

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO MESQUITA FILHO” FACULDADE
DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Educação

Camila Boarini dos Santos

**PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA, DESEMPENHO ESCOLAR E PERFORMANCE
MOTORA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Rita de Cássia Tibério Araújo

Marília
2020

CAMILA BOARINI DOS SANTOS

**PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA, DESEMPENHO ESCOLAR E PERFORMANCE
MOTORA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo

MARÍLIA

2020

S237p	Santos, Camila Boarini dos Percepção de competência, desempenho escolar e performance motora de estudantes do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social / Camila Boarini dos Santos. -- Marília, 2020 87 f. : tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Rita de Cássia Tibério Araújo 1. Vulnerabilidade. 2. Educação Inclusiva. 3. Autopercepção. 4. Desenvolvimento infantil. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CAMILA BOARINI DOS SANTOS

**PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA, DESEMPENHO ESCOLAR E PERFORMANCE
MOTORA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de pesquisa: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo – UNESP, Marília

2º Examinador: _____
Profa. Dra. Geresa Ferreira Lourenço – UFSCar, São Carlos

3º Examinador: _____
Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves– UFSCar, São Carlos

Marília, 30 de janeiro de 2020.

RESUMO

A vulnerabilidade social é considerada como uma condição desvantajosa para o desenvolvimento de competências. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social podem vivenciar situações que influenciam para que ocorra seu fracasso escolar, dificuldade de acesso e participações sociais. Esta pesquisa teve como objetivo identificar como estudantes de Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade social percebem sua competência e como esta se relaciona com o seu desempenho escolar e desenvolvimento motor. A pesquisa foi realizada em uma instituição de uma cidade do interior do estado de São Paulo que atende crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e socioeconomicamente carentes, e que necessitam de cuidados no período contraturno escolar, sendo a matrícula escolar uma condição necessária para o seu ingresso. Foram incluídos neste estudo 77 crianças e adolescentes que fizessem parte desta instituição e que tivessem de 6 a 13 anos de idade. A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro de 2018 a janeiro de 2019. Os instrumentos utilizados foram: *Perceived Efficacy and Goal Setting System* (PEGS), Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os dados foram analisados com o uso de procedimentos estatísticos e análise descritiva. Para a análise descritiva das porcentagens das variáveis percepção de competência, desempenho motor e desempenho escolar, foram utilizados os valores da mediana e o intervalo interquartil (IIQ). Devido à ausência de normalidade dos dados, verificado pelo teste de *Shapiro-wilk* ($p > 0,05$). As variáveis mensuradas neste estudo foram avaliadas por meio do teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*. As análises foram realizadas por meio do Software R, sendo adotadas significativas relações com $p < 0,05$. Os resultados demonstraram que não houve diferença significativa no PEGS entre os anos e idades avaliadas, entretanto, houve diferença significativa na distribuição dos anos escolares no teste da EDM, constatando que o segundo ano escolar foi diferente do quarto ano escolar, do quinto ano escolar, do sexto e sétimo ano escolar, além de diferença entre o terceiro e quinto ano escolar, o mesmo aconteceu em relação à análise do TDE, que identificou que há uma diferença nas distribuições dos anos escolares, constatando que o segundo ano escolar foi diferente do quinto ano escolar. Em relação às correlações dos instrumentos, identificou-se que a correlação de EDM e PEGS, TDE e PEGS não foram significativas, porém, a correlação entre TDE e EDM demonstrou-se significativa. Conclui-se que na amostra estudada, não houve diferença na distribuição da percepção de competência e sugerem que essas diferenças são individuais, independente dos estudantes estarem em situação de vulnerabilidade social. Não foi possível confirmar se o desempenho escolar e o desenvolvimento motor influem sobre a percepção de competência, entretanto, o desenvolvimento motor e o desempenho escolar, influenciam um ao outro, ressaltando a importância para a intervenção precoce tanto no desempenho escolar, quanto no desenvolvimento motor.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estudantes. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

Social vulnerability is a disadvantageous condition for the development of skills. Children and adolescents in a situation of social vulnerability can experience situations that influence their school failure, difficulty in access and social participation. This research aimed to identify how elementary school students in situations of social vulnerability perceive their competence and how it relates to their school performance and motor development. The research was carried out in an institution in a city in the interior of the state of São Paulo that assists children and adolescents in socially and socioeconomically vulnerable situations, who need care during school hours, with school enrollment being a necessary condition for their admission. . This study included 77 children and adolescents who were part of this institution and who were 6 to 13 years old. Data collection took place between October 2018 and January 2019. The instruments used were: Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS), Motor Development Scale (EDM) and School Performance Test (TDE). The data were analyzed using statistical procedures and descriptive analysis. For the descriptive analysis of the percentages of the variables perception of competence, motor performance and school performance, the median values and the interquartile interval (IIQ) were used. Due to the lack of normality of the data, verified by the Shapiro-wilk test ($p > 0.05$). The variables measured in this study were assessed using the Kruskal-Wallis non-parametric test. The analyzes were performed using Software R, and significant relationships were adopted with $p < 0.05$. The results showed that there was no significant difference in PEGS between the years and ages evaluated, however, there was a significant difference in the distribution of school years in the EDM test, noting that the second school year was different from the fourth school year, from the fifth school year, the sixth and seventh school year, in addition to the difference between the third and fifth school years, the same happened in relation to the TDE analysis, which identified that there is a difference in the distributions of the school years, noting that the second school year was different from the fifth school year. Regarding the correlations of the instruments, it was found that the correlation between EDM and PEGS, TDE and PEGS were not significant, however, the correlation between TDE and EDM proved to be significant. It is concluded that in the studied sample, there was no difference in the distribution of the perception of competence and suggest that these differences are individual, regardless of the students being in a situation of social vulnerability. It was not possible to confirm whether school performance and motor development influence the perception of competence, however, motor development and school performance, influence each other, emphasizing the importance for early intervention in both school performance and motor development.

Keywords: Inclusive Education. Students. Social vulnerability.

Aos meus pais, sem vocês, eu nada seria!

Aos participantes deste estudo que tanto me ensinaram. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Pensando nesta trajetória, vejo o quão sou rodeada por pessoas a quem devo agradecimentos. Primeiramente aos meus pais, por todo apoio, incentivo e “financiamento” desde os anos de graduação. Vocês sonharam os meus sonhos e os tornaram realidade. São a minha base e os melhores modelos de ser humano que eu poderia ter. Sou o que sou, graças a vocês.

À minha orientadora, que me deu todo o apoio necessário, sempre muito dedicada e disponível, confiou em mim durante todo o mestrado, me apoiando em cada ideia e incentivando-me a ir sempre além. Rita, você é um exemplo de profissional e de ser humano, desde 2014 fazendo parte da minha trajetória acadêmica profissional e pessoal. Obrigada por me permitir aprender mais uma vez e compartilhar comigo este estudo. Gratidão sempre!

À minha querida amiga, agradeço e sempre agradecerei. Aila, você foi um presente desde 2013. Obrigada pela parceria desde então. Tudo se tornou mais fácil com seu apoio. Feliz de quem te tem por perto!

Ao Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen), pelas diversas discussões e questionamentos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha constituição enquanto mestra.

Às crianças e a instituição que permitiram que eu os acompanhasse e desenvolvesse o meu projeto, obrigada pela oportunidade de conhecê-los e aprender muito com vocês. Com imenso carinho me recordarei de cada um!

À minha querida banca de qualificação e defesa. Professora Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira, professora Dr.^a Gerusa Ferreira Lourenço e professora Dr.^a Adriana Garcia Gonçalves, obrigada por cada contribuição. Vocês são fontes de inspiração como pessoas, pesquisadoras e profissionais. Sempre dedicadas e atenciosas. Obrigada por fazerem parte disso.

Aos presentes que ganhei durante esta jornada e fizeram com que tudo fosse mais leve e que valesse a pena, às minhas amigas Fernanda Delai, Karen, Danielle, Fernanda Toledo, Loiane, Clarissa, Emely e Mirela. Vocês foram essenciais durante este período. Dividimos pensamentos, dúvidas e colos.

Às colaboradoras (Rubiana, Luana, Rafaela, Beatriz, Gabriela, Juliana e Heloísa) do Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI) obrigada pela ajuda e companheirismo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À todos que aqui não foram citados, mas que sabem a quão grata sou por tê-los em minha vida e terem contribuído para que esse dia chegasse.

“Conhecimento sem transformação não é sabedoria” (Paulo Coelho).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas estabelecidas para a coleta de dados	36
Figura 2 – Porcentagem do PEGS por Idade e respectivos Intervalos interquartis	47
Figura 3 – Porcentagem do PEGS por ano escolar e respectivos Intervalos interquartis	47
Figura 4 – Correlação EDM e PEGS	53
Figura 5 – Correlação TDE e PEGS	57
Figura 6 – Correlação TDE e EDM	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes e contexto escolar	33
Quadro 2 - Atividades do PEGS	37
Quadro 3 – Classificação dos resultados do desenvolvimento motor	40
Quadro 4 – Classificação do desenvolvimento motor do E10	40
Quadro 5 – Resultados de EBT por ano escolar	42
Quadro 6 – Previsão EB por idade	42
Quadro 7 – EB e EBT do estudante 41	42
Quadro 8 – Participantes excluídos da análise do TDE	51
Quadro 9 – Desenvolvimento motor inferior e percepção de estudantes não competentes	54
Quadro 10 – Desenvolvimento motor inferior e percepção de estudantes competentes	54
Quadro 11 – Estudantes com desenvolvimento motor inferior e suas autopercepções de competência nas atividades do PEGS	55
Quadro 12 – Desenvolvimento motor superior e autopercepção de não competentes	56
Quadro 13 – Estudantes com desenvolvimento motor superior e suas autopercepções de competência nas atividades do PEGS	56
Quadro 14 – Desempenho escolar inferior (escore geral) e percepção de estudantes como não competentes	58
Quadro 15 – Desempenho escolar inferior e percepção de estudantes como competentes	58
Quadro 16 – Estudantes com desempenho escolar inferior e suas autopercepções de competências nas atividades do PEGS	60
Quadro 17 – Percepção de não competência associada a escores inferiores do desempenho escolar e do desenvolvimento motor	63
Quadro 18 – Percepção de competência confirmada associada a escores inferiores de desempenho escolar e do desenvolvimento motor	63
Quadro 19 – Percepção de não competência de estudantes associada ao desempenho escolar e ao desenvolvimento motor superior	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes nos anos escolares e faixa etária	35
Tabela 2 – Autopercepção de estudantes com base no escore geral	44
Tabela 3 – Distribuição de frequência dos estudantes competentes e não competentes segundo o critério estabelecido para a análise do PEGS por ano escolar (N=75)	45
Tabela 4 – Distribuição de frequência de percepção dos estudantes como competentes e não competentes segundo o critério estabelecido para a análise do PEGS por idade (N=75)	46
Tabela 5 – Análise descritiva das porcentagens do PEGS (N=75)	46
Tabela 6 – Distribuição de frequência dos estudantes de acordo com classificação obtida na EDM em todos os anos escolares	49
Tabela 7 – Desenvolvimento motor inferior	49
Tabela 8 – Análise descritiva das notas da EDM	50
Tabela 9 – Distribuição de frequência dos estudantes por ano escolar e desenvolvimento motor	50
Tabela 10 – Distribuição de frequência dos estudantes de acordo com a classificação obtida no TDE em todos os anos escolares	51
Tabela 11 – Estudantes com desempenho escolar inferior	51
Tabela 12 – Análise descritiva das notas de TDE	52
Tabela 13 – Distribuição da frequência do desempenho escolar superior, médio e inferior por ano escolar	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOTA	Associação Americana de Terapia Ocupacional
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEFSEN	Deficiências Físicas e Sensoriais
EB	Escore bruto
EBT	Escore bruto total
EDM	Escala de Desenvolvimento Motor
IC	Idade cronológica
IIQ	Intervalo interquartil
IM	Idade motora
IMG	Idade motora geral
LATAI	Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEGS	<i>Perceived Efficacy and Goal Setting System</i>
QM	Quociente Motor
QMG	Quociente motor geral
TDE	Teste de Desempenho escolar
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Vulnerabilidade Social, dimensão dos riscos sociais e os fatores de risco no desenvolvimento infantil	19
2.2 Competência, fatores pessoais e ambientais	23
2.3 Desenvolvimento infantil: aspectos motores, cognitivos e socio-afetivos	25
2.4 Desempenho escolar	28
3 OBJETIVO GERAL	31
3.1 Objetivos específicos	31
4 MÉTODO	32
4.1 Aspectos éticos	32
4.2 Contexto da coleta de dados	32
4.3 Procedimentos de coleta de dados	36
4.4 Procedimentos de análise de dados	43
5 RESULTADOS	44
5.1 Resultado da percepção de competência	44
5.2 Resultado desenvolvimento motor	48
5.3 Resultados do TDE	50
5.4 Correlações dos instrumentos	53
6 DISCUSSÃO	64
6.1 Percepção de competência	64
6.2 Desenvolvimento motor	66
6.3 Desempenho escolar	69
6 CONCLUSÃO	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS	85
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES	87

