidades. A partir dessa organização, torna-se possível avançar para a interpretação analítica de cada classe, explorando de forma mais detalhada os sentidos produzidos no discurso infantil sobre as fontes de informação da competência percebida.

4.4 Interpretação das classes

A partir da organização lexical apresentada pela Classificação Hierárquica Descendente, este tópico tem como objetivo realizar a interpretação qualitativa das classes que foram geradas pelo software *IRAMUTEQ*. A CHD é capaz de fazer a identificação dos agrupamentos lexicais, entretanto a parte da compreensão dos sentidos exige muita atenção, necessitando sempre retornar aos segmentos originais de fala, considerar todo o contexto dessas expressões que foram ditas pelas crianças. O intuito aqui não é apenas considerar as classes como um conjunto de palavras, mas considerá-las como “núcleos”, onde cada núcleo expressa diferentes formas pelas quais as crianças, da maneira delas, expressam diferentes formas de justificar sua competência percebida sobre as habilidades motoras fundamentais.

Em cada etapa, optou-se por utilizar, nos excertos apresentados, os trechos originais das entrevistas, pois durante a configuração do corpus utilizado no *IRAMUTEQ* foi necessário realizar algumas padronizações lexicais para um melhor processamento e identificação das classes. Então para um melhor entendimento dos leitores, resolvemos preservar a naturalidade da linguagem infantil trazendo os recortes originais das sequências narrativas das respostas e os sentidos atribuídos pelas crianças às suas próprias experiências. Assim, enquanto o corpus “tratado” possibilitou a análise lexical com um melhor processamento, os recortes originais nos permitem aprofundar a interpretação qualitativa das fontes de informação mobilizadas pelos participantes.

A interpretação de cada classe será desenvolvida a partir de três movimentos complementares: inicialmente, serão apresentados os principais segmentos representativos da classe e aí para uma melhor visualização serão colocados em tabelas; em seguida, esses segmentos serão analisados em relação às possíveis fontes de informação da competência percebida “experiência prática, comparação social, feedback externo, autoavaliação e ausência de devolutivas”, juntamente a isso bem discutido e relacionado com as informações e resultados presentes na literatura; por fim, cada classe será denominada a partir do núcleo de sentido predominante identificado na análise.

4.4.1 Classe 1

A Classe 1 correspondeu a 25,40% dos segmentos classificados e apresentou como principais formas associadas os termos *família_disse*, *me_senti_feliz*, *treinar*, *minhas_amigas*, *melhor_que*, *minha_família*, *aprender* e *contexto_escolar*. Ao analisar esses marcadores, podemos interpretar que eles nos indicam uma aproximação inicial com experiências de prática, aprendizagem, comparação social e reconhecimento de pessoas significativas. Para aprofundar a compreensão desse agrupamento lexical, foram retomados os segmentos originais das entrevistas que melhor representam os sentidos presentes nessa classe, conforme apresentado na **Tabela 5**.

Tabela 5- Segmentos de texto representativos da Classe 1

Participante	Habilidade	Recorte original da entrevista	Indícios analíticos
N34	Chutar	“Eu sou realmente muito boa chutando porque eu brinco com meu primo [...] eu acho que chuto melhor do que minhas amigas porque eu fico treinando [...] meu primo já disse que eu sou boa chutando e eu me senti feliz.”	Prática, treino, comparação social, feedback familiar/social e sentimento positivo
N01	Quicar a bola	“Eu acho que sou realmente boa quicando a bola porque quando eu jogo a bola ela volta para minha mão e pula bem alto [...] meu pai disse que eu sou pouquinho boa e eu me senti feliz.”	Autoavaliação do desempenho, experiência prática, feedback paterno e sentimento positivo
N30	Galopar	“Eu sou mais ou menos galopando porque ainda estou aprendendo e treinando [...] acho que galopo melhor que minhas amigas porque treino.”	Aprendizagem, treino e comparação social
N10	Rolar a bola	“Eu sou muito bom rolando a bola porque eu já fiz isso e me saí bem [...] acho que eu rolo melhor que meus amigos porque eu jogo mais direito [...] várias pessoas da rua já disseram que eu sou bom.”	Experiência prévia, êxito percebido, comparação social e reconhecimento externo
N39	Pegar a bola	“Eu sou muito bom pegando a bola porque quando jogo no gol com meu pai às vezes eu agarro as bolas [...] uns primos e alguns meninos da rua já disseram que eu sou bom pegando a bola.”	Prática familiar, experiência de êxito e feedback de pares/familiares

N18	Dar um pulo	“Eu sou realmente muito boa dando um pulo porque eu brinco com a minha amiga [...] ela me ensina algumas coisas de pular [...] Ana Luiza disse que eu sou boa pulando e eu me senti bem.”	Aprendizagem mediada por pares, prática lúdica, feedback externo e sentimento positivo
-----	-------------	---	--

N= entrevistado(a)

Fonte- Dados da pesquisa (2026).

Bloco 01 – Experiência prática e aprendizagem

Na Classe 1 foram identificados quatro núcleos de sentido. O primeiro deles refere-se à experiência prática e à aprendizagem. Nos recortes analisados, observa-se que as crianças não apenas afirmam “eu sou bom” ou “eu sou boa”, mas buscam explicar essa percepção a partir de suas vivências, como brincar, jogar, treinar, repetir movimentos, aprender com outras pessoas e recordar situações em que conseguiram realizar a tarefa. Isso indica que a competência percebida, nessas frases analisadas, não aparece como uma avaliação isolada da criança sobre si mesma, mas como uma construção que tem forte relação com as práticas corporais vividas em diferentes contextos.

Na fala da criança N30, ao afirmar: “eu sou mais ou menos galopando porque ainda estou aprendendo e treinando”. Nesse recorte, observamos que a criança não apresenta uma percepção totalmente elevada de competência, mas demonstra reconhecer que sua habilidade está em processo de construção. A expressão “ainda estou aprendendo e treinando” mostra que a criança utiliza a prática e a aprendizagem como parâmetros para interpretar sua própria capacidade. Assim, a percepção de competência não está relacionada apenas ao domínio final da habilidade, mas também ao percurso de aprendizagem, ao esforço empregado e à possibilidade de melhoria.

Em sua pesquisa, Caetano e Januário (2009) destacam que, durante as aulas de Educação Física, o sentimento de competência exerce forte influência no envolvimento do(a) aluno(a) nas tarefas. Esse sentimento pode ser fortalecido quando o esforço, a aprendizagem e o progresso pessoal são valorizados, especialmente em climas motivacionais orientados para a tarefa.

De modo semelhante, a fala da criança N18 evidencia a aprendizagem como experiência mediada pela brincadeira: “eu sou realmente muito boa dando um pulo porque eu brinco com a minha amiga de gato e ela me ensina algumas coisas de pular”. Nesse caso, a criança associa sua competência percebida não apenas à execução do movimento, mas à participação em uma brincadeira compartilhada e ao aprendizado que ocorre nessa interação. Isso mostra diferentes formas de aprendizagem, ressaltando que ela não está restrita somente ao ensino formal.

Essa interpretação aproxima-se de Halliburton e Weiss (2002), quando indicam que as fontes de informação da competência no domínio físico podem incluir referências autorreferenciadas, como esforço, prazer e melhoria, além de elementos presentes nas experiências sociais.

A centralidade da prática também aparece no recorte da fala da criança N10, ao afirmar: “eu sou muito bom rolando a bola porque eu já fiz isso e me saí bem”. Nessa fala, o participante utiliza uma experiência anterior bem-sucedida como forma de sustentar sua percepção de competência. O “já fiz” e o “me saí bem” funcionam como marcadores de êxito percebido, indicando que a criança recorre à memória de uma ação realizada para avaliar sua capacidade atual. Esse achado é relevante porque demonstra que as crianças podem construir suas percepções a partir de experiências específicas de sucesso.

No entanto, essas experiências não necessariamente correspondem à avaliação “real” de competência motora. Nesse sentido, Nobre, Bandeira e Valentini (2016) contribuem para essa discussão ao demonstrarem que as relações entre competência motora percebida geral, competência percebida específica à tarefa e competência motora real tendem a ser fracas e, em grande parte, não significativas. Isso sugere que as crianças podem utilizar outros parâmetros, além da proficiência real nas habilidades motoras fundamentais, para julgar sua competência.

Desse modo, a competência percebida não se organiza apenas a partir do desempenho motor mensurável, mas também das experiências que a criança considera significativas. Esse entendimento vai ao encontro dos achados de Santos (2020), ao evidenciar que a autopercepção de competência pode não apresentar relação direta e significativa com o desenvolvimento motor ou com o desempenho escolar. Dessa forma,

torna-se necessário considerar as singularidades individuais, os fatores pessoais, os contextos sociais e as oportunidades de participação que atravessam a vida das crianças.

Nessa mesma direção, Nicolini et al. (2022) reforçam que o contexto da aula, as oportunidades de prática, o engajamento da criança, o comportamento do professor, a demonstração e o feedback preciso são elementos fundamentais para favorecer a competência motora percebida. Portanto, é necessário que os contextos das práticas possam oferecer esses parâmetros de forma adequada para maximizar a construção de uma percepção de competência positiva e realista nas crianças.

Embora os segmentos da Classe 1 incluam vivências para além da escola, como brincadeiras com primos, amigos e familiares, eles reforçam a importância das experiências motoras organizadas, recorrentes e significativas. Quando a criança tem oportunidade de experimentar a habilidade, repetir a ação, receber orientações e perceber avanços, ela passa a construir referências mais claras sobre aquilo que consegue realizar. Assim, a prática não funciona apenas como meio para desenvolver a competência motora real, mas também como fonte de informação para a criança interpretar sua própria competência.

Os achados da Classe 1 também se aproximam dos resultados de Brauner, Valentini e Souza (2017), pois as autoras destacam que experiências anteriores, desafios adequados, autonomia, avaliação individualizada e tempo suficiente de prática podem fortalecer a percepção de competência das crianças. Esse aspecto contribui para interpretar as falas dos participantes, pois expressões como “estou aprendendo”, “fico treinando”, “já fiz isso” e “me saí bem” revelam que as crianças constroem sua autopercepção a partir de situações nas quais tiveram oportunidade de agir, experimentar, repetir, perceber avanços e atribuir sentido ao próprio desempenho.

Amorim et al. (2016), ao investigarem crianças praticantes de futsal, também apontam que a participação em atividades esportivas pode favorecer níveis médios e altos de percepção de competência. Ainda que o presente estudo não tenha investigado crianças vinculadas necessariamente a programas esportivos sistemáticos, as falas da Classe 1 revelam que o contato com jogos, brincadeiras e práticas corporais cotidianas funciona como referência importante para a autopercepção. Quando a criança afirma que joga, treina, brinca ou realiza determinada habilidade com frequência, ela demonstra que a experiência prática se torna um critério de julgamento sobre si mesma.

Vale et al. (2018) também contribuem para essa interpretação ao ressaltarem que a percepção de competência em crianças praticantes de atividades esportivas coletivas está relacionada a experiências prévias, interação social, motivação, percepção de êxito e continuidade na prática. Portanto, a experiência prática e a aprendizagem constituem, nesta classe, fontes fundamentais para a construção da competência percebida. Assim, esse núcleo de sentido revela que a competência percebida é produzida na relação entre ação, experiência, aprendizagem e significado, sendo atravessada pelas oportunidades concretas de prática oferecidas nos contextos familiar, escolar, lúdico e social.

Bloco 02 – Feedback externo e pessoas significativas

O segundo núcleo de sentido da Classe 1 refere-se ao feedback externo e ao papel das pessoas significativas na construção da competência percebida. Nos recortes analisados, as crianças recorrem a falas de familiares, amigos e pessoas próximas para justificar ou reforçar suas percepções. Podemos visualizar isso nas expressões como “meu primo já disse que eu sou boa”, “meu pai disse”, “meus irmãos e várias pessoas da rua já disseram”, “uns primos e alguns meninos da rua já disseram” e “Ana Luiza disse que eu sou boa”. Essas falas indicam que as crianças também constroem suas percepções a partir daquilo que escutam e interpretam nas relações sociais.

Na fala de N34, por exemplo, a criança afirma: “meu primo já disse que eu sou boa chutando e eu me senti feliz”. Nesse caso, o comentário do primo funciona como uma validação externa da habilidade de chutar. Situação semelhante aparece em N01, quando relata: “meu pai disse que eu sou pouquinho boa e eu me senti feliz”. Ainda que a devolutiva paterna seja moderada, ela é recebida positivamente pela criança. Isso mostra que o valor afetivo de quem oferece o feedback pode ser tão importante quanto o conteúdo da avaliação em si.

Esses recortes dialogam com Halliburton e Weiss (2002), ao indicarem que as fontes de informação da competência no domínio físico podem envolver adultos significativos, pares, treinadores/professores, comparação social e autoavaliação. No caso desta pesquisa, essas fontes aparecem em sujeitos do cotidiano infantil, como pai, primo, irmãos, amigas, tios e pessoas da rua.

A fala de N18 reforça esse aspecto ao afirmar: “a Ana Luiza disse que eu sou boa pulando e eu me senti bem”. Aqui, o reconhecimento parte de uma amiga, evidenciando

que os colegas assumem papel importante na validação da competência percebida. Isso é confirmado nos achados de Caetano e Januário (2009) onde eles destacam que o sentimento de competência pode ser influenciado pelo suporte de pais, professores e colegas, bem como pelas devolutivas recebidas durante as experiências corporais.

Desse modo, o feedback externo aparece, nesta classe, como uma fonte importante de informação sobre a competência percebida. Portanto, a competência percebida não se organiza apenas como uma avaliação individual, mas como uma construção relacional. Ela é atravessada pelas vozes, reconhecimentos e devolutivas presentes no convívio familiar, escolar, comunitário e entre pares.

Bloco 03 – Comparação social e avaliação entre pares

O terceiro núcleo de sentido da Classe 1 refere-se à comparação social e à avaliação entre pares. Nos recortes analisados, algumas crianças justificam sua competência percebida tomando o desempenho de outras crianças como referência, como “chuto melhor do que minhas amigas”, “galopo melhor que minhas amigas”, “rolo melhor que meus amigos”, “elas são mais ou menos” e “as pessoas não conseguem me pegar”. Essas falas indicam que a criança avalia sua habilidade também pela forma como percebe sua atuação em relação aos pares.