APRESENTAÇÃO

Quem sou eu?

Camila, filha, neta, sobrinha, aluna, professora, amiga. Eu e meus tantos outros papéis ocupacionais. Apaixonada pela Terapia Ocupacional, a qual encontrei ou ela me encontrou numa feira de profissão em 2011 e de lá para cá, esse amor só aumenta.

Fiz minha Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus de Marília e desde o primeiro ano me envolvi em pesquisas e em projetos de extensão com a temática da educação.

Sempre me interessei pelo trabalho colaborativo e comecei a vivenciá-lo durante a Graduação, por meio das parcerias que realizamos ao longo dos anos com as escolas.

Meu contato com o contexto social descrito na pesquisa foi durante o último ano de graduação, durante o qual realizamos estágio na associação na qual esta pesquisa foi realizada. Pude perceber naquele lugar a importância das equipes multiprofissionais e da intervenção do terapeuta ocupacional. A instituição atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o terapeuta ocupacional tem como objetivo nesta instituição desenvolver atividades sócio ocupacionais para favorecer processos de participação e inclusão, a cidadania cultural e as interfaces entre cultura, saúde, assistência social e a diversidade cultural.

Alguns questionamentos começaram a surgir após concluir a graduação e iniciar a especialização e aprimoramento, pois tive a oportunidade de novamente estar em contato com as crianças e adolescentes daquela instituição. E assim as minhas inquietações ganharam forma em um projeto de pesquisa em 2017 surgindo, portanto, essa dissertação.

1 INTRODUÇÃO

Competência significa desempenho ou execução habilidosa de ações propositais que estão relacionadas com as demandas do ambiente, implicando resultados aceitáveis, porém não necessariamente perfeitos. Adquirir competência em diferentes tarefas tem por objetivo tornar o indivíduo capaz de se relacionar de maneira eficiente com o meio, de maneira que possa aprimorar as habilidades de acordo com o *feedback* recebido em resposta às suas ações (ANDRADE, 2016; ANDRADE; ARAÚJO, 2018; LOPEZ; MOLINA; ARNAIZ, 2001).

Segundo Reed e Sanderson (1992), a competência vai além da capacidade para realizar determinada tarefa e/ou atividade, pois depende de elementos culturais que, junto com o entorno social, podem ser responsáveis em grande parte pela disfunção apresentada por um indivíduo e para Pereira (2012) o nível socioeconômico pode interferir nas habilidades perceptomotoras e no desempenho escolar.

Por outro lado, há que se considerar que os seres humanos modificam os seus comportamentos e atitudes diante das tarefas e do modo como percebem a sua competência pessoal (BANDURA, 1990; FARIA, 1998; PHILLIPS, 1994; PHILLIPS; ZIMMERMAN, 1990; SIMÕES, 1997). Andrade (2016) afirmou que estudantes que desvalorizam a sua competência fragilizam a confiança nas suas capacidades.

A vulnerabilidade social é estudada e discutida como uma condição desvantajosa para o desenvolvimento de competências que favorecem o engajamento da pessoa em diferentes segmentos da vida coletiva socialmente organizada (CARMO; GUIZARDI, 2018).

Crianças e/ou adolescentes em situação de vulnerabilidade social podem vivenciar situações de precariedade existencial e formas difíceis de organização social, as quais resultam em condições de vínculos fragilizados, baixa autoestima, prejuízo emocional, incertezas quanto ao futuro e consequente risco de fracasso escolar e de dificuldade de acesso e participações sociais (FONSECA *et al.*, 2013; OVIEDO; CZERESNIA, 2015).

Neste estudo, questiona-se sobre como estudantes em situação de vulnerabilidade social percebem a sua competência, indagando-se também sobre qual a relação da autopercepção de competência com o desempenho escolar e o desenvolvimento motor, e sobre a correlação entre o desempenho escolar e o desenvolvimento motor.

Tem-se, portanto, como objeto de estudo a situação de vulnerabilidade social, investigada sob aspectos da autoavaliação de competência na realização de atividades específicas do cotidiano e da caracterização do desenvolvimento motor e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental.

A partir deste questionamento central emergiram as questões que nortearam o delineamento teórico metodológico desta pesquisa, quais sejam: 1) a condição de vulnerabilidade social implica prevalência de prejuízo na autopercepção de competência ?; 2) No caso de crianças em situação de vulnerabilidade social, a autopercepção de competência se distribui diferentemente por faixas etárias e ano escolar ?; 3) Tendo como base o desempenho em tarefas específicas em realidade de vida, a autopercepção de competência de crianças em situação de vulnerabilidade social está em consonância com o seu desenvolvimento motor e com seu desempenho escolar ? 4) E ainda tendo-se como questão indagadora a coerência na relação entre o desenvolvimento infantil e desempenho escolar, questiona-se também se existe correlação entre a autopercepção de competência e o desempenho escolar, a autopercepção de competência e o desenvolvimento motor e a correlação entre desempenho escolar e desenvolvimento motor.

Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para medidas preventivas de fracasso escolar direcionadas para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, tendo como pano de fundo o cenário da educação inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta sessão discorrerá sobre o referencial teórico adotado para a investigação realizada: 1) vulnerabilidade social, dimensão dos riscos sociais e os fatores de risco no desenvolvimento infantil; 2) competência, fatores pessoais e ambientais; 3) desenvolvimento infantil: aspectos motores, cognitivos e socioafetivos; e 4) desempenho escolar.

2.1 Vulnerabilidade Social, dimensão dos riscos sociais e os fatores de risco no desenvolvimento infantil

O termo vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência, principalmente à situação de crianças e adolescentes com baixo nível socioeconômico. Estes podem se tornar submissos ao ambiente físico e social em que se encontram e o estado de vulnerabilidade pode afetar a saúde desses, com o abalo do estado psicológico, social ou mental (FONSECA *et al.*, 2013; SIERRA; MESQUITA, 2006).

A saúde é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (1948) como completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença. Portanto, a saúde está diretamente correlacionada com a qualidade de vida e depende de muitos fatores, como as condições sociais, econômicas e ambientais nas quais o indivíduo está inserido. Entretanto, crianças e adolescentes brasileiros em vulnerabilidade contradizem essa definição, visto que a vulnerabilidade afeta diretamente a qualidade de vida (FLECK, 2000; FONSECA *et al.*, 2013).

Pode-se dizer que a concepção de vulnerabilidade não está estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas conectada às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos (BRASIL, 2009; CARMO; GUIZARDI, 2018).

A vulnerabilidade social é formada por fatores de vulnerabilidade, que são das mais complexas e variadas dimensões relacionadas ao indivíduo, à comunidade ou ao lugar em que estes vivem (a renda, escolaridade, moradia, vizinhança, acessibilidade) e a somatória ou interpolação desses fatores de vulnerabilidade ocasionam uma realidade social mais ou menos excludente (SILVA; PÁDUA; GUIMARÃES, 2019).

Ayres *et al.* (2003) e Fonseca *et al.* (2013) afirmaram que as condições de maior ou de menor vulnerabilidade social, individual ou coletiva, podem ser avaliadas por meio de componentes como o acesso aos meios de comunicação, a escolarização, a disponibilidade de recursos materiais, a autonomia para influenciar nas decisões políticas e a possibilidade de enfrentar barreiras culturais e de estar livre de coerções violentas ou poder defender-se delas, corroborando, Ayres *et al.* (1999), consideraram que a vulnerabilidade social acaba sendo constituída em torno de duas conjunturas básicas: a primeira diz respeito à posse ou controle de recursos materiais ou simbólicos; e a segunda remete à organização das Políticas de Estado e bem-estar social, que configuram os componentes de oportunidades que provêm do Estado, do mercado e da sociedade como um todo.

Vários podem ser os riscos de vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes no Brasil. Os riscos estão relacionados ao lugar de moradia e incluem a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a falta de disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança e a proximidade da localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas. Ademais, a personalidade e o comportamento de crianças e adolescentes podem torná-los mais vulneráveis aos riscos do envolvimento com drogas, gravidez precoce e prática do roubo (FONSECA *et al.*, 2013; SIERRA; MESQUITA, 2006).

Para Jurdi (2009) e Jurdi *et al.* (2017) a criança brasileira tem feito parte, ao longo da história, da denominada população de risco, à medida que vemos seu direito à vida, à saúde, ao bem-estar físico e psíquico serem violados cotidianamente.

Dentre os estudos de vulnerabilidade social com enfoque escolar, tense o de Carrara (2016) que teve por objetivo analisar a percepção da comunidade escolar sobre a possível relação entre vulnerabilidade social e a dificuldade de aprendizagem, ao entrevistar os professores. A autora perguntou aos mesmos se identificavam que os estudantes em vulnerabilidade social apresentavam dificuldades de aprendizagem e se na opinião deles havia relação entre dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social. Todos os entrevistados afirmaram que os estudantes apresentavam dificuldades de aprendizagem e atribuíram essas dificuldades aos fatores relacionados à vulnerabilidade social, como crianças e adolescentes submetidos a situações de abuso, maus tratos, fome, pais analfabetos, entre outros.

A dificuldade de aprendizagem pode ser definida como sendo um termo geral, entrelaçado a desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e utilização da

compreensão auditiva, da fala da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Pode-se observar a dificuldade de aprendizagem em vários fatores, como: fome, desmotivação, falta de estímulo, desestrutura familiar, problemas pessoais, que interferem na aprendizagem e prejudicam no desenvolvimento do estudante (CARRARA, 2016; FONSECA, 1995).

Para Campos (1979, p.33) *apud* Carrara (2016), a aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas, isto significa que aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes são aspectos necessários.

Para que haja sucesso na educação de todo e qualquer estudante é necessário igualdade ao adquirir conhecimento, e esse deve ser assegurada pelas políticas públicas a fim de promover uma igualdade de condições. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolha ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais (CURY, 2015; SILVA; PÁDUA; GUIMARÃES, 2019). Entretanto estudos (RIBEIRO; VÓVIO, 2017; ROSA; MATTOS, 2014; SILVA; PÁDUA; GUIMARÃES, 2019) demonstram que os níveis de aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade social são, por vezes, insatisfatórios. Visto que a ausência de boa saúde física e mental interfere em fatores como motivação, maturação, inteligência e afetividade, podendo resultar na dificuldade de aprendizagem (CARRARA, 2016).

O estudo de Silva, Pádua e Guimarães (2019) teve por objetivo problematizar, a partir de um recorte específico, os impactos das condições de abandono sofridas por crianças em situação de vulnerabilidade social sobre os processos de aprendizagem. O estudo investigou o resultado da defasagem escolar de sete crianças regularmente matriculadas no quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de uma cidade situada no centro-oeste mineiro. Os autores realizaram a observação dos estudantes durante um período de dez meses entre fevereiro e novembro de 2017. Os estudantes residiam e estudavam em bairro de baixa renda do município tomado como “*locus*” da pesquisa. Os resultados da pesquisa remetem ao entendimento de que as trajetórias de vida dessas crianças que experienciaram, durante o período em que foram

observadas, múltiplas formas de violência (desde situações de fome a agressões de cunho físico, moral e psicológico), impactam de maneira inquestionável seu percurso escolar, explicando seu baixo desempenho, suas posturas e seus medos e apelos.

A trajetória de vida dos estudantes em vulnerabilidade social pode ser afetada pela educação de baixa qualidade, os baixos salários e o desemprego, obrigando-os e a seus familiares a inserirem-se precocemente no mercado de trabalho e/ou no tráfico de drogas (FONSECA *et al.*, 2013).

No ambiente escolar, os serviços educacionais para os estudantes com dificuldades de aprendizagens devem considerar um conjunto de fatores que podem facilitar a aprendizagem, como, por exemplo, dando instruções simples sobre as tarefas escolares, alterar os textos e das atividades de casa, reestruturando o ambiente educativo, ajustando os horários (para realização das atividades), rever a proposta de avaliação, fazer uso da tecnologia de informação e de comunicação. Além da escola, outros ambientes institucionais podem oferecer serviços educacionais com outros profissionais, como serviços de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicopedagógicos clínicos (CARRARA, 2016).

O estudo de Nobre *et al.* (2015) comparou a autopercepção de competência de crianças em situação de vulnerabilidade social, assistidas e não assistidas por projetos sociais esportivos. Participaram deste estudo comparativo causal 235 crianças, de ambos os sexos, com idade entre sete e 10 anos provenientes de diferentes contextos do Ceará – Brasil. As crianças foram divididas em dois grupos: um grupo formado por 106 crianças que participavam de projetos sociais de cunho esportivo; o outro constituído por 129 crianças não assistidas por projetos sociais esportivos. A percepção de competência foi avaliada através da versão brasileira da *Self-Perception Profile for Children*. Os resultados da pesquisa identificaram que as crianças assistidas reportaram maior autoconceito. Os autores concluíram que as crianças participantes dos projetos sociais esportivos mostraram maior autopercepção na aceitação social e no autoconceito comparadas as crianças não participantes. Os autores sugerem que sejam implementadas metodologias, em projetos como o do estudo, que contemplem o desenvolvimento da autopercepção de competência neste público.

Levando em conta os fatores de riscos da vulnerabilidade social a autopercepção de competência, desenvolvimento infantil e desempenho escolar são importantes fatores a serem considerados, porque orientam o comportamento manifestado em diferentes ambientes sociais.

2.2 Competência, fatores pessoais e ambientais

A competência pode ser definida como desempenho de ações propositais que estão relacionadas com as demandas do ambiente, implicando resultados aceitáveis, porém não necessariamente perfeitos. Ao adquirir competência em diferentes tarefas, as pessoas tornam-se capazes de se relacionar de maneira eficiente com o meio, de maneira que o aprimoramento de habilidades de acordo com o *feedback* recebido em resposta às suas ações seja possível (ANDRADE, 2016; LOPEZ; MOLINA; ARNAIZ, 2001).

Para que as pessoas sejam consideradas competentes, é preciso que elas possuam habilidades para responder a situações ou tarefas, portanto, a interação deve ser efetiva entre o meio físico e social (ANDRADE, 2016; WHITE, 1959).

Andrade (2016) afirmou que para que a competência do indivíduo e sua participação seja efetiva, o mesmo deve ultrapassar a execução de atividades específicas e atingir o nível de consistência e generalização a outras situações, tanto com relação a outras atividades, quanto a outros contextos.

A competência do indivíduo pode ser observada em relação a critérios previamente estabelecidos e utilizados como indicadores especificamente para um indivíduo em determinada situação, ou pode ser observada e avaliada a partir de um padrão de desempenho que se espera de determinado grupo de pessoas (ANDRADE; SANTOS; ARAÚJO, 2018; LOPES; MOLINA; ARNAIZ, 2001).

A competência na realização de atividade está relacionada ao resultado da ação, que, por sua vez, depende de como é percebido pela própria pessoa e pela audiência, tendo como apoio os padrões de desempenho, nos limites considerados aceitáveis para caracterizar a competência, permitindo que as pessoas tenham o senso de competência, ou seja, que acreditem em seu próprio controle mais do que ser controladas pelo meio físico e social (ANDRADE, 2016; TROMBLY; RADOMSKY, 2005).

Sendo assim, a autopercepção de competência não é uma condição estável e pode variar de um indivíduo para outro, mesmo que ambos estejam no mesmo contexto e ambiente. Um estudante pode estabelecer um nível de competência para determinada atividade em um momento circunstanciado e outro estudante pode estabelecer outro nível de competência para a mesma atividade. Dessa forma, acontece a autopercepção, a avaliação ou o julgamento de competência realizado pelo outro, e requer o estabelecimento de critérios muito bem definidos, pois o mesmo comportamento pode

significar coisas diferentes ao ser observado por pessoas diferentes (ANDRADE, 2016; ANDRADE; SANTOS; ARAÚJO, 2018).

Vieira, Vieira e Krebs (1997) realizaram um estudo com o objetivo de analisar os níveis de percepção de competência de crianças de 8 a 14 anos da rede de ensino Maringá-Paraná. Os autores utilizaram o questionário HARTER e identificaram que as crianças apresentaram baixo nível de percepção de competência nas subescalas atlética, social e escolar. Numa escala crescente dessa avaliação, a subescala escolar, obteve um escore mais alto comparativamente com as subescalas atlética e social. Além disso, nesse estudo não foi identificada diferença estatisticamente significativa entre a rede estadual e a particular de ensino.

Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social podem construir uma visão negativa de si mesmos e de suas capacidades (NOBRE *et al.*, 2015; PEREIRA, 2013). Alguns estudos (BANDURA, 1990; FARIA, 1998; LANGER, 1979; LANGER; PARK, 1990; PHILLIPS; ZIMMERMAN, 1990; PHILLIPS, 1994; SIMÕES, 1997;) demonstraram que os estudantes, que desvalorizam a sua competência, fragilizam a confiança nas suas capacidades, e, embora seja uma avaliação subjetiva, em longo prazo, tornar-se objetiva, à medida que entram num processo que os conduz a uma ideia ilusória de incompetência levando-os a uma subestimação das suas reais competências. Entretanto, em situações que há uma valorização excessiva da competência, isso pode resultar, igualmente, em um investimento deslocado do foco de atenção do sujeito, porque em vez de gerir o processo de aprendizagem, passa a centrar-se no resultado.

Para Kielhofner (2002) o desenvolvimento de competência segue um contínuo, no qual o indivíduo passa por estágios gradativos até atingir o nível de competência e domínio em determinada atividade. Para o autor, os estágios são de impotência, incapacidade, ineficácia, exploração, competência e o domínio, o que sugere que quanto menos oportunidades o indivíduo tiver de experimentar e exercitar suas habilidades ao realizar atividades propostas, menor será a chance de adquirir competência, de acordo com os critérios estabelecidos pelo contexto, pela cultura, pelos segmentos sociais e também envolvendo a subjetividade e características individualizadas.

A aquisição de competência depende, portanto, de um ambiente favorável que incentive e facilite as capacidades do indivíduo, possibilitando autonomia e engajamento nas atividades (STONE; DECI; RYAN, 2008).

Segundo Ladd e Dinella (2009) o engajamento escolar é um construto que tem uma estreita relação com o desempenho escolar e o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes.

O engajamento se refere a uma ligação entre estudante e atividade realizada, e o estudante pode ser afetado pelo contexto que está inserido (COELHO; AMANDATES, 2014). Pode-se considerar o engajamento como um processo entre o contexto social e a aprendizagem, estando ligados de forma positiva e significativa, contribuindo para participação ativa dentro do contexto escolar e aumento do desempenho escolar (VOISIN; NEILANDS; HUNNICUTT, 2011).

Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social podem desenvolver insegurança e senso de baixa autoestima e isso pode interferir no mundo natural e social dos estudantes, fazendo com que percam o interesse pela escola. Escola e professor têm, portanto, o desafio de saber acolher e lidar com a dificuldade de cada estudante e assim desenvolver estratégias, para que se sintam motivados a aprender (CARRARA, 2016).

Com base nos estudos apresentados, a influência de fatores pessoais e ambientais ainda está aberta para investigações de autopercepção de competência, sobretudo perante situações de vulnerabilidade social e sua relação com o desenvolvimento infantil.

2.3 Desenvolvimento infantil: aspectos motores, cognitivos e socioafetivo

O desenvolvimento inicia-se a partir da concepção e acontece até a adolescência. Segundo Legarda e Miketta (2012), as crianças são seres em construção, maleáveis nas suas capacidades e com uma inteligência que pode se expandir à medida que o ambiente a estimule.

O desenvolvimento é uma transformação complexa, contínua, dinâmica e progressiva e inclui além do crescimento (aumento físico do corpo), a maturação, aprendizagem e os aspectos psíquicos e sociais. O desenvolvimento pode ser dividido em diferentes dimensões, como motora, sensorial, cognitiva, afetiva e social, porém essa divisão não descarta o fato de que o ser humano deve ser visto de forma integral, já que todas as áreas de desenvolvimento estão interligadas e são dependentes uma das outras (LEPRE; MARTINS, 2008).

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) o desenvolvimento infantil pode ser dividido em quatro fases 1) o crescimento intrauterino; 2) a primeira

infância, fase que é caracterizada por um crescimento incremental; 3) a segunda infância, período no qual a criança terá o desenvolvimento de novas habilidades; e, 4) a adolescência, que é considerada como o final do crescimento (OPAS, 2005).

O desenvolvimento infantil, é, portanto, um processo multidimensional e integral, que se inicia com a concepção e engloba o crescimento físico, a maturação neurológica, o desenvolvimento comportamental, sensorial, cognitivo e de linguagem, assim como as relações socioafetivo. Tem como efeito tornar a criança e/ou adolescente capaz de responder às suas necessidades e as do seu meio, considerando seu contexto de vida (OPAS, 2005).

Entretanto, alguns fatores podem interferir no desenvolvimento de crianças e/ou adolescentes, como a presença de características ou condições do próprio sujeito, além dos contextos em que vivem, que implicam uma alta possibilidade de produzir efeitos negativos sobre o seu processo de crescimento e desenvolvimento, até ao ponto de determinar um atraso de maior ou menor amplitude, portanto, a relação social é sem dúvida um aspecto que influencia fortemente o desenvolvimento de crianças e adolescente como afirma Medeiros e Salomão (2015), o desenvolvimento social influencia o desenvolvimento individual e vice-versa.