Outros exemplos, na fala de N34, a criança afirma: “eu acho que chuto melhor do que minhas amigas porque eu fico treinando”. Em N30, quando a criança afirma: “eu sou mais ou menos galopando porque ainda estou aprendendo e treinando”, mas também diz que “galopo melhor que minhas amigas porque treino”. Aqui neste caso, em uma parte a criança se percebe em processo de aprendizagem. Porém, quando se compara com as amigas, percebe-se em uma posição mais favorável. Assim, a comparação social funciona como uma referência importante para situar o próprio desempenho.

Halliburton e Weiss (2002) ajudam a compreender esse fenômeno ao diferenciarem fontes autorreferenciadas, como esforço e melhoria, de fontes normativas, como comparação entre pares e desempenho diante dos outros. Nos recortes desta pesquisa, essas fontes aparecem entrelaçadas.

A fala de N10 também tem mostra isso: “eu acho que eu rolo melhor que meus amigos porque eu jogo mais direito, eles não jogam muito bem”. Nesse trecho, a criança define sua competência a partir do contraste com os amigos e utiliza um critério próprio

para justificar sua avaliação. Caetano e Januário (2009) contribuem para problematizar esse achado ao discutirem que a competência pode ser percebida tanto a partir do progresso pessoal e do esforço quanto pela demonstração de superioridade em relação aos outros.

É de extrema importância essa compreensão dentro da Educação Física escolar, pois durante as aulas, a comparação entre amigos(as) pode ou não fortalecer a percepção de competência de algumas crianças, por isso não é interessante que essa fonte de informação se torne o principal critério de avaliação da criança. Por isso, nossa escala que servirá para identificar as principais fontes utilizadas pelos alunos é de extrema importância dentro da educação física escolar.

Bloco 04 – Sentimentos positivos, motivação e engajamento

O quarto e último núcleo de sentido da Classe 1 refere-se aos sentimentos positivos associados à competência percebida. Nos recortes analisados, aparecem expressões como “me senti feliz”, “me senti bem” e “me senti legal”, indicando que a criança não apenas avalia sua habilidade, mas também atribui valor afetivo às experiências vividas. Isso é muito importante porque mostra que a competência percebida não envolve somente um julgamento sobre “saber fazer” ou “não saber fazer”. Ela também envolve o modo como a criança se sente diante das práticas corporais, dos reconhecimentos recebidos e das situações em que percebe algum tipo de êxito.

Na fala de N34, por exemplo, a participante afirma: “meu primo já disse que eu sou boa chutando e eu me senti feliz”. De modo semelhante, N18 relata: “a Ana Luiza disse que eu sou boa pulando e eu me senti bem”. Nesse trecho, o bem-estar aparece vinculado à fala de uma amiga. A fala de N01 também é relevante, pois a criança afirma: “meu pai disse que eu sou pouquinho boa e eu me senti feliz”. Isso sugere que, ao ser reconhecida por uma pessoa significativa, isso proporciona para a criança um grande valor afetivo.

Caetano e Januário (2009) ajudam a compreender esse achado ao afirmarem que o sentimento de competência influencia o envolvimento do aluno nas tarefas e sua motivação intrínseca. Quando a criança se sente capaz, reconhecida e emocionalmente confortável, tende a apresentar maior disposição para participar e persistir nas experiências corporais. Vale et al. (2018) também destacam que a percepção de

competência se relaciona ao prazer, à motivação e à continuidade na prática de atividades esportivas e motoras. Nesse sentido, os sentimentos positivos presentes nas falas podem favorecer o engajamento das crianças em novas experiências de movimento.

Assim, expressões como “me senti feliz” e “me senti bem” não devem ser vistas apenas como comentários afetivos isolados. Desse modo, os sentimentos positivos aparecem, nesta classe, como elementos que ajudam a compreender a relação entre competência percebida, motivação e participação. A criança que se sente bem ao realizar uma habilidade ou ao receber uma devolutiva positiva pode fortalecer sua confiança para continuar praticando. Portanto, a competência percebida não se reduz ao domínio da habilidade motora. Ela envolve também uma experiência afetiva de sentir-se capaz, reconhecida e motivada a participar.

E para finalizar, diante dos núcleos de sentido analisados e baseando-se em todo o contexto que a Classe 1 reúne, por meio de falas nas quais a competência percebida é construída a partir da articulação entre prática, aprendizagem, reconhecimento social, comparação com pares e sentimentos positivos. Conclui-se que a melhor denominação para a Classe 1 é “Prática, aprendizagem e reconhecimento social na construção da competência percebida”.

4.4.2 Classe 2

A Classe 2 reuniu segmentos nos quais a competência percebida foi construída principalmente em contextos de jogos, brincadeiras e interações entre pares. Ela tem algumas semelhanças com a Classe 1, mas tem algumas diferenças bem significativas, por exemplo, na Classe 1, a prática apareceu mais associada à aprendizagem, ao treino e ao reconhecimento de pessoas significativas. Já nesta classe as falas das crianças se aproximam de situações lúdicas concretas, como queimada, pega-pega, vôlei, brincadeiras de rua e disputas entre amigos. Nesses contextos, as crianças avaliam suas habilidades a partir de indicadores práticos de desempenho, como acertar, correr rápido, jogar longe, ganhar, conseguir realizar a tarefa ou comparar-se com colegas.

Tabela 6- Segmentos de texto representativos da Classe 2

Participante	Habilidade	Recorte original	Indícios analíticos
N33	Arremessar	“Eu sou muito bom arremessando porque jogo queimada lá perto de casa e jogo bem e acerto várias bolas [...] acho que faço isso melhor que meus amigos [...] alguém já disse que eu sou bom nisso e eu me senti feliz e alegre.”	Contexto de jogo, êxito percebido, comparação social, feedback externo e sentimento positivo
N14	Correr	“Eu sou realmente muito boa correndo porque eu corro muito rápido [...] eu corri brincando de pega-pega [...] acho que meu amigo corre melhor do que eu [...] o Antony disse que eu sou boa correndo.”	Brincadeira, autoavaliação, comparação social desfavorável e feedback de par
N19	Rebater	“Eu sou muito bom rebatendo porque [...] joguei a bola tão longe que ela foi parar por cima do teto [...] acho que meus amigos rebatem melhor do que eu [...] ninguém disse que eu sou bom ou ruim.”	Êxito motor, memória de desempenho, comparação desfavorável e ausência de feedback
N27	Rebater	“Brincando na rua, consegui acertar uma garrafa que estava longe [...] acho que rebato melhor que meus amigos porque [...] a bola vai tão longe [...] Arthur Rodrigo já disse que eu sou bom rebatendo.”	Brincadeira de rua, precisão, força/distância, comparação favorável e feedback de par
N02	Arremessar	“Sou muito boa arremessando [...] sou muito boa de mira se eu me concentrar [...] arremesso melhor que meus amigos porque [...] eles tentaram [...] e não conseguiram [...] eu consegui.”	Autoavaliação, concentração, comparação social e êxito percebido
N23	Pular com um pé	“Sou muito bom pulando com um pé porque eu consigo correr mais e consigo pular mais [...] meus amigos pulam melhor do que eu [...] tu falou agora que eu sou quase muito bom [...] fiquei feliz.”	Autoavaliação, comparação desfavorável, feedback do pesquisador e sentimento positivo
N21	Arremessar	“Sou realmente muito bom arremessando porque meus amigos ficam dizendo isso no vôlei [...] acho que arremesso melhor do que meus amigos [...] meus amigos disseram que eu sou bom arremessando e eu me senti grato.”	Contexto de jogo, feedback dos pares, comparação social e sentimento positivo
N24	Pular com dois pés	“Sou mais ou menos pulando com os dois pés [...] às vezes eu ganho nas brincadeiras de quem pula mais alto [...] minhas amigas já disseram que eu sou boa [...] me senti alegre.”	Percepção moderada, brincadeira competitiva, êxito em disputa, feedback de pares e sentimento positivo

N= criança

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Para poder manter o mesmo padrão de raciocínio, a classe 2 também será dividida em blocos, serão 2 blocos ou núcleos e eles ajudarão a tornar o entendimento dessa classe

mais didática, no final será feita a nomenclatura da classe, igualmente ocorreu na classe 1.

Bloco 1- Jogos e brincadeiras como cenário da competência percebida

Na Classe 2, um primeiro aspecto que diferencia seus recortes em relação à Classe 1 é o modo como a competência percebida aparece situada em contextos de jogo e brincadeira. Enquanto na classe anterior a prática surgiu mais vinculada à aprendizagem, ao treino e à construção gradual da habilidade, nesta classe as crianças justificam suas percepções a partir de situações lúdicas concretas, como queimada, pega-pega, vôlei, brincadeiras de rua e disputas de quem pula mais alto. Assim, a habilidade motora não é mencionada de forma isolada, mas como parte de uma situação vivida, com regras, desafios, pares, resultados e interações.

Esse movimento pode ser observado na fala de N33, ao afirmar: “eu sou muito bom arremessando porque jogo queimada lá perto de casa e jogo bem e acerto várias bolas”. A fala de N14 também expressa esse vínculo entre competência e brincadeira ao dizer: “eu sou realmente muito boa correndo porque eu corro muito rápido [...] eu corri brincando de pega-pega”. Nesses recortes a competência percebida, portanto, parece surgir das experiências de usos das habilidades em situações reais de jogo ou no contexto lúdico onde é ofertado critérios próprios para que a criança interprete sua capacidade.

Vale et al. (2018), destacam que a percepção de competência em crianças praticantes de atividades esportivas coletivas está relacionada às experiências prévias, à interação social, ao prazer e à motivação para continuar participando. Nos recortes desta classe, as crianças parecem construir sua percepção a partir de situações em que a habilidade é experimentada em ação, junto com outras crianças e em contextos que envolvem desafio e envolvimento afetivo. Desse modo, o jogo e a brincadeira funcionam como cenários privilegiados para que a criança teste suas capacidades e atribua sentido ao próprio desempenho.

Em N27, essa relação aparece quando a criança afirma: “brincando na rua, consegui acertar uma garrafa que estava longe”. A cena narrada não se refere a uma tarefa formal de avaliação motora, mas a uma experiência cotidiana, vivida na rua, em que rebater ou lançar algo ganha significado pela precisão e pela distância alcançada. O mesmo ocorre em N24, quando relata que “às vezes eu ganho nas brincadeiras de quem

pula mais alto”. Nesses casos, a competência percebida é construída a partir de pequenas conquistas lúdicas, nas quais acertar, ganhar, alcançar longe ou pular mais alto se tornam evidências subjetivas de capacidade.

Souza e Valentini (2014) ajudam a compreender esse fenômeno ao ressaltarem que o envolvimento das crianças em atividades físicas é mediado pelo suporte social e pela própria percepção de competência motora. Na idade escolar, os amigos e os grupos de pares tornam-se referências importantes para a participação e permanência nas práticas. Isso é visível na Classe 2, pois as habilidades aparecem quase sempre em situações compartilhadas com amigos, colegas ou outras crianças. Portanto, o jogo não é apenas um espaço de movimento, mas também um espaço social onde a criança se percebe, se compara e se reconhece como capaz.

Halliburton e Weiss (2002) também contribuem para essa interpretação ao mostrarem que, no domínio físico, as pessoas utilizam diferentes fontes para avaliar sua competência, incluindo desempenho na prática, esforço, prazer, comparação com pares e resultados em situações de competição. Nos recortes da Classe 2, essas fontes aparecem articuladas às experiências lúdicas: a criança sabe que é boa porque acerta várias bolas, corre rápido no pega-pega, ganha em uma brincadeira ou consegue atingir um alvo distante. Assim, a brincadeira oferece informações concretas para o julgamento da própria competência.

Desse modo, o primeiro núcleo de sentido da Classe 2 revela que jogos e brincadeiras funcionam como cenários centrais para a construção da competência percebida. Nessa classe, as crianças não falam apenas sobre aprender ou treinar uma habilidade, mas sobre colocar essa habilidade em funcionamento em situações lúdicas, coletivas e socialmente significativas. A competência percebida aparece, portanto, ligada ao uso da habilidade em diferentes contextos de ação.

Bloco 2- Êxito motor, desempenho percebido e comparação social

O segundo núcleo de sentido da Classe 2 refere-se ao modo como as crianças utilizam indicadores concretos de desempenho para justificar sua competência percebida. Diferentemente da Classe 1, em que a prática apareceu mais associada ao treino e à aprendizagem, aqui a habilidade é avaliada pelo que a criança consegue produzir durante o jogo ou a brincadeira: acertar várias bolas, correr rápido, jogar longe, atingir um alvo,

ganhar uma disputa ou fazer melhor que os amigos. Assim, a competência percebida se organiza a partir de evidências práticas e visíveis de êxito motor.

Esse aspecto pode ser observado na fala de N33, ao afirmar que é “muito bom arremessando” porque joga queimada, “joga bem” e “acerta várias bolas”. Nesse recorte, a criança utiliza o acerto como prova de competência. O mesmo ocorre com N27, quando relata que, “brincando na rua”, conseguiu “acertar uma garrafa que estava longe”. Nesses casos, o desempenho percebido não aparece como uma avaliação técnica do movimento, mas como uma interpretação construída a partir do resultado alcançado na situação vivida.

A distância também aparece como marcador importante de competência. N19 afirma que se percebe “muito bom rebatendo” porque, em uma brincadeira, jogou a bola “tão longe que ela foi parar por cima do teto da mulher”. De forma semelhante, N27 justifica que rebate melhor que os amigos porque, quando bate, “a bola vai tão longe que chega até no buraco do carro”. Essas falas mostram que as crianças atribuem sentido à própria habilidade a partir de critérios concretos e observáveis, como força, alcance, precisão e resultado da ação.