Atrasos no desenvolvimento infantil podem ocorrer devido aos riscos sociais, situações de privação sociocultural e riscos biológicos (ZAGO *et al.*, 2017).

O desenvolvimento motor possibilita que a criança perceba os objetos e os utilize com propósito; aprenda a interagir com o ambiente; solucione problemas usando os movimentos e estabeleça metas, as quais alcançará por meio do movimento. Ele é comum para todos os indivíduos, entretanto a idade para o surgimento de novas habilidades varia, pois, a evolução é determinada tanto por fatores intrínsecos (genéticos) como também extrínsecos (ambientais) (FLEHMING, 2002).

Diferentemente do desenvolvimento motor, que pode ser observado a partir das mudanças apresentadas pelo corpo ao longo da vida, o desenvolvimento cognitivo é considerado um processo interno, mas pode ser notado através das ações e da verbalização da criança (BRASIL, 2016).

A cognição nos permite selecionar, adquirir, compreender e fixar informações, além de possibilitar que em determinadas situações possamos nos expressar. O pensamento ocorre a partir do desenvolvimento cognitivo e inclui as capacidades como compreensão de fatos que ocorrem a sua volta, percepção de si mesmo e do ambiente, percepção de semelhanças e diferenças, memória, execução de ordens, compreensão de

cor, forma, tamanho, espaço, tempo, aquisição de conceitos e o estabelecimento de relação entre fatos e conceitos. A cognição permite ao indivíduo conhecer e reorganizar o mundo, de modo que aprender é o resultado da atuação dele sobre os objetos do mundo físico, enquanto um ser ativo e pensante (BRASIL, 2016).

Piaget e Gréco (1974) reconheceram que a partir da interação sujeito e objeto, a aprendizagem se constrói, portanto, que o meio externo é necessário para que ocorra o processo cognitivo.

O desenvolvimento socioafetivo é o desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, interação e principalmente na aprendizagem da criança, pois a afetividade é considerada a energia que move as ações (SILVA; SCHNEIDER, 2007). Está relacionado aos sentimentos; emoções em virtude de uma série de interesses; solidariedade; cooperação; motivação, e respeito (RODRIGUES, 2003).

O desenvolvimento socioafetivo estimula a formação de uma personalidade estável e equilibrada, auxiliando no desenvolvimento motor e cognitivo (RODRIGUES, 2003).

O desenvolvimento infantil sofre forte influência do ambiente familiar, pois esta é a base social que fornece estímulos e proteção para um desenvolvimento e crescimento de crianças e adolescentes. A principal função psicossocial da família é o afeto, caracterizando o papel de produzir cuidados, proteção, aprendizado, construção de identidades e vínculos, características capazes de promover qualidade de vida no núcleo familiar e inclusão social nos demais contextos (PAULA *et al.*, 2013). A família é um dos principais alicerces, se não o mais importante para o desenvolvimento saudável de uma criança, pois é no convívio da família que crianças e adolescentes encontram elementos necessários, como afetividade, motivação, autonomia (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017; PRADO, 2011).

Os pais e/ou responsáveis legais por sua vez, são os responsáveis diretos na formação social das crianças e adolescentes, de modo que todas as suas atitudes são absorvidas com naturalidade por estes (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017; WITTER, 2011).

Famílias em vulnerabilidade social, marcadas pela fome e miséria, conhecem a própria casa como um espaço de privação, de instabilidade e de esgarçamento dos laços afetivos e de solidariedade (GOMES; PEREIRA, 2005). A realidade dessas famílias não traz em seu meio a harmonia para que seja a propulsora do crescimento pessoal em diferentes áreas do desenvolvimento de seus membros (GOMES, 2003; GOMES;

PEREIRA, 2005). Por outro lado, os diferentes segmentos sociais, sobretudo aqueles de caráter educacional, devem prover espaços para a construção do sujeito social, a fim de minimizar as implicações de desvantagens de grupos menos favorecidos.

No caso de fragilidades relacionadas à vulnerabilidade social, o desempenho escolar é um fator a ser considerado, uma vez que não há uma causa única para o fracasso escolar, mas sim, uma junção de fatores que interagem entre si e que imobilizam o desenvolvimento dos estudantes e do sistema familiar, em um determinado momento (POLITY, 2001).

2.4 Desempenho escolar

De uma maneira geral o desempenho escolar tem sido investigado sob parâmetros de sucesso e fracasso escolar. O fracasso escolar pode ser compreendido como reprovação e/ou evasão do estudante em algum período do percurso escolar (CHARLOT, 1996).

Segundo a Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA, 2015) as habilidades de desempenho podem ser definidas por ações dirigidas e que são desenvolvidas ao longo do tempo e situadas em contextos e ambientes específicos, podendo ser categorizadas como habilidades motoras, habilidades de processos e habilidades de interação social (AOTA, 2015; FISHER; GRISWOLD, 2014). A partir das habilidades de desempenho, as estruturas corporais convergem e emergem dos contextos pessoais e ambientais. Sendo assim, as funções do corpo (mental, sensorial, neuromusculares, funções relacionadas com o movimento), identificadas como as capacidades que residem dentro da pessoa, convergem para as estruturas e contextos ambientais para que as habilidades de desempenho possam emergir. A preocupação com a aprendizagem curricular de estudantes em fase escolar e com aspectos do fracasso escolar não é recente e tem suscitado diferentes abordagens na busca da investigação de suas causas e mapeamento das ações necessárias para a sua superação (ALMEIDA, 2017).

Muitos são os aspectos que implicam no sucesso e fracasso escolar, como o histórico de vida da criança, sua relação com a família e seu desenvolvimento social e psicológico. Há muitas crianças que mesmo frequentando a escola durante anos, concluem o ensino fundamental com sérios déficits na aprendizagem curricular (SILVA; RAPOPORT, 2013).

Para Charlot (1996), só é possível discutir sobre sucesso escolar, quando se compreende que cada estudante possui singularidades e que essas interferirão na forma desses adquirirem conhecimentos e aprenderem.

Alguns fatores podem afetar o desempenho escolar dos estudantes e são provenientes de três grupos: a família que influencia com sua estrutura, seu envolvimento no processo de aprendizagem, além dos recursos econômicos e culturais; o estudante com suas características pessoais e atitudes em relação à escola, e a escola com equipe de profissionais competentes, metodologia de ensino, recursos físicos e pedagógicos, metodologia de direção e gestão, e características das salas de aula. A escola é influenciada pela sociedade com exigências por competência, valores culturais, religiosos e ainda pelas políticas educacionais (MACHADO, 2014; SOARES, 2004).

Estudos demonstram que a infraestrutura da escola e os recursos escolares influenciam no desempenho escolar dos estudantes (SOARES, 2005; TEIXEIRA, 2009).

O estudo de Rosa e Mattos (2014) analisou artigos científicos com tematizações relacionados à pobreza, desigualdades e exclusão ligados à educação, e os resultados apontaram que há uma forte ligação entre o mau desempenho escolar e a exclusão social com os fatores de vulnerabilidade social.

Estudantes com baixos recursos e vulneráveis podem apresentar um desempenho escolar insatisfatório (FERREIRA; MARTURANO, 2002; RIBEIRO; VÓVIO, 2017; SILVA; RAPOPORT, 2013).

Estudantes que apresentam um declínio no desempenho escolar e um comportamento difícil comumente são oriundos de famílias desestruturadas, com disciplina severa, situação de abandono, falta de gerenciamento e de afetividade (BEE, 1997).

Estudos demonstram que crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social tendem a apresentar na escola comportamento semelhante ao que vivenciam em casa (FERREIRA; MARTURANO, 2002; SILVA; RAPOPORT, 2013).

Estudantes que estão inseridos em ambientes de infortúnio, nos quais presenciam e sofrem com fatores de vulnerabilidade e falta de afeto, propendem a um desenvolvimento afetado de forma negativa, com possibilidades de atrasos no aprendizado (VYGOTSKY, 1984). O estudo de Ferreira e Marturano (2002) corrobora a afirmação anterior, pois, para essas autoras crianças que são de famílias que vivem com dificuldades econômicas e estão em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento.

Para Silva e Rapoport (2013) é importante que os estudantes estejam em um ambiente onde a aprendizagem seja favorecida, tendo o apoio de adultos capazes e dispostos a estimular o seu potencial. As autoras relatam ainda que em comunidades vulneráveis, são poucas as famílias que têm a possibilidade de dispor de materiais, jogos, livros ou mesmo de tempo e atenção para dedicar às crianças e adolescentes e que é inegável considerar que as vivências dessas crianças e adolescentes possam afetar de alguma forma sua vida escolar.

Considerando que a literatura aponta para a possibilidade de relação entre vulnerabilidade social e fracasso escolar, a prevenção deste na perspectiva da inclusão educacional é, portanto, desejável no âmbito das ações na interface entre as áreas da educação e da saúde.

Espera-se, portanto, com este estudo, contribuir para a ampliação de conhecimento sobre aspectos da percepção de competência, do desenvolvimento infantil e do desempenho escolar de estudantes perante situação de vulnerabilidade social.

3 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa teve como objetivo identificar como estudantes de Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade social percebem sua competência e como esta se relaciona com o seu desempenho escolar e desenvolvimento motor.

3.1 Objetivos específicos

- 3.1.1 Confrontar o desenvolvimento motor com a autopercepção de competência.
- 3.1.2 Confrontar o desempenho escolar com a autopercepção de competência.
- 3.1.3 Relacionar o desenvolvimento motor e o desempenho escolar.

4 MÉTODO

Esta pesquisa conceitua-se como quantitativa e de delineamento transversal. A pesquisa quantitativa pode ser caracterizada pelo uso de quantificação, na coleta de dados e/ou na análise dos dados, por meio de técnicas estatísticas (MARCONI; LAKATOS, 2011).

4.1 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília/SP tendo recebido parecer favorável, sob o CAAE: 95697018.6.0000.5406 protocolo nº 2.858.328.

Os participantes desta pesquisa e seus familiares, responsáveis legais, receberam todas as informações pertinentes ao projeto, como objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração, resguardo da privacidade do participante e utilização dos dados para fins científicos sendo, assim, convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento, confirmando anuência, seguindo as recomendações vigentes na resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16.

4.2 Contexto da coleta de dados

A pesquisa foi realizada em uma instituição de uma cidade do interior do estado de São Paulo que atende a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e socioeconomicamente carentes, e que necessitam de cuidados no período do contraturno escolar, sendo a matrícula escolar uma condição necessária para o seu ingresso. A elegibilidade da matrícula dos estudantes ocorre na própria instituição de forma sistematizada e sob a responsabilidade dos seus profissionais do serviço social.

Foram incluídos neste estudo as crianças e adolescentes que fazem parte desta instituição e que tivessem de 6 a 13 anos de idade. Os critérios de exclusão foram: de crianças e adolescentes que tivessem alguma deficiência associada à vulnerabilidade social e /ou que não dessem continuidade de participação na instituição.

A seleção dos participantes seguiu os seguintes procedimentos: a) pedido de autorização a instituição para o trabalho de pesquisa, mediante ofício e cópia do projeto

que se pretendia desenvolver; b) após a autorização da instituição, para a realização da pesquisa, foi solicitada uma lista com a relação de estudantes que estavam matriculados; c) em seguida, foi realizado contato com os familiares dos estudantes, com a finalidade de realizar os esclarecimentos quanto ao objetivo e método do estudo.