Esse tipo de julgamento dialoga com Nobre, Bandeira e Valentini (2016), ao indicarem que as crianças podem utilizar outros parâmetros, além da competência motora real, para avaliar suas próprias habilidades. No presente estudo, esses parâmetros aparecem em linguagem infantil e em situações cotidianas: acertar, jogar longe, ganhar, correr rápido ou conseguir realizar algo que os colegas não conseguiram. Desse modo, a percepção de competência surge necessariamente de uma avaliação objetiva da proficiência motora, mas da forma como a criança interpreta o êxito vivido em determinado momento.

A comparação social também aparece fortemente nesse núcleo. N02 afirma que “arremessa melhor que os amigos porque eles tentaram acertar com uma pedra e não conseguiram, enquanto ela pediu para ninguém ficar perto, concentrou-se e conseguiu.” Nesse recorte, a competência percebida é construída por comparação: a criança observa a tentativa frustrada dos outros e utiliza seu próprio sucesso como evidência de superioridade naquele momento. A comparação, portanto, nasce da situação vivida e do resultado concreto da ação.

Entretanto, essa comparação nem sempre aparece de forma favorável. N14 afirma que corre muito rápido, mas reconhece que seu amigo corre melhor, “porque ele corre muito rápido”. N19 também se percebe bom rebatendo, mas afirma que seus amigos rebatem melhor. Esses recortes mostram que a criança pode reconhecer sua própria competência e, ao mesmo tempo, admitir que outros colegas apresentam melhor desempenho. A competência percebida, nesse caso, não é fixa nem absoluta, mas relacional e dependente do critério usado pela criança.

Essa interpretação se aproxima das discussões de Nobre e Valentini (2019), ao destacarem que, ao longo da infância, as crianças passam a utilizar cada vez mais fontes externas de informação, especialmente os pares, para construir julgamentos sobre suas competências. A comparação com os amigos, nesse sentido, não deve ser vista apenas como disputa, mas como uma forma de organizar a autopercepção. Ao observar quem corre mais rápido, quem acerta, quem ganha ou quem joga mais longe, a criança reúne informações para avaliar sua própria capacidade, se compreender e dar valor ao seu potencial.

Halliburton e Weiss (2002) também ajudam a compreender esse fenômeno ao diferenciarem fontes autorreferenciadas, como esforço, prazer e melhoria, de fontes normativas, como comparação entre pares e desempenho diante dos outros. Nos recortes da Classe 2, essas fontes aparecem entrelaçadas: a criança fala do que conseguiu fazer, mas também compara seu desempenho ao dos amigos. Assim, o êxito motor percebido e a comparação social funcionam como referências complementares na construção da competência percebida. E a partir desse entendimento é possível compreender mais uma das formas de construção da competência percebida das crianças.

E para concluirmos, diante dos elementos analisados, a Classe 2 que reúne falas nas quais a competência percebida é construída principalmente em situações de jogos, brincadeiras e interações entre pares. Além disso, o julgamento sobre a própria competência aparece ligado ao êxito percebido, ao desempenho visível, à comparação com amigos e às validações produzidas no grupo. Assim, considerando o núcleo de sentido predominante, a Classe 2 foi denominada “Jogos, êxito motor e comparação entre pares na construção da competência percebida”.

4.4.3 Classe 3

Um aspecto importante a ser mencionado é que a Classe 3 correspondeu à maior proporção dos segmentos classificados na CHD, reunindo 44,25% do corpus. Entre suas formas mais associadas, destacaram-se “ninguem_disse”, “ruim”, “nao_lembro_experiencia”, “mais_ou_menos”, “nao_tao_bom”, “nao_consigo”, “as_vezes e nao_sei”. Esses marcadores indicam que essa classe concentrou falas nas quais as crianças demonstraram maior dificuldade para sustentar uma percepção clara sobre suas habilidades motoras fundamentais. Diferentemente das Classes 1 e 2, em que a competência percebida apareceu mais fortemente apoiada na prática, no êxito motor, nos jogos, nas comparações positivas e no reconhecimento social, a Classe 3 nos relewa uma percepção mais instável, marcada por dúvidas, dificuldades, ausência de devolutivas e comparações desfavoráveis que as crianças relataram durante as entrevistas.

Tabela 7 – Segmentos de texto representativos da Classe 3: ausência de feedback, dificuldade percebida e incerteza avaliativa

Participante	Habilidade	Recorte original da entrevista	Indícios analíticos
N01	Arremessar	“Eu acho que não sou tão boa arremessando porque eu arremesso com pouca força e não jogo certo para a pessoa. A pessoa não consegue pegar, meu arremesso é muito fraco. Ninguém já disse que eu sou boa nisso.”	Dificuldade percebida, baixa força, avaliação negativa da execução e ausência de feedback positivo.
N07	Quicar a bola	“Eu não sou muito bom quicando a bola. Meus amigos disseram que eu sou ruim e eu me senti mais ou menos.”	Feedback negativo dos pares, autopercepção desfavorável e efeito afetivo moderado.
N13	Rebater	“Eu sou mais ou menos rebatendo porque eu tava brincando disso e eu não consegui rebater. Eu acho que minhas amigas rebatem melhor porque elas rebatem mais que eu. A Sara falou que eu sou ruim	Dificuldade na execução, comparação desfavorável com pares e feedback negativo.

Participante	Habilidade	Recorte original da entrevista	Indícios analíticos
N23	Arremessar	“Eu acho que sou mais ou menos arremessando porque tem vezes que eu não consigo arremessar a bola direito e às vezes eu consigo. Eu não faço isso melhor que meus amigos porque eu não consigo arremessar e às vezes eu consigo. Ninguém já disse que eu sou bom	Instabilidade na autoavaliação, oscilação entre conseguir/não conseguir, comparação desfavorável e ausência de feedback.
N40	Saltar com os dois pés	“Eu não sou tão boa saltando com os dois pés porque às vezes tenho medo de cair. Eu não lembro a última vez que fiz isso. Eu acho que pulo quase igual às minhas amigas porque elas também têm medo de tropeçar. Ninguém já disse que eu sou boa saltando com os dois pés e ninguém já disse que eu sou ruim.”	Medo de cair, ausência de lembrança da experiência, comparação por semelhança e ausência de feedback positivo ou negativo.
N34	Rolar a bola	“Eu não sou boa rolando a bola porque toda vez que eu vou brincar de bola no chão eu erro. Eu acho que minhas amigas rolam a bola melhor do que eu porque eu acho que elas são boas nisso. Meu primo disse que eu estava indo mal e eu me senti meio triste.”	Erro recorrente, comparação desfavorável, feedback negativo familiar/social e sentimento de tristeza.
N05	Correr de lado	“Eu sou realmente bom correndo de lado. Eu não lembro a última vez que eu corri de lado. Eu acho que meus amigos correm melhor do que eu porque eu acho que eles pulam mais rápido, pulam mais alto e correm mais rápido. Ninguém já disse nada sobre isso.”	Autopercepção positiva com pouca referência experiencial, comparação desfavorável e ausência de feedback externo.

Participante	Habilidade	Recorte original da entrevista	Indícios analíticos
N20	Correr de lado	“Eu sou mais ou menos correndo de lado porque eu não corro direito e não sei explicar muito bem. Eu não lembro a última vez que eu corri de lado. Meu irmão disse que eu corro mal de lado e eu me senti triste.”	Incerteza explicativa, dificuldade percebida, ausência de lembrança da experiência, feedback negativo e tristeza.
N32	Dar um pulo	“Eu sou mais ou menos dando um pulo porque tem horas que não consigo pular tão longe e tem horas que consigo. Acho que meus amigos fazem isso melhor porque são mais velhos e conseguem pular mais alto. Minha família disse que eu consigo pular mais longe mesmo sendo mais nova e eu me senti alegre.”	Oscilação entre conseguir/não conseguir, comparação desfavorável por idade/tamanho, feedback familiar positivo e sentimento positivo.
N14	Aparar	“Eu sou muito boa aparando, mas eu acho isso porque às vezes eu não consigo pegar muito a bola. Eu acho que meus amigos aparam melhor porque eles encaixam mais. Um menino lá da minha rua já disse que eu sou boa e eu me senti legal.”	Autopercepção positiva com instabilidade na execução, comparação desfavorável, feedback externo positivo e sentimento positivo.

N=Crianças

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Seguindo o padrão de escrita das últimas classes, será adotado nesta o mesmo padrão de organização e interpretação. Vale ressaltar que a Classe 3 será analisada a partir de três blocos/núcleos de sentido. Esses blocos ou núcleos permitem compreender como a ausência de feedback, as dificuldades percebidas e as comparações desfavoráveis atravessam a forma como as crianças interpretam suas próprias habilidades. Ao final da análise, será proposta a denominação da classe, considerando o núcleo semântico predominante identificado nos recortes.

Bloco 1- Dificuldade percebida e instabilidade na autoavaliação

O primeiro núcleo de sentido da Classe 3 refere-se à dificuldade percebida e à instabilidade na autoavaliação das habilidades motoras. Nesta classe é possível identificar falas com características de dúvida, hesitação e insegurança. Expressões como “não sou tão boa”, “sou mais ou menos”, “às vezes consigo”, “às vezes não consigo”, “não sei explicar” e “não lembro” indicam que aqui a competência percebida se apresenta de modo menos definido, possivelmente revelando uma autopercepção ainda com algumas instabilidades e no seu processo de elaboração.

Esse movimento pode ser observado na fala de N01, ao afirmar: “eu acho que não sou tão boa arremessando porque eu arremesso com pouca força e não jogo certo para a pessoa”. A percepção de dificuldade aparece com a observação da própria criança durante ao imaginar-se executando o movimento, o que demonstra uma tentativa de explicar por que não se considera competente naquela habilidade. Um outro exemplo é a da N23, a instabilidade aparece de forma ainda mais evidente: “eu acho que sou mais ou menos arremessando porque tem vezes que eu não consigo arremessar a bola direito e às vezes eu consigo”. A criança não se define como totalmente incapaz, mas também não sustenta uma percepção elevada de competência.

Esses dados são bastantes importantes porque mostra que a Classe 3 não representa apenas baixa competência percebida, mas uma percepção marcada por incerteza, alternância e pouca segurança avaliativa. Essa interpretação dialoga com Nobre e Valentini (2019), ao discutirem que a autopercepção de competência na infância se desenvolve gradualmente, sendo influenciada por experiências, maturidade cognitiva, feedback externo e comparação social. Desse modo, é bastante normal que as crianças ainda não tenham julgamentos completamente formados sobre suas habilidades devido a pouca ou nenhuma experiência clara.

Nessa mesma direção, Nobre, Bandeira e Valentini (2016) destacam que as relações entre competência motora percebida e competência motora real nem sempre são fortes ou significativas, sugerindo que as crianças podem utilizar múltiplos parâmetros para julgar suas habilidades. A fala de N40 contribui para essa compreensão ao afirmar: “eu não sou tão boa saltando com os dois pés porque às vezes tenho medo de cair”. Nesse caso, a dificuldade que a criança percebe possui relações tanto com o movimento do salto, quanto com o medo existente ao pensar na ação. Então é notório uma barreira afetiva ao

ler essa frase e isso revela que a competência percebida envolve dimensões corporais, cognitivas e emocionais.

Podemos fazer até uma relação com os achados de Hall et al. (2019), ao indicarem que, na primeira infância, a competência motora percebida pode estar desalinhada da competência motora real, em parte pelas limitações cognitivas e pela imprecisão perceptiva devido essa etapa do desenvolvimento. Embora o presente estudo envolva crianças em idade escolar, os recortes mostram que a percepção ainda pode se apresentar de forma pouco precisa, principalmente quando a criança relata medo, dúvida, ausência de lembrança ou dificuldade para explicar o próprio desempenho.

Outro exemplo importante aparece na fala de N20: “eu sou mais ou menos correndo de lado porque eu não corro direito e não sei explicar muito bem”. Nesse recorte, a criança demonstra dificuldade tanto na execução quanto na verbalização da própria experiência. Nesse recorte entra uma informação bastante importante vindo dos achados de Niemistö et al. (2023) onde é debatido a importância de compreender as percepções instáveis, pois estas indicam que crianças com baixa competência percebida na primeira infância podem apresentar risco de manter baixa percepção e menor desenvolvimento da competência motora real na infância média.

Isso não significa que toda criança com dúvida ou percepção moderada terá dificuldades futuras, mas reforça a necessidade de atenção pedagógica, ou seja, atenção do Professor de Educação Física. Aqui, quando a criança expressa de forma recorrente que “não consegue”, “que não é tão boa” ou “que é mais ou menos”, elas podem estar sinalizando uma real e verdadeira necessidade de possuir mais experiências positivas, seguras e progressivas de movimento. E quem é aqui o responsável por isso no contexto escolar é o Professor ou Professora de Educação Física.

Desse modo, a dificuldade percebida e a instabilidade na autoavaliação constituem um núcleo importante da Classe 3. Portanto, devemos ir além de achar que essas falas são simplesmente uma percepção negativa da criança sobre suas habilidades, mas nós fazermos compreender que essa classe revela uma competência percebida em processo de organização e que a mediação pedagógica deve estar presente, respeitando e proporcionando experiências positivas, para que a criança construa julgamentos mais seguros sobre suas habilidades motoras.

Bloco 2- Ausência de feedback e fragilidade das referências externas

O segundo núcleo de sentido da Classe 3 refere-se à ausência de feedback e à fragilidade das referências externas mobilizadas pelas crianças para avaliar suas habilidades motoras. Nos recortes que foram analisados, a expressão “ninguém disse” aparece de forma recorrente, e isso indica que algumas crianças não receberam, ou pelo menos não recordam ter recebido, algum tipo de devolutiva referente ao seu desempenho ao realizar as habilidades da pesquisa.

Esse movimento pode ser observado na fala de N01, ao afirmar: “ninguém já disse que eu sou boa nisso”. Antes disso, a criança relata que arremessa com pouca força, que não joga “certo” para a pessoa e que seu arremesso é fraco. Assim, sua avaliação parece ser construída principalmente a partir da percepção de erro ou dificuldade. Situação semelhante aparece em N23, quando a criança afirma: “ninguém já disse que eu sou bom arremessando”. Nesse recorte, a criança oscila entre conseguir e não conseguir arremessar, dizendo que “tem vezes” que consegue e “tem vezes” que não consegue.