Os familiares que aceitaram que os estudantes participassem da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os adolescentes assinaram ainda o Termo de Assentimento (APÊNDICES A e B).

Os profissionais da associação são dois do serviço social, um psicólogo, dois professores de educação física, três coordenadores de oficinas (ballet, judô e música), sete professores que são responsáveis pelas aulas das oficinas e 2 professoras para reforço escolar. Além disso a associação conta com os serviços de estágio profissional de duas Universidades, nos cursos de fonoaudiologia, terapia ocupacional e odontologia.

O Quadro 1 apresenta os estudantes desta associação e o contexto escolar.

Quadro 1- Caracterização dos estudantes e contexto escolar

ESTUDANTE	IDADE	ANO	PERÍODO	ESCOLA	TIPO DE ESCOLA
E1	7 anos	2º	Manhã	A1	Pública
E2	7 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E3	7 anos	2º	Manhã	A1	Pública
E4	8 anos	2º	Tarde	A2	Pública
E5	7 anos	2º	Manhã	A1	Pública
E6	7 anos	2º	Manhã	A1	Pública
E7	7 anos	2º	Manhã	A1	Pública
E8	7 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E9	8 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E10	7 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E11	6 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E12	6 anos	2º	Manhã	A1	Pública
E13	7 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E14	7 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E15	7 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E16	7 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E17	7 anos	2º	Tarde	A1	Pública
E18	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E19	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E20	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E21	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E22	8 anos	3º	Tarde	A1	Pública
E23	8 anos	3º	Tarde	A3	Filantrópica
E24	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E25	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E26	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública

E27	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E28	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E29	9 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E30	9 anos	3º	Tarde	A1	Pública
E31	9 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E32	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E33	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E34	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E35	8 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E36	9 anos	3º	Manhã	A1	Pública
E37	8 anos	3º	Tarde	A1	Pública
E38	8 anos	3º	Tarde	A1	Pública
E39	7 anos	3º	Tarde	A1	Pública
E40	7 anos	3º	Manhã	A4	Pública
E41	9 anos	4º	Manhã	A1	Pública
E42	9 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E43	9 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E44	9 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E45	9 anos	4º	Manhã	A1	Pública
E46	10 anos	4º	Manhã	A5	Particular /bolsa
E47	10 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E48	10 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E49	10 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E50	9 anos	4º	Tarde	A2	Pública
E51	9 anos	4º	Manhã	A1	Pública
E52	9 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E53	9 anos	4º	Manhã	A1	Pública
E54	8 anos	4º	Tarde	A3	Pública
E55	8 anos	4º	Manhã	A1	Pública
E56	8 anos	4º	Tarde	A2	Pública
E57	8 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E58	8 anos	4º	Tarde	A3	Pública
E59	9 anos	4º	Tarde	A1	Pública
E60	10 anos	5º	Manhã	A1	Pública
E61	10 anos	5º	Manhã	A1	Pública
E62	11 anos	5º	Manhã	A1	Pública
E63	12 anos	5º	Manhã	A1	Pública
E64	10 anos	5º	Manhã	A1	Pública
E65	10 anos	5º	Manhã	A1	Pública
E66	10 anos	5º	Manhã	A1	Pública
E67	11 anos	5º	Manhã	A1	Pública
E68	10 anos	5º	Tarde	A3	Pública
E69	10 anos	5º	Manhã	A6	Pública
E70	10 anos	5º	Tarde	A3	Pública
E71	12 anos	6º	Tarde	A7	Pública
E72	11 anos	6º	Tarde	A7	Pública
E73	11 anos	6º	Tarde	A8	Pública
E74	12 anos	7º	Tarde	A7	Pública

E75	12 anos	7º	Tarde	A7	Pública
E76	12 anos	7º	Tarde	A7	Pública
E77	13 anos	8º	Tarde	A7	Pública

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes estavam matriculados no período matutino (n= 39) ou vespertino (n= 38). Frequentavam oito escolas diferentes, sendo que 59 estudantes frequentavam a escola A1, três a escola A2, cinco a escola A3, um a escola A4, um a escola A5, um a escola A6 e seis a escola A7 e um a escola A8. Conforme apresentado no quadro 1.

A escola A1, é uma escola de médio porte, está localizada em um bairro de classe média baixo e é responsável pelo ensino fundamental do 1º ano ao 5º ano, atendendo estudantes de 6 a 10 anos. Um total de 379 estudantes faz parte desta escola, que conta com aproximadamente 14 turmas dívidas em turno da manhã e da tarde. Cerca de 38 profissionais devolvem atividades nesta unidade, sendo eles, professores, auxiliar pedagógico, coordenação, direção, auxiliar de limpeza, entre outros. Os dados da escola A1 foram apresentados anteriormente, visto que se encontra nesta unidade o maior número de estudantes matriculados nesta unidade. As demais escolas apresentam características semelhantes, exceto as escolas A3 que é filantrópica e A5 particular.

A tabela1 apresenta a distribuição dos estudantes quanto ao ano escolar:

Tabela 1– Distribuição dos estudantes nos anos escolares e faixa etária

ANO ESCOLAR	ESTUDANTES	FREQUÊNCIA	IDADE
2º ano	17	2	6 ANOS
		13	7 ANOS
		2	8 ANOS
3º ano	23	2	7 ANOS
		17	8 ANOS
		4	9 ANOS
4º ano	19	5	8 ANOS
		10	9 ANOS
		4	10 ANOS
5º ano	11	8	10 ANOS
		2	11 ANOS
		1	12 ANOS
6º ano	3	2	11 ANOS
		1	12 ANOS
7º ano	3	12 ANOS	
8º ano	1	13 ANOS	

Fonte: Elaboração própria.

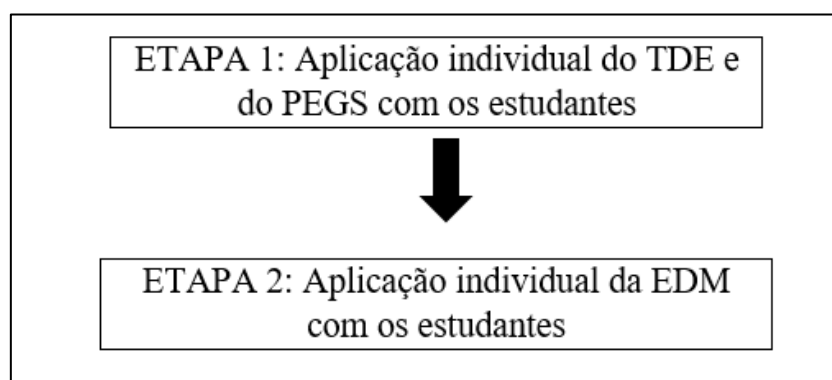
Conforme os dados apresentados na tabela 1, não houve discrepância entre a faixa etária e o ano escolar dos estudantes, exceto no caso de um estudante do quinto ano com 12 anos de idade.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro de 2018 a janeiro de 2019 na instituição dos estudantes participantes da pesquisa, em local e horário previamente agendado de acordo com a preferência da direção da instituição.

Os instrumentos foram aplicados individualmente, observando-se as suas recomendações. Foram estabelecidas duas etapas para a coleta de dados conforme apresentado na figura 1.

Os participantes foram divididos em dois grupos aleatoriamente, sendo que, o Grupo 1 iniciou pela etapa 1 e o Grupo 2 pela etapa 2, a fim de minimizar e/ou evitar possíveis tendências influenciadas pela uniformização do contínuo de aplicação dos instrumentos.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 1- Etapas estabelecidas para a coleta de dados

A justificativa para o estabelecimento das etapas, foi devido ao tempo necessário para realizar aplicação dos instrumentos, visto que se fossem aplicados em uma única vez, os resultados poderiam ser enviesados devido ao cansaço dos estudantes. O intervalo entre uma etapa e outra de cada estudante, foi de aproximadamente uma semana.

Os instrumentos utilizados são descritos a seguir.

4.3.1 *Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS)*¹:

¹ manteve-se o título em língua portuguesa, visto que não se encontrou na literatura sua tradução.

Em 2004, Missiuna, Pollock e Law criaram o PEGS, tendo como objetivo que as crianças fossem capazes de identificar as tarefas que realizam com facilidade ou dificuldade. O instrumento foi traduzido e adaptado para a cultura brasileira por Ruggio (2008) em sua dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Reabilitação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e validado por Ruggio e colaboradores em 2018.

O instrumento tem como objetivo possibilitar que crianças com ou sem alguma deficiência relatem sua autopercepção em relação à competência na realização das atividades do dia a dia (MISSIUNA; POLLOCK; LAW, 2004; ANDRADE, 2016; RUGGIO *et al.*, 2018). Embora seja um instrumento voltado para a autoavaliação da habilidade motora de crianças pode ser utilizado com diferentes diagnósticos, desde que tenham capacidade para entender o processo de entrevista, pois é necessário que o participante entenda as figuras e ou a instrução verbal e gradue seu nível de competência, sendo, portanto, mais apropriado para crianças entre seis e nove anos de idade² cronológica ou nível de desenvolvimento compatível para esta faixa etária (ANDRADE, 2016; MISSIUNA *et al.*, 2006; RUGGIO, 2008; RUGGIO *et al.*, 2018).

O PEGS é composto por protocolo de entrevista da criança; um questionário para ser aplicado com os pais; um questionário para ser aplicado com os de professores. Para a entrevista da criança são usados 27 pares de cartões, com ilustrações de crianças fazendo atividades motoras, nas áreas de autocuidado, trabalho escolar e brincar (RUGGIO *et al.*, 2018), apresentado no Quadro 2.

Quadro 2- Atividades do PEGS

Atividades gráficas e uso de utensílios escolares (tesoura, cola, computador)	Atividades de Autocuidado	Atividades de interação social e participação	Atividades Externas (parque, esporte, aulas extras)
Dificuldade para fazer/montar coisas com as mãos	Precisa de ajuda para cortar a comida (Não se Aplica)	Consegue acompanhar as outras crianças.	Agarra bolas com facilidade
Precisa de ajuda para cortar a comida (Não se Aplica)	Dificuldade em dar laço no sapato	Frequentemente tem dificuldades em terminar suas tarefas escolares em tempo	Frequentemente participa ativamente de jogos e esportes

² Devido à vulnerabilidade social dos estudantes desta pesquisa, optou-se em aplicar o PEGS em todos os participantes, mesmo que já tivessem ultrapassado a idade estabelecida para o instrumento, uma vez que neste estudo considerasse a possibilidade de prevalência de prejuízos na autopercepção de competência neste grupo.

Consegue acompanhar as outras crianças.	É boa em abotoar calças e camisas (Não se Aplica)	-----	Dificuldade para brincar de jogos com bola
Agarra bolas com facilidade	Demora a se vestir e acha difícil colocar algumas peças de roupas	-----	Dificuldade para pular corda
Consegue recortar formas com precisão e capricho	É capaz de manejar zíper/fechos e fivelas.	-----	Geralmente não consegue chutar bola com direção.
Dificuldade em dar laço no sapato	Precisa de ajuda para usar o banheiro	-----	É boa em correr
Frequentemente tem dificuldades em terminar suas tarefas escolares em tempo	-----	-----	Não é capaz de participar de brincadeiras de pular corda.
Frequentemente participa ativamente de jogos e esportes	-----	-----	Dificuldade em jogar vídeo game (Não se Aplica)
É boa em usar o computador	-----	-----	Consegue andar bem de bicicleta (Não se aplica)

Fonte: MISSIUNA; POLLOCK, (2004) Adaptado por Andrade (2016).