Esses dois exemplos nos trazem muitas interpretações, a principal delas é a ausência do feedback externo, ou seja, as crianças ficam sem uma referência positiva para poder relativizar ou reorganizar esse julgamento que ela teve sobre si mesma. O que ocorre é que a ausência dessa “devolutiva” externa se articula à instabilidade da própria autoavaliação. Então, partindo desse olhar, fica evidente que é de extrema importância uma referência social mais clara, seja de colegas, familiares ou professores, para a criança sair dessa zona de dúvida sobre sua capacidade.

Essa interpretação dialoga com Nobre e Valentini (2019), ao destacarem que, entre 5 e 10 anos, as crianças passam gradualmente de julgamentos mais internos e generalistas para o uso de fontes externas de informação nos diferentes domínios de competência. Mostrando assim que esses agentes passam a ter papel importante na competência percebida das crianças. Um outro estudo de Niemistö et al. (2023) também contribui para essa discussão ao mostrarem que, no desenvolvimento da competência motora percebida, as crianças recorrem a diferentes fontes de informação, incluindo feedback interno, feedback parental e comparação com colegas.

Nesse sentido, os recortes da Classe 3 revelam justamente uma fragilidade dessas fontes. Quando a criança afirma que ninguém disse se ela é boa ou ruim, observa-se que

faltam referências externas que poderiam ajudá-la a interpretar melhor suas experiências motoras. Podemos observar isso em um outro recorte da fala da N40, quando ela afirma que “ninguém já disse que eu sou boa saltando com os dois pés e ninguém já disse que eu sou ruim”. Aqui, é evidente que a criança não possui uma devolutiva externa clara.

Halliburton e Weiss (2002) ajudam a compreender esse fenômeno ao discutirem que as fontes de informação da competência no domínio físico incluem feedback de adultos significativos e pares, comparação social, autoavaliação, esforço, melhoria e resultado das ações. Nos recortes da Classe 3, algumas dessas fontes aparecem enfraquecidas ou ausentes. Por isso, a repetição de “ninguém disse” não deve ser lida apenas como detalhe da fala infantil, mas como um marcador importante da falta de validação ou orientação externa no processo de construção da competência percebida.

Esse ponto possui implicações pedagógicas importantes para a Educação Física escolar. Estevan et al. (2020) destacam que os programas de Educação Física devem considerar a competência motora percebida como um resultado relevante do currículo, especialmente entre estudantes com níveis mais baixos de autopercepção. Para isso, os autores indicam que estratégias como instruções claras, modelos de execução e feedback positivo podem apoiar a percepção de competência e o engajamento nas aulas.

Nessa mesma direção, Nicolini et al. (2022) ressaltam que atividades adequadas ao nível de desenvolvimento da criança, demonstração e feedback preciso dos professores são elementos necessários para favorecer o engajamento nas aulas de Educação Física. Portanto, a ausência de feedback constitui um núcleo importante da Classe 3, pois revela que algumas crianças constroem sua competência percebida com poucas referências externas claras. Assim, o que fica claro aqui é que essa classe evidencia a importância de feedbacks formativos dentro das aulas de Educação Física e que ao mesmo tempo sejam afetivos e realistas, capazes de contribuir para a manutenção e melhoria da competência percebida dos alunos.

Bloco 3- Comparação desfavorável, medo e efeitos afetivos negativos

O terceiro núcleo de sentido da Classe 3 refere-se à comparação desfavorável, ao medo e aos efeitos afetivos negativos associados às experiências motoras. Aqui acontece meio que o inverso do que apareceu anteriormente, na Classe 2, em que a comparação entre pares apareceu muitas vezes ligada ao êxito, ao jogo e à demonstração de

capacidade, nesta classe ela surge vinculada à percepção de desvantagem. As crianças comparam-se com amigos, amigas, irmãos ou primos e, em muitos casos, concluem que os outros fazem melhor, correm mais rápido, pulam mais alto, rebatem mais ou executam a habilidade com maior facilidade.

Esse movimento pode ser observado na fala de N13, ao afirmar: “eu sou mais ou menos rebatendo porque eu tava brincando disso e eu não consegui rebater”. Em seguida, a criança acrescenta que suas amigas “rebatem melhor” porque “rebatem mais” e relata que Sara falou que ela era ruim nisso. Nesse recorte, a comparação social que a criança apresenta é de inferioridade em relação a suas colegas, e além disso, percebe-se que ela teve uma situação de insucesso que ocasionou um feedback negativo, tornando sua percepção ruim sobre aquela habilidade.

A fala de N34 também evidencia esse processo ao afirmar: “eu não sou boa rolando a bola porque toda vez que eu vou brincar de bola no chão eu erro”. A criança ainda acrescenta que suas amigas rolam a bola melhor e que o primo disse que ela estava indo mal, o que a fez sentir-se “meio triste”. Nesse caso, a comparação desfavorável, o erro recorrente e o comentário externo negativo se juntam e é formado um efeito ruim para a competência percebida dessa criança.

Essa interpretação dialoga com Royo et al. (2023), ao diferenciarem a competência motora autopercebida da competência motora percebida comparativamente. Essa distinção é importante para este estudo, pois os recortes da Classe 3 mostram que algumas crianças não avaliam suas habilidades apenas olhando para si mesmas, mas também a partir daquilo que percebem nos outros. Assim, quando amigos ou amigas são vistos como mais rápidos, mais fortes ou mais habilidosos, essa comparação pode influenciar diretamente a forma como a criança interpreta sua própria capacidade.

A comparação desfavorável também aparece na fala de N05, quando a criança afirma que seus amigos correm melhor de lado porque “pulam mais rápido, pulam mais alto e correm mais rápido”. Em N32, a comparação desfavorável é associada à idade e à capacidade física dos amigos: “acho que meus amigos fazem isso melhor porque são mais velhos e conseguem pular mais alto”. Nesse caso, a criança utiliza a diferença de idade e de desempenho como critério para avaliar sua própria competência.

O medo também aparece como elemento relevante nesse núcleo. Na fala de N40, a criança afirma: “eu não sou tão boa saltando com os dois pés porque às vezes tenho medo de cair”. Esse trecho mostra que a avaliação da competência não depende apenas da execução motora, mas também das emoções que atravessam a ação. Já em relação aos efeitos negativos afetivos, aparecem de forma clara nas falas de N07, N20 e N34. N07 afirma que os amigos disseram que ele era ruim quicando a bola e que se sentiu “mais ou menos”. N20 relata que o irmão disse que ele corria mal de lado e que se sentiu triste. N34, por sua vez, afirma que o primo disse que ela estava indo mal e que se sentiu “meio triste”.

Barros et al. (2020) contribuem para essa discussão ao apontarem que a baixa percepção de competência pode estar relacionada a histórias de conquistas ou fracassos e, em alguns casos, ao afastamento das práticas corporais como forma de proteção da autoestima. Nesse estudo, em nenhum momento foi dito que essas falas ou expressões são definitivas de incapacidade. Coe et al. (2024) mostram que as relações entre competência motora, competência percebida, atividade física e aptidão não são lineares nem explicadas por um único fator. Assim, uma criança que se percebe “mais ou menos” ou que relata medo e dificuldade não deve ser vista como alguém que necessita de experiências pedagógicas mais seguras, progressivas e encorajadoras para reorganizar sua competência percebida.

Nessa direção, Estevan et al. (2020) reforçam que a competência motora percebida deve ser considerada um resultado relevante nos programas de Educação Física, especialmente entre estudantes com níveis mais baixos de autopercepção. Isso significa que a intervenção pedagógica não deve se limitar ao ensino técnico das habilidades, mas também precisa ajudar os alunos a se sentirem competentes, confiantes e motivados.

Diante dos núcleos de sentido analisados, observa-se que a Classe 3 reúne falas marcadas pela dificuldade percebida, pela instabilidade na autoavaliação, pela ausência de feedback e por comparações desfavoráveis com pares. Além disso, os recortes evidenciam que comentários negativos, ausência de devolutivas e medo de errar, cair ou se machucar podem fragilizar a percepção de competência. Considerando esse conjunto de sentidos, a Classe 3 foi denominada “Incerteza perceptiva, dificuldade motora e ausência de reconhecimento na construção da competência percebida”.

4.4.4 Classe 4

A Classe 4 é a nossa menor classe, pois teve a menor proporção dos segmentos classificados na CHD, representando 1,39% do corpus. Embora como poucas informações em termos quantitativos, essa classe apresenta relevância interpretativa por reunir falas marcadas por pouca familiaridade com determinadas habilidades, ausência de experiências concretas, avaliações hipotéticas e oscilações na forma como as crianças julgam sua própria competência. Diferentemente da Classe 3, em que predominam dificuldade percebida, ausência de feedback e comparação desfavorável, na Classe 4 observa-se uma indefinição mais ligada ao fato de a criança não ter vivido suficientemente a habilidade para avaliá-la com segurança.

Tabela 8 – Segmentos de texto representativos da Classe 4: pouca familiaridade, avaliação hipotética e indefinição perceptiva

Participante	Habilidade	Recorte original da entrevista	Indícios analíticos
N02	Galopar	“Eu acho que eu sou muito boa galopando, mas eu nunca testei [...] eu seria do mesmo jeito que minhas amigas [...] eu nunca vi elas galopando e eu não sei dizer direito. Ninguém já disse que eu sou boa galopando.”	Avaliação hipotética, ausência de experiência prática, comparação sem referência direta e ausência de feedback.
N12	Rolar a bola	“Eu primeiro disse que eu nunca rolou uma bola nem um brinquedo, depois eu disse que eu era muito ruim [...] depois eu disse que eu é realmente muito bom [...] eu nunca brinquei desse brinquedo [...] ninguém disse que eu é bom [...] alguém disse que eu é ruim, mas eu também disse que eu nunca brinquei desse brinquedo.”	Contradição na autoavaliação, pouca familiaridade com a tarefa, ausência de experiência concreta e instabilidade discursiva.
N02	Rebater	“Eu acho que eu não sou muito boa rebatendo, mas também não sou muito ruim. Eu nunca rebati nenhuma vez. Eu acho que eu seria do mesmo jeito que meus amigos. Ninguém já disse que eu sou boa nisso.”	Ausência total de experiência prática, avaliação intermediária hipotética, comparação presumida e ausência de feedback.
N12	Chutar	“Eu disse que eu sou realmente muito bom chutando no começo, mas depois eu falei que meus amigos chutam melhor do que eu	Oscilação entre avaliação positiva e negativa, restrição de participação, experiências

Participante	Habilidade	Recorte original da entrevista	Indícios analíticos
		porque eu sou muito ruim [...] é muito legal jogar bola algumas vezes [...] meu pai não deixou brincar lá fora [...] meus amigos reclamam de mim e dizem que eu sou ruim.”	negativas e feedback desfavorável dos pares.
N02	Saltar com os dois pés	“Eu sou muito boa saltando com os dois pés porque eu já pulei muitas vezes com dois pés [...] acho que algumas amigas pulam do mesmo tanto que eu, mas tem umas que são piores e tem outras que pulam diferente. Ninguém já disse que eu sou boa ou ruim pulando.”	Experiência prática mais clara, comparação por semelhança/diferença e ausência de feedback externo.

N=crianças

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Bloco 1- Pouca familiaridade com a habilidade e avaliação hipotética da competência

Embora a Classe 4 seja a que apresente a menor representatividade no corpus , ela reúne elementos bastante valiosos para essa discussão e que irão ajudar na compreensão das situações em que a criança demonstra pouca familiaridade ou nenhuma experiência ao realizar determinada habilidade motora. Trazendo para o contexto escolar e já pensando no Produto Educacional desta pesquisa, que será a escala pictórica voltada a captar as fontes de informações da competência percebida em habilidades motoras dos alunos e alunas, saber que em algum momento o professor irá se deparar com alguma criança que nunca realizou determinado movimento e ter o conhecimento para transformar isso em uma forma de melhorar a competência percebida da criança é de extrema importância.

Nesta classe as expressões como “nunca testei”, “nunca rebati”, “não sei dizer direito” e “eu acho que seria” indicam que a criança tenta responder à tarefa mesmo sem possuir referências concretas suficientes para avaliar sua própria competência. Esse aspecto pode ser observado na fala de N02, ao afirmar: “eu acho que eu sou muito boa galopando, mas eu nunca testei”. Nesse recorte, a criança apresenta inicialmente uma avaliação positiva de si, mas logo em seguida ela indica que essa percepção não surgiu baseada em uma experiência prática vivenciada. Assim, a competência percebida aparece

menos como resultado de uma experiência corporal concreta e mais como uma suposição construída diante da pergunta apresentada.

A fala de N12 evidencia ainda mais essa instabilidade, ao relatar sobre rolar a bola: “eu primeiro disse que eu nunca rolou uma bola nem um brinquedo, depois eu disse que eu era muito ruim [...] depois eu disse que eu é realmente muito bom”. Nesse trecho, a criança oscila entre nunca ter realizado a ação, considerar-se muito ruim e, em seguida, afirmar-se muito boa. Essa alternância sugere que, diante da ausência de experiência concreta, a criança busca construir uma resposta possível, mesmo que contraditória. Nesses casos analisados, as crianças não se consideram incapazes, porém aparentam não ter elementos suficientes que confirmem com segurança aqui que elas estão afirmando.

Esses dados se aproximam das discussões de Hall et al. (2019), ao indicarem que, em crianças pequenas, a competência motora percebida pode não se alinhar diretamente à competência motora real, em parte pelas limitações cognitivas e pela imprecisão perceptiva próprias do desenvolvimento. Os pesquisadores Nobre e Valentini (2019), também destacam que a autopercepção de competência na infância se desenvolve progressivamente e depende de experiências, maturidade cognitiva, feedbacks e referências sociais. Então, o que pode-se interpretar nessa situação é que em determinados momentos, devido não ter tido aquela vivência, a avaliação daquela criança a respeito de uma determinada habilidade poderá ser genérica, instável e pouca precisa.

Outro recorte importante aparece novamente na fala de N02, mas dessa vez é sobre rebater: “eu acho que eu não sou muito boa rebatendo, mas também não sou muito ruim. Eu nunca rebati nenhuma vez”. A criança constrói uma avaliação intermediária, mas reconhece que nunca realizou a habilidade. Niemistö et al. (2023) contribuem para essa análise ao destacarem que a competência motora percebida se desenvolve em relação com a competência motora real e com as fontes de informação utilizadas pela criança, como feedback interno, feedback de adultos e comparação com colegas. Então possivelmente devido à ausência de experiências ocorreu uma avaliação sobre si menos consistente e contraditória.

Durante a fala da criança N12 sobre chutar ocorre novamente esse aspecto contraditório, ela inicialmente fala que é “realmente muito bom chutando”, mas depois relata que os amigos chutam melhor, que é “muito ruim”, que o pai não deixou brincar fora e que já se machucou. Nesse trecho, observa-se que a percepção de competência

parece atravessada por experiências interrompidas, restrições de participação, medo de se machucar e comentários negativos dos amigos. Esse aspecto se aproxima de Barros et al. (2020), quando apontam que as oportunidades de prática, as condições sociais, o contexto escolar e o acesso a experiências corporais podem influenciar a percepção de competência motora.

Agora é importante ressaltar aqui nessa discussão o seguinte aspecto, embora a Classe 4 seja para identificar que a falta de experiência aparece como elemento central para explicar a indefinição perceptiva em alguma habilidade motora, uma mesma criança pode ter uma competência imprecisa sobre uma habilidade e possuir uma competência ou pouco ou muito mais precisa sobre outra habilidade. É o caso da N02, onde esse recorte demonstra isso: “eu sou muito boa saltando com os dois pés porque eu já pulei muitas vezes com dois pés”. Aqui, a criança apresenta uma referência prática mais clara e, por isso, sua avaliação parece mais segura do que nas falas sobre galopar ou rebater. Então é de extrema importância compreender que a competência percebida deve ser analisada por tarefas e não como uma percepção única e homogênea sobre o corpo.

Portanto, conclui-se aqui que a Classe 4 revelou um núcleo particular da construção da competência percebida: uma indefinição devido à falta ou a pouca experiência em uma ou mais habilidades motoras. Assim, essa classe mostra a importância de estar sempre promovendo oportunidades de prática nas aulas de Educação Física, oferecendo vivências diversificadas, seguras, elaboradas e mediadas, para que as crianças possam construir referências mais concretas sobre aquilo que conseguem realizar. E para finalizar, considerando todas essas análises e discussão, a Classe 4 foi denominada “Indefinição perceptiva diante da pouca experiência motora”.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional proposto nesta pesquisa foi criado com o objetivo de ajudar os professores e professoras de Educação Física na identificação da competência percebida de alunos e alunas, e nas fontes de informações que sustentam essa percepção. Essa ideia surgiu do entendimento de que, a competência percebida é de extrema importância para promover o engajamento, estimular a motivação e para aumentar a participação das estudantes nas práticas corporais dentro da Educação Física Escolar, porém ainda são limitados os recursos pedagógicos que possibilitem sua avaliação de

forma acessível, sistematizada e compatível com as condições concretas do contexto escolar.

Partindo dessa lacuna, o produto desta pesquisa foi organizado como um sistema integrado, composto por três elementos complementares: (a) uma escala pictórica de competência percebida e fontes de informação em habilidades motoras fundamentais, (b) uma plataforma digital voltada à aplicação, registro, leitura e interpretação dos resultados e (c) um manual orientador, destinado a apoiar o professor na utilização pedagógica do instrumento. A articulação entre esses três componentes visa ampliar não apenas a viabilidade de aplicação da proposta, mas também seu potencial de uso como recurso pedagógico no cotidiano da Educação Física escolar.

A elaboração do produto tomou como referência as características cognitivas, linguísticas e atencionais do público infantil, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem desconsiderar as demandas concretas dos professores, tais como tempo reduzido, elevado número de estudantes por turma e necessidade de instrumentos que aliem praticidade, clareza e devolutiva pedagógica. Nessa perspectiva, o produto não foi pensado apenas como um mecanismo de coleta de dados, mas como uma ferramenta de apoio à prática docente, capaz de auxiliar na leitura das percepções das crianças e na tomada de decisões pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos alunos e das turmas.

5.1 A escala pictórica de competência percebida e fontes de informação

A escala pictórica é o núcleo central do produto educacional. Sua elaboração foi orientada pela necessidade de construir um instrumento que permitisse avaliar, de modo visualmente acessível e pedagogicamente viável, tanto a competência percebida em habilidades motoras fundamentais quanto as principais fontes de informação mobilizadas pelas crianças para sustentar essa percepção. A escolha por um formato pictórico fundamenta-se na adequação desse tipo de recurso ao público infantil, sobretudo em contextos nos quais as capacidades de leitura, escrita e abstração verbal ainda se encontram em desenvolvimento.

A proposta inicial da escala contempla seis habilidades motoras fundamentais, selecionadas em função de sua relevância para o repertório motor infantil e de sua recorrência nas vivências escolares: correr, dar um pulo (leap), galopar, arremessar,

chutar e quicar a bola. Para cada habilidade, são apresentadas duas imagens representando execuções com diferentes níveis de proficiência. A criança é convidada, inicialmente, a escolher com qual das imagens mais se identifica. Em seguida, atribui a si mesma uma pontuação de 1 a 4, expressando o grau em que percebe ser capaz de realizar aquela habilidade. Desse modo, a escala procura traduzir, em linguagem visual e de fácil compreensão, um julgamento subjetivo da criança sobre o próprio desempenho motor.

Além da dimensão relativa à competência percebida, a escala incorpora uma segunda dimensão, voltada à identificação das fontes de informação associadas à construção dessa percepção. Durante o processo de elaboração e aplicação inicial do instrumento, observou-se que essa etapa exigia maior cuidado metodológico e simplificação linguística, uma vez que as crianças frequentemente mobilizavam mais de uma referência para justificar a forma como se percebiam. Entre essas referências, apareceram com recorrência experiências práticas prévias, treino, brincadeiras, comparação com colegas e falas de pessoas significativas. Surge então a compreensão de que a competência percebida, na infância, não se organiza a partir de uma única origem, mas seu desenvolvimento é devido a múltiplos fatores.

Com base nisso, a escala foi pensada para possibilitar que a criança identifique, de maneira concreta e compreensível, o que a leva a pensar de determinada forma sobre si mesma. A escala não busca exigir formulações abstratas, mas busca traduzir as fontes em expressões mais próximas da linguagem infantil, apoiadas visualmente quando necessário. Além disso, existe a possibilidade de múltipla marcação de fontes para uma mesma habilidade, tendo em vista que a percepção da criança pode, de fato, ser sustentada simultaneamente por mais de uma referência.

No que se refere ao formato da escala e pontuação, primeiramente a escala foi desenvolvida em um formato reduzido, podendo ser impressa ou no formato digital. Ela contém 6 habilidades, 3 de locomoção e 3 de controle de objetos, escolhidas a partir do entendimento que essas habilidades possuem maior familiaridade com os alunos, aumentando a chance de a criança conseguir se perceber e responder com mais sentido. A pontuação segue os seguintes intervalos interpretativos: 6 a 11 pontos, baixa competência percebida; 12 a 18 pontos, competência percebida moderada; e 19 a 24 pontos, alta competência percebida. Essa classificação foi estabelecida com o objetivo de

facilitar a leitura dos resultados e possibilitar ao professor uma visão mais clara do perfil de cada aluno.

5.2 A plataforma digital

A plataforma digital foi desenvolvida como componente fundamental do produto educacional, a escala. Ela busca ampliar sua funcionalidade, sua aplicabilidade no cotidiano escolar e a rapidez na organização e interpretação dos resultados. Seu desenvolvimento parte do entendimento que existe uma dificuldade para os professores de utilizar novos instrumentos devido o trabalho que vai além do considerado “normal” e isso gera uma recusa por parte dos professores, mesmo quando os instrumentos avaliativos são considerados pertinentes. Assim, a plataforma foi criada como estratégia para reduzir parte do trabalho operacional e tornar o uso do instrumento mais viável na prática.

Entre suas funções, a plataforma permite o cadastro de professores, turmas e estudantes, permite a aplicação digital, o registro das respostas obtidas em versão impressa, o processamento automático dos escores, a classificação dos níveis de competência percebida e a identificação das fontes de informação mais frequentemente assinaladas. Dessa forma, o ambiente digital não atua apenas como espaço de armazenamento, mas como meio de integração entre aplicação, análise e devolutiva.

Uma outra funcionalidade bastante relevante é a leitura inteligente da escala impressa. Pois, partindo do princípio que será mais fácil o professor imprimir as escalas e distribuir aos alunos, devido ser mais acessível esse modelo de aplicação, a plataforma permite que o professor digitalize ou fotografe as escalas respondidas e as envie ao sistema. A partir desse envio, a proposta é que a inteligência artificial auxilie na identificação automática das marcações, reconheça o aluno correspondente, converta as respostas em dados estruturados e gere os resultados sem necessidade de digitação integral. Esse recurso visa reduzir o tempo e ampliar o seu uso em contextos com grande quantidade de estudantes.

Outro diferencial importante da plataforma é a capacidade de gerar devolutivas pedagógicas automatizadas. Pois muitas vezes o professor tem a informação, mas não sabe como proceder após aquele achado, diante disso o sistema oferece uma interpretação

pedagógica inicial do resultado, buscando gerar orientações práticas ao professor, sugerindo possibilidades de utilização pedagógica dessas informações no planejamento e na condução das aulas. Tal funcionalidade ajuda evitar que os resultados coletados não fiquem apenas no nível diagnóstico, mas retornem ao professor como subsídio para a ação pedagógica.

A plataforma também foi pensada para disponibilizar os dados em dois níveis de leitura: individual e coletivo. O professor pode acompanhar o perfil de cada criança, visualizando seu nível de competência percebida, as fontes mais frequentemente mobilizadas e a interpretação pedagógica correspondente. E também pode identificar tendências da turma, como predominância de determinadas fontes de informação, forte presença de comparação social entre colegas, incidência de ausência de feedback ou concentração de níveis baixos, moderados ou altos de competência percebida. Essa visualização ampliada pode contribuir diretamente para o planejamento de sequências didáticas, definição de estratégias de mediação e organização das práticas para elas se alinharem às necessidades do grupo.

5.3 O manual orientador

Para guiar todos os professores ou demais profissionais que desejam utilizar a escala e plataforma, foi construído um manual orientador. Sua função principal é reduzir dúvidas operacionais, orientar os procedimentos de aplicação, favorecer a leitura dos resultados e ampliar as possibilidades de uso do produto no contexto da Educação Física escolar.

Trata-se de um material de apoio com dupla natureza: prática e formativa. É prática porque busca orientar o professor no uso do produto passo a passo, desde a preparação da aplicação até a interpretação dos resultados. É formativa porque explicita a lógica que sustenta o instrumento, os sentidos pedagógicos de sua utilização e as possibilidades de intervenção decorrentes das informações produzidas. O manual não se limita a apenas apresentar instruções técnicas, mas ele irá contribuir para a apropriação pedagógica do produto por parte do professor.

Entre os conteúdos previstos no manual, estão: a apresentação geral do produto educacional; os objetivos da escala; a explicação de sua estrutura e de seus componentes;

as habilidades contempladas; o passo a passo da aplicação; orientações para a mediação verbal com as crianças; instruções sobre o uso da versão impressa e da versão digital; procedimentos de correção; interpretação dos escores; leitura das fontes de informação; exemplos de devolutivas; e sugestões pedagógicas para o uso dos resultados no planejamento das aulas. O manual também apresenta situações-problema e exemplos de uso, tornando-se mais próximo da realidade do professor.

Outro aspecto importante é que o manual incorpora aprendizados decorrentes do próprio processo de desenvolvimento do produto. Entre eles, destaca-se a necessidade de simplificação da linguagem referente às fontes de informação, especialmente para crianças com menor domínio da leitura, bem como a importância do apoio visual e da possibilidade de múltipla marcação de fontes em uma mesma habilidade. Ao registrar essas questões, o manual passa a funcionar também como memória do percurso de refinamento do instrumento, indicando ao usuário não apenas o que fazer, mas também por que determinadas escolhas foram adotadas.

O manual encontra-se disponível em formato digital, integrado à plataforma, e também há a possibilidade de fazer seu download em PDF. Essa opção amplia a autonomia do professor e facilita seu acesso ao conteúdo em diferentes momentos e condições de uso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em atendimento aos objetivos do presente estudo, pode-se concluir que a investigação das fontes de informação que influenciam a competência percebida em habilidades motoras fundamentais nas aulas de Educação Física permitiu compreender que a autopercepção motora das crianças não se constrói apenas com uma única referência. Os achados deste trabalho evidenciaram que essa percepção é construída pelas experiências práticas, situações de êxito e dificuldade, feedbacks recebidos de pessoas significativas, comparações com colegas, vivências em jogos e brincadeiras, sentimentos associados às práticas corporais e, em alguns casos, pela ausência de devolutivas claras sobre o próprio desempenho.

O objetivo de identificar a competência percebida em habilidades motoras fundamentais entre os participantes foi alcançado por meio da aplicação da escala de

competência percebida. Os resultados demonstraram predominância de níveis moderados e elevados de competência percebida, não sendo identificados participantes com baixa competência percebida. Esse achado indica que, de modo geral, as crianças investigadas se reconhecem como capazes de realizar as habilidades motoras propostas. Porém, é importante ressaltar que nem sempre a competência percebida corresponde a competência real.

Quanto ao objetivo de verificar as principais fontes de informação que influenciam a competência percebida em crianças, a análise das entrevistas permitiu identificar núcleos importantes de sentido. A Classificação Hierárquica Descendente, realizada no IRAMUTEQ, organizou o corpus em quatro classes lexicais, que revelaram diferentes formas pelas quais as crianças justificam suas percepções sobre as próprias habilidades. Esses resultados mostraram que a criança avalia sua competência a partir daquilo que vive, lembra, sente, escuta e compara nas situações corporais em que participa.