Cada par é composto por um cartão que mostra uma criança realizando a atividade com facilidade (mais competente) e outro cartão mostrando a criança que tem dificuldade naquela atividade (menos competente).

Os enunciados dos cartões descrevem a atividade, que devem ser lidos pelo profissional, com a finalidade de orientar a criança a escolher a figura que mais se parece com ela. Três dos cartões ilustram atividades realizadas por crianças com deficiência física e só são administrados para crianças que usam cadeiras de rodas ou muletas, portanto, não foram utilizados nesta pesquisa, sendo totalizado o uso de 24 pares de cartões.

No protocolo específico, são assinaladas as respostas das crianças, após escolher um dos cartões, a criança indica se seu desempenho é um pouco ou muito semelhante à imagem escolhida, este procedimento resulta em uma escala de pontos, variando de muito semelhante ao melhor desempenho a muito semelhante ao mau desempenho.

Ao final do protocolo dos alunos e do questionário dos professores, consta um campo para preenchimento das metas selecionadas por ambos, com o objetivo de elencar prioridades para intervenção (RUGGIO, 2008; ANDRADE, 2016). Diante dos objetivos deste estudo, utilizou-se somente a sessão do instrumento direcionada à entrevista com a criança.

O tempo para aplicação é de aproximadamente 30 minutos (MISSIUNA; POLLOCK; LAW, 2004; RUGGIO *et al.*, 2018). Nesta pesquisa, o tempo gasto pelos participantes ficou entre 20 e 30 minutos.

A análise dos resultados dos dados obtidos por meio do PEGS ocorre por meio da pontuação de avaliação do melhor desempenho e pior desempenho pela criança. Este procedimento resulta em quatro escalas de pontos, variando de 1 = muito semelhante ao melhor desempenho, 2 = semelhante ao melhor desempenho, 3 = semelhante ao pior desempenho e 4 = muito semelhante ao pior desempenho (RUGGIO *et al.*, 2018).

Nesta pesquisa, os participantes que obtivessem uma pontuação igual ou inferior a 50% de confirmação da competência nos 24 itens seriam considerados como não competentes e superior a 50% competentes.

4.3.2 Escala de Desenvolvimento Motor (EDM):

Esta escala foi desenvolvida por Rosa Neto (2002) e consiste em uma bateria de testes, que abrange a motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, rapidez, organização espacial e lateralidade.

É indicada para crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, problemas de conduta, atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, entre outras (ROSA NETO, 2002).

A EDM abrange tarefas específicas para cada faixa etária (2 a 11 anos) e cada elemento da motricidade, sendo que a complexidade da tarefa a ser exercida aumenta com base na idade que a criança apresenta (ROSA NETO, 2002).

Quando a idade cronológica é mais avançada do que a idade motora pode-se afirmar que essa criança se encontra em uma EDM abaixo do normal, podendo ser considerada em uma idade negativa (escala de desenvolvimento inferior), no entanto, quando a idade motora é mais avançada que a idade cronológica pode-se afirmar que a criança se encontra numa EDM acima do normal que é considerada uma idade positiva (escala de desenvolvimento superior) (COSTA; SILVA, 2009).

Este instrumento determina a idade motora geral (obtida por meio da soma dos resultados positivos expressos em meses alcançados nas provas em todos os elementos da motricidade) e o quociente motor geral (obtido pela divisão entre a idade motora geral e idade cronológica; o resultado é multiplicado por 100) (ROSA NETO, 2002).

O tempo para aplicação da bateria é de 30 a 45 minutos, entretanto, em algumas situações pode alcançar às vezes 60 minutos devido às diferenças individuais (ROSA NETO, 2002). Neste estudo, a aplicação da bateria variou de 35 minutos a 55 minutos.

Para classificar o desenvolvimento motor dos estudantes, utilizou-se a classificação proposta por Rosa Neto (2002), conforme Quadro 3, e a aplicação desta classificação para o participante E10 (Quadro 4).

Quadro 3 – Classificação dos resultados do desenvolvimento motor

130 ou mais	Muito superior
120 – 129	Superior
110 – 119	Normal alto
90 – 109	Normal médio
80 – 89	Normal baixo
70 – 79	Inferior
69 – ou menos	Muito inferior

Fonte: Rosa Neto (2002; 2014; 2015).

Quadro 4 – Classificação do desenvolvimento motor do E10

Idade motora geral (img)			63	Idade positiva		0	
Idade cronológica (ic)			84	Idade negativa		- 21	
Quociente motor geral (qmg)			75	Escala de desenvolvimento		Muito inferior	
Idade motora (IM)				Quociente motor (QM)			
IM1	60	IM4	72	QM1	71	QM4	86
IM2	78	IM5	60	QM2	93	QM5	71
IM3	48	IM6	60	QM3	51	QM6	71
Lateralidade:			Destro completo	Mãos:		Direito	
Olhos:			Direito	Pés:		Direito	

Fonte: Rosa Neto (2002) adaptado pela autora.

O Quadro 4 exemplifica que uma criança com idade cronológica de 84 meses, apresenta uma idade motora geral de 63 meses, evidenciando que na escala de

desenvolvimento, apresenta um desenvolvimento motor muito inferior, com uma idade negativa de 21 meses.

4.3.3 Teste de Desempenho Escolar (TDE):

Stein (1994) relata que o teste pode ser utilizado para escolares de 1^a a 6^a séries (2^o ano a 7^o ano na nova classificação) do Ensino Fundamental, entretanto, em situações específicas pode-se utilizar para a 7^a e 8^a séries (8^o e 9^o ano).

É um instrumento que oferece uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar (GIACOMONI *et al.*, 2015; PEREIRA, 2012; STEIN, 1994), abrangendo capacidades para os subtestes de escrita, aritmética e leitura, de acordo com as demandas de desempenho estabelecidas pelo instrumento por ano escolar.

O TDE é composto por três subtestes: escrita, aritmética e leitura. O subteste de escrita consiste na escrita do próprio nome e de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; o subteste de aritmética exige a solução oral de problemas e cálculos de operações aritméticas por escrito; o subteste de leitura é realizado por meio do reconhecimento de palavras isoladas do contexto (STEIN, 1994).

Os subteste apresentam uma ordem crescente de dificuldade, além de que a avaliação necessita ser realizada individualmente, com duração aproximada de 20 a 30 minutos e inclui a apresentação dos três subtestes independentemente de sua ordem, iniciando sempre pelo primeiro item de cada subteste e terminando de acordo com o nível que o examinado consegue atingir devido a sua idade e nível escolar (PEREIRA, 2012; STEIN, 1994).

Para cada item correto dos subtestes, atribui-se um ponto no escore bruto (EB), assim pontuação máxima possível em cada um dos subtestes, relacionada à quantidade de itens que cada subteste possui. No subteste de escrita a pontuação máxima é 34, no de aritmética é 38 e no de leitura 70. Após a identificação dos escores brutos dos estudantes em cada um dos subtestes, utiliza-se “Tabelas de Normas” para a interpretação desses resultados segundo idade e o ano escolar, podendo identificar o escore bruto total (EBT) e a classificação do desempenho escolar do estudante em superior, médio e inferior, permitindo que sejam analisadas as habilidades e as dificuldades de cada estudante.

O Quadro 5 apresenta os resultados de EBT para cada ano escolar, o Quadro 6 a previsão EB em relação a idade e o quadro 7 exemplifica a pontuação EB e EBT do E41.

Quadro 5– Resultados de EBT por ano escolar

	Ano escolar					
Total (EBT)	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Superior	≥90	≥ 106	≥ 113	≥ 122	≥ 125	≥ 131
Médio	9- 89	87-105	102- 112	112- 121	117 – 124	123 – 130
Inferior	≤ 8	≤ 86	≤ 101	≤ 111	≤ 116	≤ 122

Fonte: Stein (1994) adaptado pela autora.

Quadro 6 - Previsão EB por idade

	Escore Bruto (EB)			
Idade	Escrita	Aritmética	Leitura	Total (EBT)
abaixo de 7	≤ 9	≤ 3	≤ 30	≤ 44
7 anos	10	4	31	45
8 anos	17	9	47	73
9 anos	22	13	58	93
10 anos	26	17	64	107
11 anos	28	20	66	115
12 anos	29	22	67	118
acima de 12 anos	≥ 30	≥ 23	≥ 68	≥ 119

Fonte: Stein (1994) adaptado pela autora.

Quadro 7 - EB e EBT do estudante 41

Resultados	Escore bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) “a partir da idade”
Escrita	17	Inferior	22
Aritmética	14	Inferior	13
Leitura	60	Inferior	58
Total (EBT)	91	Inferior	93

Fonte: Stein (1994) adaptado pela autora.

O Quadro 7 demonstra que o estudante E41 apresenta uma classificação inferior em todos os subtestes quando comparada sua pontuação com a previsão do EB para a sua idade, portanto, este estudante apresenta um desempenho escolar (EBT) abaixo do esperado para sua faixa etária.

4.4 Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados com o uso de procedimentos estatísticos descritivos, paramétricos e não paramétricos.

Para a análise descritiva da variável percepção de competência foram utilizados os valores da mediana e o intervalo interquartil (IIQ), tendo-se como base o corte estabelecido a 50% para confirmação da competência (superior a 50% e igual ou inferior a 50%).

Para a análise das variáveis desenvolvimento motor e desempenho escolar em função da idade e ano escolar, devido à ausência de normalidade dos dados, verificado pelo teste de Shapiro-wilk ($p > 0,05$) (PAES, 2009), utilizou-se o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Para a análise da correlação entre desempenho escolar com a percepção de competência, desenvolvimento motor com a percepção de competência e o desempenho escolar com o desenvolvimento motor, utilizou-se a correlação de Pearson. As análises foram realizadas por meio do Software R (TEAM, 2019), adotando-se o nível de significância de 5% de probabilidade para a rejeição da hipótese de nulidade ($p < 0,05$).

Os objetivos procedimentais abrangeram:

- Diferenciar a percepção de competência por idade e ano escolar;
- Diferenciar o desenvolvimento motor nos anos escolares;
- Diferenciar o desempenho escolar nos anos escolares;
- Correlacionar o desempenho escolar com a percepção de competência;
- Correlacionar o desenvolvimento motor com a percepção de competência;
- Correlacionar o desempenho escolar com o desenvolvimento motor.

5 RESULTADOS

Os testes estatísticos utilizados visaram identificar o efeito da idade e do ano escolar cursado sobre as variáveis mensuradas “percepção de competência”, “desenvolvimento motor” e “desempenho escolar”.

O número de estudante variou dependendo do procedimento estatístico e dos instrumentos utilizados, excluindo-se da análise os dados que poderiam enviesar os dados e comprometer os resultados das análises realizadas.

Os resultados estão apresentados de forma a discutir os questionamentos na seguinte sequência:

Seção 5.1 discute se a condição de vulnerabilidade social implica prevalência de prejuízo na autopercepção de competência; e se a autopercepção de competência se distribui diferentemente por faixas etárias e ano escolar.

Seção 5.2 e 5.3, respectivamente, discute se no desempenho em tarefas específicas de realidade de vida a autopercepção de competência de crianças em situação de vulnerabilidade social está em consonância com o seu desenvolvimento motor e com seu desempenho escolar.

Seção 5.4 discute se existe correlação entre a autopercepção de competência e o desempenho escolar, a percepção de competência e o desenvolvimento motor e a correção entre desempenho escolar e desenvolvimento motor.

5.1 Percepção de competência

Neste estudo observou-se que dos 72 estudantes em vulnerabilidade social, 29, 16% (n = 21) se autoperceberam não competentes (Tabela 2).

Tabela 2 – Autopercepção de estudantes com base no escore geral

Estudante	Idade	Ano Escolar	Autopercepção
E1	7	2	50
E2	7	2	34,7
E3	7	2	48,6
E8	7	2º	40,2
E9	8	2º	33,3
E13	7	2º	34,7
E19	8	3º	48,6
E21	8	3º	41,6
E22	8	3º	43,05

E27 *	8	3º	NÃO CONCLUIU
E29	9	3º	48,6
E36	9	3º	44,4
E38	8	3º	47,22
E41	9	4º	47,2
E48	10	4º	48,6
E50	9	4º	44,4
E51	9	4º	44,4
E63 **	12	5º	43,05
E65	10	5º	47,2
E72	11	6º	43,05
E74	12	7º	50
E75	12	7º	48,6

Fonte: Elaboração própria.* O participante iniciou o teste, entretanto, decidiu interromper a sua avaliação, portanto foi excluído da análise de dados.

** O participante foi excluído da análise de dados pela discrepância da idade e ano escolar.

O participante E63 tinha 12 anos e estava matriculado no quinto ano escolar. Este participante se autopercebeu como não competente durante a avaliação do PEGS, além de ter apresentado um desempenho escolar inferior ao esperado para sua faixa etária e pelo ano escolar no qual se encontra. Este estudante frequentava a escola A1. No que tange à distribuição de frequência dos estudantes competentes (com autopercepção de competência valor maior que 50%) e não competentes (valor igual ou menor que 50%), por ano escolar, verificou-se que a autopercepção de competência ocorreu com maior frequência na qualidade não competente, com resultado destoante, mas pouco expressivo, no 7º ano escolar (Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição de frequência dos estudantes competentes e não competentes segundo o critério estabelecido para a análise do PEGS por ano escolar (N=75)

	Ano escolar							Total
	2	3	4	5	6	7	8	
Competente	11	15	15	9	2	1	1	54
Não competente	6	7	4	1	1	2	0	21
Total	17	22	19	10	3	3	1	75

Fonte: Elaboração própria.

No que tange à distribuição de frequência dos estudantes competentes (com autopercepção de competência valor maior que 50%) e não competentes (valor menor ou igual a 50 %), verificou-se que a autopercepção de competência ocorreu com maior frequência na qualidade competente, e na faixa de oito anos de idade (Tabela 4).

Tabela 4 - Distribuição de frequência de percepção dos estudantes como competentes e não competentes segundo o critério estabelecido para a análise do PEGS por idade (N=75)

	Idade								
	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Competente	2	10	18	9	10	3	2	1	54
Não competente	0	5	6	5	2	1	2	0	21
Total	2	15	22	14	12	4	4	1	75

Fonte: Elaboração própria.

Para a análise descritiva das porcentagens do PEGS (percepção de competência), sob o efeito das variáveis independentes “idade” e “ano escolar”, foram utilizados os valores da mediana e IIQ (Tabela 5, Figura 2, Figura 3).

Tabela 5- Análise descritiva das porcentagens do PEGS (N=75)

Idade	N	Mediana	IIQ	Máximo	Mínimo
6	2	72,85	3,45	76,30	69,40
7	15	61,10	18,70	88,80	34,70
8	23	56,90	15,24	83,30	33,30
9	14	56,90	15,57	87,50	44,40
10	12	58,30	14,25	87,50	47,20
11	4	65,90	7,65	69,44	43,05
12	4	61,10	23,25	75,00	48,60
13	1	61,10	0,00	61,10	61,00
Séries					
2	17	61,10	20,80	88,80	33,30
3	22	54,13	16,25	77,70	41,60
4	19	58,30	20,15	87,50	44,40
5	10	64,50	11,10	87,50	47,20
6	3	66,60	15,98	75,00	43,05
7	3	50,00	11,80	72,20	48,60
8	1	61,10	0,00	61,10	61,10

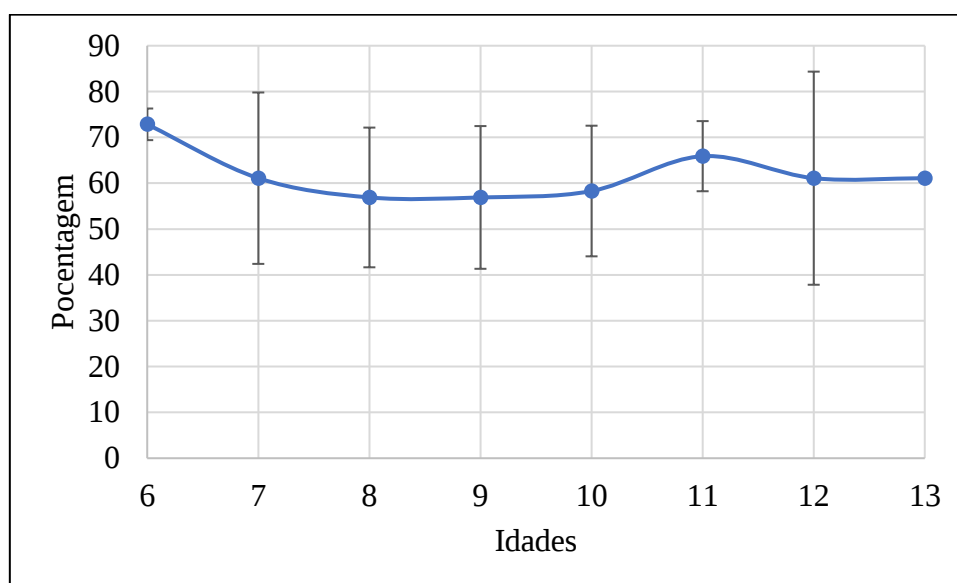
Fonte: Elaboração própria

Legenda: **n**: número de crianças avaliados; **IIQ**: Intervalo interquartil.

Devido à ausência de normalidade dos dados, verificada pelo teste de Shapiro-wilk ($p > 0,05$), a variável mensurada (percepção de competência) foi avaliada por meio do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Para isso, utilizou-se o Software R (TEAM, 2019), sendo adotadas relações significativas com $p < 0,05$.

Constatou-se que não houve diferenças significante ($p < 0,05$) entre as distribuições das porcentagens de autopercepção de competência nos anos escolares e idades avaliadas. Para as idades, o resultado do teste de Kruskal-Wallis foi $X^2 = 3,335$ com de p-valor igual a 0,852. Nos anos escolares, o resultado do teste de Kruskal-Wallis foi $X^2 = 2,956$ com de p-valor igual a 0,814. A distribuição dos IIQ das porcentagens por idade (Figura 2) demonstra não haver um padrão de resultado, ou seja, a melhor interpretação é que, com os dados apresentados, não fica clara a mudança no padrão de porcentagem de

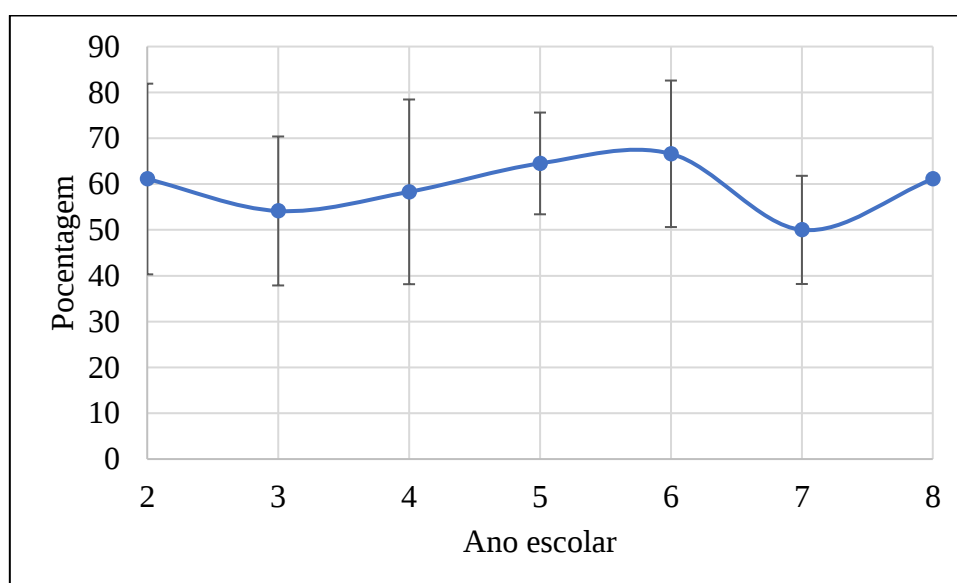
PEGS por idade. Identifica-se ainda que a porcentagem mínima (48,6%) e máxima (75%) ocorreu na faixa etária dos 12 anos. Sendo o valor máximo constatado pelo participante E71 e o valor mínimo nos dados do participante E75.



Fonte: Elaboração própria

Figura 2 -Porcentagem do PEGS por Idade e respectivos Intervalos interquartis

Com relação a autopercepção de competência por ano escolar, o valor de mediana mais baixo (50%) ocorreu no 7º ano escolar (Figura 3). Esse resultado pode ser atribuído a variação mínima e máxima do IIQ, obtido para a idade de 12 anos, uma vez que, o participante E75 estava matriculado no sétimo ano escolar e o E71 no sexto ano escolar.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 - Porcentagem do PEGS por ano escolar e respectivos Intervalos interquartis

A autoavaliação como não competente conforme critério estabelecido para análise da competência neste estudo distribuiu-se em todas as atividades do PEGS com frequência variada, dependendo da idade e ano escolar, e estão contempladas nos resultados que relacionam a avaliação de competência com desenvolvimento motor e a avaliação de competência com desempenho escolar.

Considerando os argumentos utilizados na autoavaliação da competência, verificou-se que houve justificativas baseadas em situação de vida real, em que os participantes manifestaram maiores detalhes por determinadas atividades, dentre as quais jogos em grupo e vídeo game. No caso de jogos em grupo, demonstraram-se motivados para os jogos de futebol, basquete, entre outros. Já em relação ao vídeo game, os participantes relataram ter pouco ou nenhum contato com o recurso. Neste estudo, vários participantes relataram que devido às dificuldades apresentadas pelos mesmos na realização de jogos e atividades com bola, optavam por não participar da mesma, visto que temiam os julgamentos que seus pares poderiam fazer a sua performance motora.

No caso da autoavaliação da competência para a conclusão da tarefa escolar, 14 participantes afirmaram apresentar dificuldade para terminar as atividades escolares, ressalta-se que apenas cinco estudantes estavam matriculados entre o segundo e o terceiro ano, os demais, nos anos escolares subsequentes. Além disso, 11 participantes (E16, E23, E33, E35, E43, E44, E53, E55, E63, E67, E76) afirmaram que não apresentavam competência para resolver os problemas de matemática e organizar os números na folha. Identificou-se que dos 11 participantes, apenas 4 estudantes estavam matriculados no segundo ano escolar ou terceiro ano escolar, os demais encontravam-se nos anos subsequentes, confirmando que o desempenho escolar inferior aumentou no decorrer dos anos escolares.