A Classe 1, denominada “Prática, aprendizagem e reconhecimento social na construção da competência percebida”, demonstrou que algumas crianças constroem sua percepção a partir do treino, da aprendizagem, da repetição das habilidades e do reconhecimento recebido por familiares, amigos e pessoas próximas. Nessa classe, a competência percebida apareceu associada a sentimentos positivos, como alegria, felicidade e bem-estar, indicando que o reconhecimento social pode fortalecer a confiança da criança e sua disposição para participar das práticas corporais.

A Classe 2, denominada “Jogos, êxito motor e comparação entre pares na construção da competência percebida”, mostra que os jogos e as brincadeiras são espaços privilegiados para a criança avaliar suas capacidades. Nesses contextos, os alunos utilizaram indicadores concretos de desempenho, como ganhar, acertar, correr rápido, jogar longe ou fazer melhor que os amigos, para justificar sua percepção de competência. Os pares assumiram papel de referência de comparação e de fonte de validação social.

A Classe 3, foi denominada de “Incerteza perceptiva, dificuldade motora e ausência de reconhecimento na construção da competência percebida”, apresentou a maior representatividade no corpus e revelou um achado pedagogicamente significativo: muitas crianças demonstraram dificuldade para sustentar uma percepção clara sobre suas habilidades quando não possuíam feedback, lembranças de êxito ou referências externas

positivas. Expressões como “ninguém disse”, “não consigo”, “não lembro”, “mais ou menos” e “ruim” indicaram que a ausência de devolutivas também participa da construção da competência percebida, podendo gerar insegurança, dúvida e avaliações menos favoráveis sobre si mesmas.

E por fim, a Classe 4, denominada “Indefinição perceptiva diante da pouca experiência motora”, foi a que apresentou menor representatividade quantitativa, mas foi bastante relevante ao evidenciar que algumas crianças têm dificuldade de avaliar sua competência quando possuem pouca ou nenhuma experiência com determinada habilidade. Nesses casos, a percepção apareceu de forma hipotética, instável ou contraditória, indicando que a falta de vivência prática pode limitar a construção de referências mais concretas sobre o próprio desempenho. Esse resultado reforça a importância de oferecer, nas aulas de Educação Física, experiências motoras variadas, seguras e progressivas.

Diante dos resultados, conclui-se que as fontes de informação sobre a competência percebida em habilidades motoras fundamentais envolvem dimensões sociais, afetivas, pedagógicas e experienciais. A criança não se percebe competente apenas porque executa bem uma habilidade, mas porque participa de situações em que consegue experimentar, comparar-se, receber devolutivas, sentir-se reconhecida, superar dificuldades e atribuir sentido às experiências corporais. Portanto, compreender a competência percebida exige olhar não apenas para o movimento realizado, mas também para as relações e significados que se constroem em torno desse movimento.

Em termos pedagógicos, os achados apontam para a importância do papel do professor de Educação Física na construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam percepções mais positivas, realistas e seguras de competência. O professor pode influenciar esse processo ao organizar desafios adequados, oferecer feedbacks específicos, evitar exposições negativas, valorizar o progresso individual, ampliar as oportunidades de prática e criar situações em que todos os alunos possam experimentar o sucesso motor. Assim, a avaliação da competência percebida pode auxiliar o professor a compreender não apenas quem executa melhor determinada habilidade, mas também quem se sente inseguro, quem depende excessivamente da comparação com colegas, quem carece de reconhecimento e quem precisa de mais experiências práticas para construir confiança.

O objetivo de desenvolver uma escala preliminar de avaliação baseada nos dados coletados também foi alcançado. O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa foi estruturado a partir de três componentes integrados: a escala pictórica de competência percebida e fontes de informação, a plataforma digital e o manual orientador. A escala foi elaborada com linguagem visual e acessível às crianças, contemplando habilidades locomotoras e de controle de objetos. A plataforma foi pensada para facilitar a aplicação, o registro, a leitura e a interpretação dos resultados, reduzindo o trabalho operacional do professor. O manual, por sua vez, busca orientar o uso pedagógico do instrumento, oferecendo suporte para aplicação, correção, interpretação e planejamento das intervenções.

Dessa maneira, o produto educacional não se limita a um instrumento de mensuração. Ele busca contribuir com a prática docente ao transformar os dados da avaliação em informações pedagogicamente úteis. Ao identificar o nível de competência percebida e as fontes que sustentam essa percepção, o professor passa a ter mais condições de planejar aulas adequadas às necessidades dos estudantes, fortalecendo a participação, a confiança e o engajamento nas práticas corporais. Nesse sentido, a pesquisa reafirma o compromisso do Mestrado Profissional com a produção de conhecimento articulada ao chão da escola e à melhoria da prática pedagógica.

Ressalta-se, contudo, que este estudo apresenta limitações. A pesquisa foi realizada em uma única instituição escolar, com um grupo específico de participantes, o que impossibilita generalizações amplas. Além disso, a escala desenvolvida caracteriza-se como uma versão preliminar, necessitando de novos estudos para refinamento, ampliação da amostra, aplicação em diferentes contextos escolares e processos futuros de validação. Também se observou que a identificação das fontes de informação exige atenção especial à linguagem utilizada com as crianças, sobretudo quando há dificuldades de leitura ou compreensão abstrata, indicando a necessidade de aprimorar continuamente a forma de apresentação dessa dimensão do instrumento.

Para pesquisas futuras, sugere-se a aplicação da escala em outras escolas, com diferentes faixas etárias, realidades sociais e contextos pedagógicos, a fim de verificar como as fontes de informação se manifestam em outros grupos. Recomenda-se também investigar a relação entre competência percebida, competência motora real, gênero, experiências extraescolares, participação nas aulas e tipos de feedback recebidos. Além

disso, torna-se importante avançar no desenvolvimento da plataforma digital e do manual orientador, ampliando sua usabilidade e sua capacidade de gerar devolutivas pedagógicas úteis para os professores.

E para finalizar, as evidências desta dissertação indicam que a competência percebida em habilidades motoras fundamentais é construída no entrelaçamento entre corpo, experiência, linguagem, afeto e relações sociais. A criança se percebe a partir do que consegue fazer, mas também a partir do que escuta, sente, compara, lembra e vivencia. Por isso, compreender as fontes de informação que sustentam essa percepção é um passo importante para qualificar a Educação Física escolar. Ao escutar as crianças e transformar suas falas em uma escala preliminar, este estudo contribui para uma prática pedagógica dentro da Educação Física escolar mais inclusiva, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. S. N.; VALENTINI, N. C.; BERLEZE, A. Percepções de competência: um estudo com crianças e adolescentes do ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 71-97, 2009.

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

AMORIM, Adolpho Cardoso; NASCIMENTO JUNIOR, José Roberto Andrade do; FERREIRA, Luciana; MOREIRA, Caio Rosas; DE MARCO, Ademir; VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes. Percepção de competência de crianças praticantes de futsal: uma análise em função do nível socioeconômico familiar. **Revista Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 119-126, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17765/1983-1870.2016v9n1p119-126>. Disponível em: <https://doi.org/10.17765/1983-1870.2016v9n1p119-126>. Acesso em: 3 maio 2026.

AMOROSE, Anthony J.; WEISS, Maureen R. Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, Champaign, v. 20, n. 4, p. 395-420, 1998.

BANDEIRA, D. R.; ARTECHE, A. X.; REPPOLD, C. T. Escala de Autopercepção de Harter para adolescentes: um estudo de validação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 341-345, 2008.

BARNETT, L. M.; RIDGERS, N. D.; SALMON, J. Associations between young children's perceived and actual ball skill competence and physical activity. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 18, n. 2, p. 167-171, 2015.

BARROS, Ana Luiza Ribeiro; ROMERO, Francielli Ferreira da Rocha; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; SANTOS, Marcos Antonio dos; BARRETO, Anderson Cristian; FERREIRA, Luciana; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Relações entre a competência motora percebida e o nível socioeconômico de estudantes do ensino médio. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e120996684, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6684>.

BATISTA, Paula; MATOS, Zélia; GRAÇA, Amândio. Auto-percepção das competências profissionais em profissionais do desporto: efeito da área de intervenção e da experiência profissional. **E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte**, v. 7, n. 2, p. 117-131, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86518697005>. Acesso em: 3 maio 2026.

BOIS, J. E.; LALANNE, J.; DELFORGE, C. The influence of parenting practices and parental presence on children's and adolescents' pre-competitive anxiety. **Journal of Sports Sciences**, v. 27, n. 10, p. 995-1005, 2009.

BRAUNER, L. M.; VALENTINI, N. C.; SOUZA, M. S. Programa de iniciação esportiva influencia a competência percebida de crianças? **Psico-USF**, v. 22, n. 3, p. 527-539, 2017.

BURNS, R.; BRUSSEAU, T.; HANNON, J. Multivariate associations among health-related fitness, physical activity, and TGMD-3 test items in disadvantaged children from low-income families. **Perceptual and Motor Skills**, v. 124, n. 1, p. 86-104, 2017.

BUZZO, Viviane Aparecida dos Santos. **O desempenho motor e a percepção de competência de escolares com idade entre 7 e 10 anos**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CAETANO, A.; JANUÁRIO, C. Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1-12, 2009.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

CATTUZZO, M. T. et al. Motor competence and health-related physical fitness in youth: a systematic review. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 19, n. 2, p. 123-129, 2016.

COE, Dawn P.; POST, Emily M.; FITZHUGH, Eugene C.; FAIRBROTHER, Jeffrey T.; WEBSTER, E. Kipling. Associations between motor competence, physical activity, perceived motor competence, and aerobic fitness in youth aged 10-15 years. **Children**, v. 11, n. 2, art. 260, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/children11020260>.

COPETTI, Fernando; VALENTINI, Nadia Cristina. A competência motora na perspectiva bioecológica. **Revista de Psicologia Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 36-58, 2025.

CÔTÉ, J. The influence of the family in the development of talent in sport. **The Sport Psychologist**, v. 13, n. 4, p. 395-417, 1999.

DECI, E. L. **Porque fazemos o que fazemos: entendendo a automotivação**. São Paulo: Negócio Editora, 1998.

DUNCAN, Susan C.; DUNCAN, Terry E.; STRYCKER, Lisa A. Sources and types of social support in youth physical activity. **Health Psychology**, v. 24, n. 1, p. 3-10, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.1.3>.

ESTEVAN, Isaac; BARDID, Farid; UTESCH, Till; MENESCARDI, Cristina; BARNETT, Lisa M.; CASTILLO, Isabel. Examining early adolescents' motivation for physical education: associations with actual and perceived motor competence. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 26, n. 4, p. 359-374, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1806995>.

FARIA, F.; CAREGNATO, A.; CAVICHIOLLI, F. O esporte e a competição na Educação Física escolar: perspectivas educacionais a partir dos conceitos da pedagogia do esporte. **Revista Kinesis**, v. 37, p. 1-16, 2019.

FERREIRA, Luciana; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; ROCHA, Francielli Ferreira da; SILVA, Pamela Norrila da; CHEUCZUK, Francielle; VIEIRA, José Luiz Lopes. Relação entre o perfil sociodemográfico e a competência motora de crianças. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 31, e3201, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO244632011>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO244632011>. Acesso em: 3 maio 2026.

FONSECA, A. M. O abandono das práticas desportivas: aspectos psicológicos. In: GAYA, A. (org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 265-288.

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

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GRISA, A. R. **Percepção de competência e desempenho motor: um estudo correlacional com escolares**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

HALL, Charlotte J. S.; EYRE, Emma L. J.; OXFORD, Samuel W.; DUNCAN, Michael J. Does perception of motor competence mediate associations between motor competence and physical activity in early years children? **Sports**, v. 7, n. 4, art. 77, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/sports7040077>.

HALLIBURTON, Amy L.; WEISS, Maureen R. Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 24, n. 4, p. 396-419, 2002.

HARTER, S. Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. **Human Development**, v. 21, n. 1, p. 34-64, 1978.

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

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

HARTER, S. The perceived competence scale for children. **Child Development**, v. 53, p. 87-89, 1982.

HARTER, S.; BUDDIN, Bonnie J. Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a five-stage developmental acquisition sequence. **Developmental Psychology**, v. 23, n. 3, p. 388-399, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.388>.

HARTER, S.; PIKE, R. The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. **Child Development**, v. 55, p. 1969-1982, 1984.

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

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Lifespan motor development**. 5. ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.

HAYWOOD, Kathleen M.; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HENRIQUE, J.; CAETANO, A.; OLIVEIRA, V. Autopercepção e motivação: como interagem no contexto da Educação Física escolar. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: EEFUEUSP, 2005.

HENRIQUE, J.; JANUÁRIO, C. Educação Física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 11, n. 1, p. 37-48, 2005.

- HORN, T. S.; HASBROOK, C. A. Psychological characteristics and the criteria children use for self-evaluation. **Journal of Sport Psychology**, v. 9, n. 3, p. 208-221, 1987.
- HOUWEN, S.; HARTMAN, E.; VISSCHER, C. Physical activity and motor skills in children with and without visual impairments. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 41, n. 1, p. 103-109, 2009.
- JACOBS, J. E. et al. Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. **Child Development**, v. 73, n. 2, p. 509-527, 2002.
- LEE, A. M.; SOLMON, M. A. Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. **Quest**, v. 44, p. 57-71, 1992.
- LUBANS, D. R. et al. Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. **Sports Medicine**, v. 40, n. 12, p. 1019-1035, 2010.
- MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.
- NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.
- NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, n. 1, p. 5-21, 1999.
- NEWELL, K. Physical constraints to development of motor skills. In: THOMAS, J. (ed.). **Motor development during preschool and elementary years**. Minneapolis: Burgess, 1984. p. 105-120.
- NICOLINI, Daniela Cardoso; SOUZA, Mariele Santayana de; ZANELLA, Larissa Wagner; VALENTINI, Nadia Cristina. Intervenção motora na Educação Física: engajamento, competência percebida, comportamento do professor e contexto da aula. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 30, n. 3, p. 1-23, 2022.
- NIEMISTÖ, Donna; BARNETT, Lisa M.; LAUKKANEN, Arto; TOLVANEN, Asko; SÄÄKSLAHTI, Arja. Perceived motor competence in early childhood predicts perceived and actual motor competence in middle childhood. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 33, n. 10, p. 2025-2038, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/sms.14438>.
- NOBRE, G. C.; VALENTINI, N. C. Self-perception of competence: concept, changes in childhood, and gender and age-group differences. **Journal of Physical Education**, v. 30, e3008, 2019.

NOBRE, Glauber Carvalho; BANDEIRA, Paulo Felipe Ribeiro; VALENTINI, Nadia Cristina. A relação entre competência motora percebida em geral, competência percebida em relação à habilidade motora e competência motora real em crianças.

Journal of Physical Education, v. 27, e2744, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2744>. Disponível em:

<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2744>. Acesso em: 3 maio 2026.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de; SOUZA, Carla Alves de; SERVIDONI, Maria do Carmo Pereira. A construção da identidade profissional dos residentes do núcleo interdisciplinar da residência pedagógica. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 138-166, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i4p138-166>. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i4p138-166>. Acesso em: 3 maio 2026.

PEREIRA, A. S.; NOGUEIRA, K. S.; DUARTE, M. G. Desempenho motor de crianças de 3 a 4 anos de idade. **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2015.

PIEK, J. P.; BAYNAM, G. B.; BARRETT, N. C. The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. **Human Movement Science**, v. 25, p. 65-75, 2006.

RÉ, A. H. N. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: implicações para o esporte. **Motricidade**, v. 7, n. 3, p. 55-67, 2011.

REINERT, Max. Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte: application au corpus des poésies d'A. Rimbaud. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 13, n. 1, p. 53-90, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1177/075910638701300107>.

REINERT, Max. Un logiciel d'analyse lexicale: Alceste. **Cahiers de l'Analyse des Données**, v. 11, n. 4, p. 471-484, 1986.

ROBINSON, L. E. et al. Instructional climates in preschool children at risk. Part II: perceived physical competence. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 80, n. 3, p. 543-551, 2009.

ROYO, Emilio; LATORRE-PEÑA, Julio; DENONI, Magali; OREJUDO, Santos. The mediating role played by perceived motor competence in the relationship between motor competence and physical activity in Spanish adolescents. **Sustainability**, v. 15, n. 23, art. 16327, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su152316327>.

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

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMULSKI, Dietmar Martin; VILANI, Luiz Henrique Porto. Família e esporte: uma revisão sobre a influência dos pais na carreira esportiva de crianças e adolescentes. In: SILAMI, G. E.; LEMOS, K. L. M. **Temas atuais: educação física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2002. cap. 7, p. 9-26.

SANTOS, Camila Boarini dos. **Percepção de competência, desempenho escolar e performance motora de estudantes do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social**. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

SEEFELDT, V. Developmental motor patterns: implications for elementary school physical education. In: NADEAU, C. et al. (ed.). **Psychology of motor behavior and sport**. Champaign: Human Kinetics, 1980. p. 314-323.

SEEFELDT, V.; HAUBENSTRICKER, J. Patterns, phases, or stages: an analytical model for the study of developmental movement. In: KELSO, J. A.; CLARK, J. E. (ed.). **The development of movement control and coordination**. New York: Wiley, 1982. p. 309-318.

SERPA, S. Motivação para a prática desportiva: validação preliminar do Questionário de Motivação para Atividades Desportivas (QMAD). In: SOBRAL, F.; MARQUES, A. (coord.). **FACDEX: desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa**. Lisboa: DGERS/ME, 1992. v. 2, p. 89-97.

SOTALABS. **NoteX AI**. Versão 2.65.0. 2026.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados de entrevistas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 2, p. 1-19, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 maio 2026.

SOUZA, M. A. R. de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, e03353, 2018.

SOUZA, Mariele Santayana de; VALENTINI, Nadia Cristina. A influência do suporte social e da percepção de competência motora na prática de atividades físicas: um estudo de revisão. **Revista Thema**, v. 11, n. 1, p. 103-113, 2014.

SPRAY, C. M.; WANG, C. K. J. Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. **Journal of Sports Sciences**, v. 19, p. 903-913, 2001.

STODDEN, D.; LANGENDORFER, S.; ROBERTON, M. A. The association between motor skills competence and physical fitness in young adults. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 80, n. 2, p. 223-229, 2009.

STODDEN, David F.; GOODWAY, Jacqueline D.; LANGENDORFER, Stephen J.; ROBERTON, Mary Ann; RUDISILL, Mary E.; GARCIA, Clersida; GARCIA, Luis E. A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. **Quest**, v. 60, n. 2, p. 290-306, 2008.

VALE, F. et al. Relação entre percepções de competência física e atividade física em crianças e jovens portugueses. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 12, n. 1, p. 42-59, 2012.

VALE, F. Q. do et al. Percepção de competência comparativa em crianças praticantes de atividades esportivas coletivas. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 22, n. 3, p. 165-169, 2018.

VALENTINI, N. C. A auto-percepção de competência motora de crianças com diferentes níveis de competência motora. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 3, p. 219-226, 2007a.

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**, v. 16, n. 1, p. 61-75, 2002.

VALENTINI, N. C. Competência percebida: considerações para promover a aprendizagem. In: VARGAS, A. L. de S.; COSTA, V. L. M. da (org.). **Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: LECSU, 2007b. p. 137-157.

VALENTINI, N. C.; BANDEIRA, P. F. R.; RUDISILL, M. E. Validade e fidedignidade da Escala com Figuras de Competência Percebida e Aceitação Social para crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 2, p. 331-344, 2020.

VALENTINI, N. C.; BARNETT, Lisa M.; BANDEIRA, Paulo Felipe Ribeiro; NOBRE, Glauber Carvalho; ZANELLA, Larissa Wagner; SARTORI, Rodrigo Flores. The Pictorial Scale of Perceived Movement Skill Competence: determining content and construct validity for Brazilian children. **Journal of Motor Learning and Development**, v. 6, supl. 2, p. S189-S204, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1123/jmld.2016-0043>.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Effectiveness of an inclusive mastery climate intervention on the motor skill development of children with and without disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 21, p. 330-347, 2004a.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, p. 216-234, 2004b.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Orientação de metas e contexto para a maestria: uma revisão de pesquisas contemporâneas e considerações para intervenções. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 159-171, 2006.

VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas séries iniciais: desafios & estratégias**. Canoas: Editora Unilasalle/Salle, 2004.

VALENTINI, Nadia Cristina; VILLWOCK, Gabriela; VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; BARBOSA, Marcus Levi Lopes. Validação brasileira da Escala de Autopercepção de Harter para crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 411-419, 2010.

VALLERAND, R. J.; LOSIER, G. F. An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 11, n. 1, p. 142-169, 1999.

VENETSANO, F.; KAMBAS, A. Can motor proficiency in preschool age affect physical activity in adolescence? **Pediatric Exercise Science**, v. 29, n. 2, p. 254-259, 2017.

VENETSANO, Fotini; KAMBAS, Antonis. Environmental factors affecting preschoolers' motor development. **Early Childhood Education Journal**, v. 37, n. 4, p. 319-327, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0350-z>.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (org.). **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 240 p.

VILLWOCK, G.; VALENTINI, N. C. Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: um estudo desenvolvimentista e correlacional. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 4, p. 245-257, 2007.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEISS, M. R. Motivating kids in physical activity. **President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest**, v. 3, n. 11, p. 1-8, 2000.

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

WEISS, M. R.; SMITH, A. L.; THEEBOOM, M. That's what friends are for: children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 18, p. 347-379, 1996.

WICK, K. et al. Interventions to promote fundamental movement skills in childcare and kindergarten: a systematic review and meta-analysis. **Sports Medicine**, v. 47, n. 10, p. 2045-2068, 2017.

WROTNIAK, B. H. et al. The relationship between motor proficiency and physical activity in children. **Pediatrics**, v. 118, n. 6, p. e1758-e1765, 2006.

YUN, J.; ULRICH, D. A. Perceived and actual physical competence in children with mild mental retardation. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 14, p. 285-297, 1997.

APÊNDICE A- OFÍCIO À DIREÇÃO DA ESCOLA

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa

Prezada Direção,

Sou Pedro Ivo dos Santos Cruz Cardoso, aluno do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF (IFCE – Campus Caucaia), sob orientação do Prof. Dr. Glauber Carvalho Nobre.

Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: “FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE A COMPETÊNCIA PERCEBIDA EM HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Desenvolvimento de uma escala preliminar de avaliação da competência percebida”.

O objetivo é compreender como as crianças do ensino fundamental percebem suas habilidades motoras fundamentais (como correr, arremessar, saltar, etc.) e identificar quais fontes de informação influenciam essa percepção. Para isso, aplicaremos uma escala pictórica (com desenhos), um breve questionário e uma entrevista lúdica com as crianças participantes.

A pesquisa será realizada no ambiente escolar, em horários definidos de comum acordo com a direção e os professores, sem prejuízo às atividades pedagógicas. Ressalto que:

1. Todas as informações serão tratadas de forma confidencial e sigilosa;
2. Nenhuma criança será identificada nominalmente nos resultados;
3. A participação é voluntária e condicionada à autorização dos responsáveis.

Venho, portanto, solicitar a autorização dessa instituição para a realização da pesquisa. Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Atenciosamente,

Pedro Ivo dos Santos Cruz Cardoso

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF/IFCE

Contato: [Pedro-ivo_1221@hotmail.com/](mailto:Pedro-ivo_1221@hotmail.com) (86)994970253

Orientador: Prof. Dr. Glauber Carvalho Nobre – IFCE

APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE A COMPETÊNCIA PERCEBIDA EM HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Desenvolvimento de uma escala preliminar de avaliação da competência percebida”.

Pesquisador responsável: Pedro Ivo dos Santos Cruz Cardoso – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF/IFCE.
Orientador: Prof. Dr. Glauber Carvalho Nobre – IFCE.

CONVITE:

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. O estudo busca compreender como as crianças percebem suas próprias habilidades motoras (como correr, arremessar, chutar, etc.) e quais fatores influenciam essa percepção.

A coleta ocorrerá na escola, em horário combinado, sem interferir nas aulas regulares.

Riscos e benefícios:

1. Não existem riscos relevantes. Algumas crianças podem se sentir tímidas ao responder, mas serão acolhidas e respeitadas;
2. Os benefícios incluem a oportunidade de refletir sobre suas habilidades, além de contribuir para a produção de conhecimento que pode melhorar a prática pedagógica em Educação Física.

Sigilo e confidencialidade:

1. As informações serão mantidas em sigilo;
2. Nenhum participante será identificado por nome nos relatórios ou publicações.

Voluntariedade:

- A participação é totalmente voluntária;
- O responsável pode retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para a criança.

Contato:

Para dúvidas, o responsável pode contatar o pesquisador: [Pedro-ivo_1221@hotmail.com (86)994970253]

Declaração de consentimento:

Eu, _____, responsável legal por _____, declaro que li, entendi e concordo que meu/minha filho(a) participe desta pesquisa.

Local e data: _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Pesquisa: Fontes de informação sobre a competência percebida em habilidades motoras fundamentais em escolares

Orientação: Este questionário deve ser respondido pelo(a) responsável pela criança.

1. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome da criança: _____

Idade: _____ anos

Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não informar

Raça/cor:

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Prefiro não informar

Ano/série escolar: _____

2. INFORMAÇÕES FAMILIARES

Responsável que responde este questionário:

- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ Avó/avô
- ☐ Outro: _____

Escolaridade da mãe ou responsável feminino:

- ☐ Não estudou
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Não se aplica
- ☐ Não sei informar

Escolaridade do pai ou responsável masculino:

- ☐ Não estudou
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Não se aplica
- ☐ Não sei informar

Número de pessoas que moram na casa:

- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6 ou mais

Renda familiar mensal:

- ☐ Até 1 salário mínimo
- ☐ De 1 a 2 salários mínimos
- ☐ De 2 a 3 salários mínimos
- ☐ De 3 a 5 salários mínimos
- ☐ Acima de 5 salários mínimos
- ☐ Prefiro não informar

Renda familiar per capita aproximada:

- ☐ Até meio salário mínimo por pessoa
- ☐ De meio a 1 salário mínimo por pessoa
- ☐ De 1 a 2 salários mínimos por pessoa
- ☐ Acima de 2 salários mínimos por pessoa
- ☐ Não sei informar

3. AMBIENTE E INFRAESTRUTURA**A criança tem espaço adequado para brincar, correr ou jogar?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Onde a criança costuma brincar ou praticar atividade física fora da escola?

(Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Dentro de casa
- ☐ Quintal
- ☐ Rua
- ☐ Praça
- ☐ Quadra
- ☐ Campo

- ☐ Clube
- ☐ Outro: _____
- ☐ Não costuma praticar fora da escola

A criança tem acesso a materiais para brincar ou praticar atividade física?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Quais materiais ela costuma ter?

(Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Bola
- ☐ Corda
- ☐ Bicicleta
- ☐ Bambolê
- ☐ Patins/skate
- ☐ Outros: _____
- ☐ Não possui materiais

4. ATIVIDADE FÍSICA E ESPORTE EXTRAESCOLAR

A criança participa atualmente de atividade física, esporte ou prática corporal fora da escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual(is)? _____

Frequência semanal:

- ☐ 1 vez
- ☐ 2 vezes
- ☐ 3 vezes
- ☐ 4 vezes
- ☐ 5 vezes ou mais

Duração média por dia:

- ☐ Menos de 30 minutos
- ☐ 30 minutos
- ☐ 1 hora
- ☐ 1 hora e 30 minutos
- ☐ 2 horas ou mais

Há quanto tempo participa?

- ☐ Menos de 3 meses
- ☐ 3 a 6 meses
- ☐ 6 meses a 1 ano
- ☐ 1 a 2 anos
- ☐ Mais de 2 anos

Já participou antes de alguma atividade física ou esporte fora da escola?

- ☐ Sim
☐ Não

Se sim, qual(is)? _____

5. DESENVOLVIMENTO MOTOR PRÉVIO

Na sua percepção, a criança tem facilidade para correr, pular, chutar, arremessar e brincar com movimento?

- ☐ Sim, muita facilidade
☐ Sim, alguma facilidade
☐ Mais ou menos
☐ Pouca facilidade
☐ Muita dificuldade

Você percebe alguma dificuldade motora na criança?

- ☐ Não
☐ Sim

Se sim, em quais situações?

(Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Correr
☐ Pular
☐ Chutar
☐ Arremessar
☐ Quicar bola
☐ Equilibrar-se
☐ Participar de jogos/brincadeiras
☐ Outra: _____

A criança já recebeu algum comentário sobre dificuldade motora?

- ☐ Não
☐ Sim

Se sim, qual? _____

A criança já realizou algum acompanhamento relacionado ao desenvolvimento motor?

- ☐ Não
☐ Sim

Se sim, qual?

- ☐ Fisioterapia
☐ Terapia ocupacional
☐ Psicomotricidade
☐ Outro: _____

6. PERCEPÇÃO DO RESPONSÁVEL

A criança gosta de brincar, correr, jogar e participar de atividades com movimento?

- ☐ Gosta muito

- ☐ Gosta
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Gosta pouco
- ☐ Não gosta

Quando participa dessas atividades, geralmente ela:

- ☐ Participa com entusiasmo
- ☐ Participa normalmente
- ☐ Participa com insegurança
- ☐ Evita participar às vezes
- ☐ Evita participar com frequência

Em comparação com outras crianças da mesma idade, você considera que a criança:

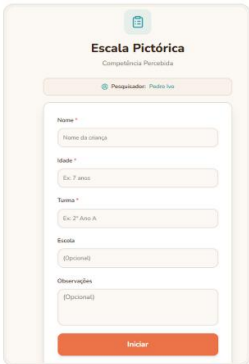
- ☐ Faz muito melhor
- ☐ Faz melhor
- ☐ Faz parecido
- ☐ Faz pior
- ☐ Faz muito pior
- ☐ Não sei informar

7. OBSERVAÇÕES

Gostaria de acrescentar alguma informação importante sobre a criança?

APÊNDICE D - TELAS DA ESCALA PICTÓRICA AUTOMATIZADA DE COMPETÊNCIA PERCEBIDA EM HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS.

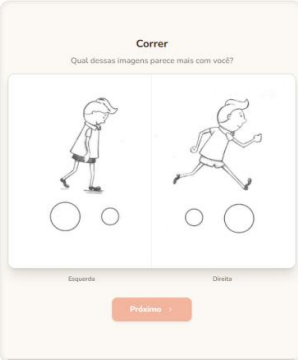
Escala pictórica automatizada de competência percebida
Registro visual das telas utilizadas na coleta de dados com escolares



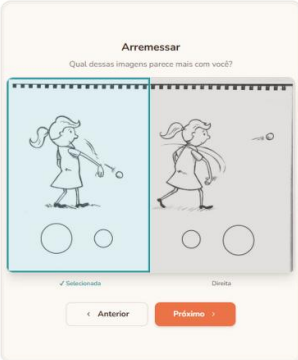
A) Tela inicial de identificação do participante



B) Seleção da escala pictórica



C) Exemplo de item: habilidade correr



D) Exemplo de item: habilidade arremessar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acesse a escala por meio do QR Code:



SCAN ME

APÊNDICE E- ESCALAS DE COMPETÊNCIA PERCEBIDA E FONTES DE INFORMAÇÕES- VERSÃO REDUZIDA

ESCALA PICTÓRICA DE COMPETÊNCIA PERCEBIDA

VERSÃO REDUZIDA - MENINOS

1 Correr  Não muito bem ainda 1 2  Muito, muito bem 3 4 O que fez você pensar nisso? ☐ Eu já fiz ou treinei isso ☐ Alguém já falou isso para mim ☐ Eu consigo quando brinco ou jogo ☐ Às vezes eu erro, não consigo e fico com medo ☐ Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas ☐ Eu quase não fiz isso e não sei muito bem	2 Dar um pulo  Não muito bem ainda 1 2  Muito, muito bem 3 4 O que fez você pensar nisso? ☐ Eu já fiz ou treinei isso ☐ Alguém já falou isso para mim ☐ Eu consigo quando brinco ou jogo ☐ Às vezes eu erro, não consigo e fico com medo ☐ Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas ☐ Eu quase não fiz isso e não sei muito bem
3 Galopar  Muito, muito bem 4 3  Não muito bem ainda 2 1 O que fez você pensar nisso? ☐ Eu já fiz ou treinei isso ☐ Alguém já falou isso para mim ☐ Eu consigo quando brinco ou jogo ☐ Às vezes eu erro, não consigo e fico com medo ☐ Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas ☐ Eu quase não fiz isso e não sei muito bem	4 Arremessar  Muito, muito bem 4 3  Não muito bem ainda 2 1 O que fez você pensar nisso? ☐ Eu já fiz ou treinei isso ☐ Alguém já falou isso para mim ☐ Eu consigo quando brinco ou jogo ☐ Às vezes eu erro, não consigo e fico com medo ☐ Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas ☐ Eu quase não fiz isso e não sei muito bem
5 Chutar  Não muito bem ainda 1 2  Muito, muito bem 3 4 O que fez você pensar nisso? ☐ Eu já fiz ou treinei isso ☐ Alguém já falou isso para mim ☐ Eu consigo quando brinco ou jogo ☐ Às vezes eu erro, não consigo e fico com medo ☐ Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas ☐ Eu quase não fiz isso e não sei muito bem	6 Quicar a bola  Não muito bem ainda 2 1  Muito, muito bem 3 4 O que fez você pensar nisso? ☐ Eu já fiz ou treinei isso ☐ Alguém já falou isso para mim ☐ Eu consigo quando brinco ou jogo ☐ Às vezes eu erro, não consigo e fico com medo ☐ Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas ☐ Eu quase não fiz isso e não sei muito bem

Fonte: Elaborado pelo autor

ESCALA PICTÓRICA DE COMPETÊNCIA PERCEBIDA

VERSÃO REDUZIDA - MENINAS

1 Correr   Não muito bem ainda 1 2 Muito, muito bem 3 4 O que fez você pensar nisso? <table border="0"> <tr> <td>☐  Eu já fiz ou treinei isso</td> <td>☐  Alguém já falou isso para mim</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu consigo quando brinco ou jogo</td> <td>☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas</td> <td>☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem</td> </tr> </table>	☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim	☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo	☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas	☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem	2 Dar um pulo   Não muito bem ainda 1 2 Muito, muito bem 3 4 O que fez você pensar nisso? <table border="0"> <tr> <td>☐  Eu já fiz ou treinei isso</td> <td>☐  Alguém já falou isso para mim</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu consigo quando brinco ou jogo</td> <td>☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas</td> <td>☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem</td> </tr> </table>	☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim	☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo	☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas	☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem
☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim												
☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo												
☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas	☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem												
☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim												
☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo												
☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas	☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem												
3 Galopar   Muito, muito bem 4 3 Não muito bem ainda 2 1 O que fez você pensar nisso? <table border="0"> <tr> <td>☐  Eu já fiz ou treinei isso</td> <td>☐  Alguém já falou isso para mim</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu consigo quando brinco ou jogo</td> <td>☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas</td> <td>☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem</td> </tr> </table>	☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim	☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo	☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas	☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem	4 Arremessar   Muito, muito bem 4 3 Não muito bem ainda 2 1 O que fez você pensar nisso? <table border="0"> <tr> <td>☐  Eu já fiz ou treinei isso</td> <td>☐  Alguém já falou isso para mim</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu consigo quando brinco ou jogo</td> <td>☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas</td> <td>☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem</td> </tr> </table>	☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim	☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo	☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas	☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem
☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim												
☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo												
☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas	☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem												
☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim												
☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo												
☐  Eu faço melhor, pior ou parecido com meus colegas	☐  Eu quase não fiz isso e não sei muito bem												
5 Chutar   Não muito bem ainda 1 2 Muito, muito bem 3 4 O que fez você pensar nisso? <table border="0"> <tr> <td>☐  Eu já fiz ou treinei isso</td> <td>☐  Alguém já falou isso para mim</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu consigo quando brinco ou jogo</td> <td>☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo</td> </tr> </table>	☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim	☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo	6 Quicar a bola   Não muito bem ainda 2 1 Muito, muito bem 3 4 O que fez você pensar nisso? <table border="0"> <tr> <td>☐  Eu já fiz ou treinei isso</td> <td>☐  Alguém já falou isso para mim</td> </tr> <tr> <td>☐  Eu consigo quando brinco ou jogo</td> <td>☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo</td> </tr> </table>	☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim	☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo				
☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim												
☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo												
☐  Eu já fiz ou treinei isso	☐  Alguém já falou isso para mim												
☐  Eu consigo quando brinco ou jogo	☐  Às vezes eu erro, não consigo ou fico com medo												

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE F- TELAS DA PLATAFORMA DIGITAL E DO MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

The image displays two screenshots of a digital platform and its associated manual.

Top Screenshot: Escala Pictórica de Competência Percebida

The top screenshot shows the main interface of the digital platform. On the left, there is a large title "Escala Pictórica de Competência Percebida" and a description: "Instrumento pictórico de avaliação para crianças de 8 a 10 anos, desenvolvido em pesquisa de mestrado profissional em Educação Física." Below this, there are two buttons: "Acessar plataforma" and "Conhecer o instrumento". At the bottom, there are three green checkmarks indicating features: "6 habilidades motoras", "8 a 10 anos", and "Uso escolar e em pesquisa".

On the right side, there is a section titled "VINCULAÇÃO ACADÊMICA" with a "PRODUTO EDUCACIONAL de Mestrado" label. This section includes details about the institution (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará — Campus Caucaia), the program (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — PROEF), the author (Esp. Pedro Ivo dos Santos Cruz Cardoso), and the supervisor (Prof. Dr. Glauber Carvalho Nobre). It also mentions a "DISSERTAÇÃO VINCULADA" with a brief description.

Bottom Screenshot: Manual de Aplicação

The bottom screenshot shows the "Manual de Aplicação" (Application Manual) for the professor. It includes a table of contents on the left with 10 items, starting with "1. Apresentação do instrumento". The main content area is titled "Manual de Aplicação" and "PARA O PROFESSOR". It provides orientation for using the "Escala Pictórica de Competência Percebida e Fontes de Informação em Habilidades Motoras Fundamentais". It states that the manual presents orientations for application, registration, scoring, and interpretation of the reduced version of the scale, which is composed of six fundamental motor skills and six associated information sources.

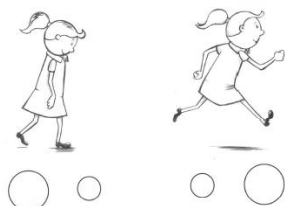
The manual is divided into sections, with "SEÇÃO 1" titled "Apresentação do instrumento". It describes the scale as an educational instrument developed to assist teachers and researchers in identifying the perception of children's competence in fundamental motor skills. It also mentions that the reduced version of the scale includes six fundamental motor skills, with three being locomotor skills.

Fonte: Elaborado pelo autor

Acesse a Plataforma e ao Manual por meio do QR Code:

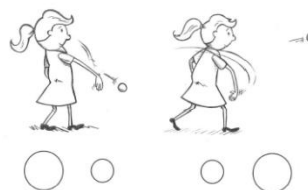


ANEXO A- ESCALA PICTÓRICA DE PERCEPÇÃO DA COMPETÊNCIA EM HABILIDADES MOTORAS



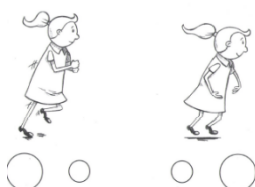
ITEM 1

Essa menina é muito boa correndo		Essa menina não é muito boa correndo	
Você é:		Você é:	
Realmente boa correndo	Muito boa	Um pouco boa	Não muito boa correndo
4	3	2	1



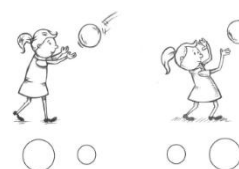
ITEM 2

Essa menina é muito boa arremessando		Essa menina não é muito boa arremessando	
Você é:		Você é:	
Realmente boa arremessando	Muito boa	Um pouco boa	Não muito boa arremessando
4	3	2	1



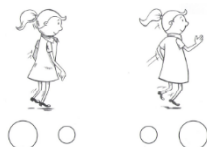
ITEM 3

Essa menina não é muito boa galopando		Essa menina é muito boa galopando	
Você é:		Você é:	
Não muito boa galopando	Um pouco boa	Muito boa	Realmente boa galopando
1	2	3	4



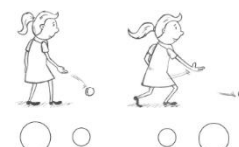
ITEM 4

Essa menina não é muito boa pegando a bola		Essa menina é muito boa pegando a bola	
Você é:		Você é:	
Não muito boa pegando a bola	Um pouco boa	Muito boa	Realmente boa pegando a bola
1	2	3	4



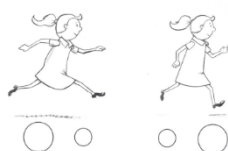
ITEM 5

Essa menina é muito boa saltando com um pé		Essa menina não é muito boa saltando com um pé	
Você é:		Você é:	
Realmente boa saltando com um pé	Muito boa	Um pouco boa	Não muito boa saltando com um pé
4	3	2	1



ITEM 6

Essa menina é muito boa rolando a bola		Essa menina não é muito boa rolando a bola	
Você é:		Você é:	
Realmente boa rolando a bola	Muito boa	Um pouco boa	Não muito boa rolando a bola
4	3	2	1



ITEM 7

Essa menina não é muito boa dando um pulo (leap)		Essa menina é muito boa dando um pulo (leap)	
Você é:		Você é:	
Não muito boa dando um pulo (leap)	Um pouco boa	Muito boa	Realmente boa dando um pulo (leap)
1	2	3	4



ITEM 8

Essa menina não é muito boa chutando		Essa menina é muito boa chutando	
Você é:		Você é:	
Não muito boa chutando	Um pouco boa	Muito boa	Realmente boa chutando
1	2	3	4