5.2 Desenvolvimento motor

Para a análise da distribuição de frequência da EDM (desenvolvimento motor) por ano escolar foram considerados 77 participantes.

O desenvolvimento motor dos participantes foi classificado em superior, médio e inferior (Tabela 6).

Neste estudo observou-se que dos 77 estudantes em vulnerabilidade social, 15,58% (n = 12) tiveram um desenvolvimento motor inferior ao esperado para a faixa etária (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6 - Distribuição de frequência dos alunos de acordo com classificação obtida na EDM em todas os anos escolares

Classificação	Frequência
Superior	15
Médio	50
Inferior	12
Total	77

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7 - Desenvolvimento motor inferior

Estudante	Idade	Ano Escolar	Idade cronológica	Idade motora Geral
E2	7	2	93	84
E3	7	2	92	88
E8	7	2	92	84
E10	7	2	84	63
E11*	6	2	80	81
E13**	7	2	84	84
E14	7	2	86	79
E15	7	2	88	87
E16	7	2	84	83
E23	8	3	108	88
E39	7	3	93	86
E43	9	4	122	88

Fonte: Elaboração própria.

Apesar do participante E11 ter tido um desempenho motor um ano a mais que a sua idade cronológica, ele é classificado na EDM como inferior, visto que segundo Rosa Neto (2002) estudantes com pontuação abaixo de 89, possuem risco de atraso no desenvolvimento motor. O mesmo ocorreu para o E13.

Devido à ausência de normalidade dos dados, verificada pelo teste de Shapiro-wilk ($p > 0,05$), a variável mensurada (desenvolvimento motor) foi avaliada por meio do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, tendo-se o valor total do desenvolvimento motor como medida para análise. Para isso, utilizou-se o Software R (TEAM, 2019), sendo adotadas relações significativas com $p < 0,05$.

O teste de Kruskal-Wallis foi significativo ($p < 0,01$) e demonstrou diferença nas distribuições, ou seja, cada ano escolar tem uma distribuição e o teste verificou que houve diferença entre essas distribuições. Diante deste resultado, recorreu-se ao teste Nemenvi (Tukey do Kruskal-Wallis), constatando-se que o segundo ano escolar foi

diferente do quarto ano escolar ($p=0,0071$); do quinto ano escolar ($p=7,1 \times 10^{-6}$); do sexto ano escolar ($p=0,0140$); e do sétimo ano escolar ($0,0242$). Constatou-se ainda que o terceiro ano escolar apresentou diferença em relação ao quinto ano escolar ($p=0,0055$) (Tabela 8). Os demais anos escolares foram iguais estatisticamente.

Tabela 8 - Análise descritiva das notas da EDM

Séries	N	Mediana	IIQ	Máximo	Mínimo
2	17	88	13	112	63
3	23	99	14	116	86
4	19	108	19,5	128	88
5	11	121	3,5	132	94
6	3	122	6	126	114
7	3	116	7,5	130	115
8	1	132	0	132	132

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: **n**: número de crianças avaliadas; **IIQ**: Intervalo interquartil.

A Tabela 9 demonstra a frequência de distribuição de desenvolvimento superior, médio e inferior nos anos escolares e indica que na amostra estudada, a partir do quinto ano escolar os estudantes estão com desenvolvimento motor esperado e/ou superior para a idade.

Tabela 9 - Distribuição de frequência dos estudantes por ano escolar e desenvolvimento motor

	Ano escolar							Total
	2	3	4	5	6	7	8	
Superior	0	0	3	8	2	1	1	15
Médio	8	21	15	3	1	2	0	50
Inferior	9	2	1	0	0	0	0	12
Total	17	23	19	11	3	3	1	77

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a distribuição de frequência de ocorrência de desenvolvimento motor inferior diminui no decorrer dos anos escolares, tendo como períodos comparativos os primeiros anos escolares e os subsequentes.

5.3 Desempenho escolar

Para a análise da distribuição de frequência do TDE por ano escolar (Tabela 10) foram consideradas 72 participantes, excluindo-se aqueles em que houve dúvidas na avaliação dos resultados, o que poderia causar um viés na análise (Quadro 8).

Quadro 8- Participantes excluídos da análise do TDE

Estudante	Idade	Escrita	Aritmética	Leitura	Total (EBT)
E18	8	Médio	Superior	Superior	Superior
E19	8	Médio	Médio	Médio	Médio
E20	8	Superior	Inferior	Superior	Médio
E21	8	Inferior	Inferior	Inferior	Inferior
E22	8	Inferior	Superior	Médio	Médio

Fonte: Elaboração própria.

Observou-se que dos 72 estudantes em vulnerabilidade social, 40,27% (n = 29) tiveram um desempenho escolar abaixo do esperado para a faixa etária e ano escolar (Tabelas 10 e 11).

Tabela 10- Distribuição de frequência dos alunos de acordo com a classificação obtida no TDE em todos os anos escolares

Classificação	Escrita	Aritmética	Leitura	TOTAL (EBT)
Superior	6	18	24	13
Médio	31	23	24	30
Inferior	35	31	24	29
Total	72	72	72	72

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 11- Estudantes com desempenho escolar inferior

Estudante	Idade	Ano Escolar	EBT	EBT inferior por ano escolar
E3	7	2	8	≤ 8
E15	7	2	3	≤ 8
E16	7	2	4	≤ 8
E23	8	3	83	≤ 86
E27	8	3	0	≤ 86
E28	8	3	61	≤ 86
E33	8	3	67	≤ 86
E35	8	3	86	≤ 86
E39	7	3	26	≤ 86
E41	9	4	91	≤ 101
E43	9	4	18	≤ 101
E44	9	4	87	≤ 101
E45	9	4	96	≤ 101
E47	10	4	67	≤ 101
E53	9	4	65	≤ 101
E55	8	4	100	≤ 101
E56	8	4	97	≤ 101
E57	8	4	100	≤ 101
E59	9	4	80	≤ 101
E63	12	5	16	≤ 111
E67	11	5	99	≤ 111

E69	10	5	97	≤ 111
E70	10	5	110	≤ 111
E71	12	6	94	≤ 116
E73	11	6	101	≤ 116
E74	12	7	114	≤ 122
E75	12	7	100	≤ 122
E76	12	7	99	≤ 122
E77	13	8	114	≤ 122

Fonte: Elaboração própria.

Devido à ausência de normalidade dos dados, verificado pelo teste de Shapiro-wilk ($p > 0,05$), a variável mensurada (desempenho escolar) foi avaliada por meio do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, tendo-se o valor total do desempenho escolar como medida para análise. Para isso, utilizou-se o Software R (TEAM, 2019), sendo adotadas relações significativas com $p < 0,05$.

O teste de Kruskal-Wallis foi significativo ($p < 0,01$) e demonstrou diferença nas distribuições, ou seja, cada ano escolar tem uma distribuição (Tabela 12) e o teste verificou que houve diferença entre essas distribuições. Diante deste resultado, recorreu-se ao teste Nemenvi (Tukey do Kruskal-Wallis), constatando-se que o segundo ano escolar foi diferente do quarto ano escolar ($p = 0,0076$) e que o segundo ano escolar foi diferente do quinto ano escolar ($p = 1,4 \times 10^{-5}$). Os demais anos escolares foram iguais estatisticamente.

Tabela 12 - Análise descritiva das notas de TDE

Ano escolar	N	Mediana	IIQ	Máximo	Mínimo
2	17	63	48	92	3
3	18	95	19,5	114	0
4	19	100	20	119	18
5	11	118	19	128	16
6	3	101	18	130	94
7	3	100	7,5	114	99
8	1	114	0	114	114

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: **n**: número de crianças avaliados; **IIQ**: Intervalo interquartil.

No segundo ano escolar a frequência de distribuição de desempenho escolar superior, médio e inferior dos estudantes foi 2, 12, 3 respectivamente; no quarto ano foi 3,6, 10; e no quinto ano 3,4, 4, como pode ser observado na Tabela 13.

Tabela 13 - Distribuição da frequência do desempenho escolar superior, médio e inferior por ano escolar

	Ano escolar							Total
	2	3	4	5	6	7	8	
Superior	2	4	3	3	1	0	0	13
Médio	12	8	6	4	0	0	0	30
Inferior	3	6	10	4	2	3	1	29

Total	17	18	19	11	3	3	1	72
-------	----	----	----	----	---	---	---	----

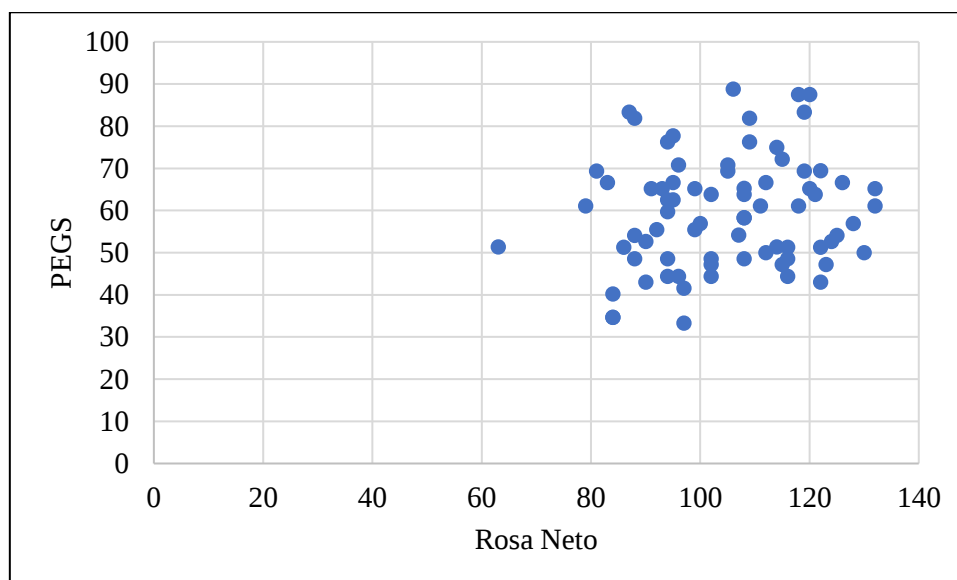
Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, portanto, que a distribuição de frequência de ocorrência de desempenho escolar inferior aumentou no decorrer dos anos escolares, tendo como períodos comparativos os primeiros anos escolares (segundo ano escolar ao quarto ano escolar) e os subsequentes (quinto ano escolar ao oitavo ano escolar). Dos 54 participantes do segundo ao quarto ano escolar, 35,18% (n=19) apresentaram desempenho escolar inferior e dos 18 participantes do quinto ao oitavo ano escolar 55,55% (n=10) apresentaram desempenho escolar inferior.

5.4 Correlações dos instrumentos

Os dados obtidos das avaliações de autopercepção de competência, desenvolvimento motor e desempenho escolar foram correlacionados.

A correlação dos resultados dos instrumentos EDM e PEGS (Figura 4) apontou que o coeficiente de correlação de postos de Spearman entre a EDM e PEGS na avaliação dos estudantes se mostrou baixa (0,12) e não significativa ($p=0,20$). O coeficiente de correlação de Pearson foi 0,15.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 4- Correlação EDM e PEGS

Do total dos 77 participantes, 12 deles tiveram um desenvolvimento motor inferior ao esperado para a faixa etária, entretanto, apenas quatro estudantes se

perceberam não competentes (Quadro 9), os demais (n=8) estudantes se autoperceberam competentes (Quadro 10).

Quadro 9 – Desenvolvimento motor inferior e percepção de estudantes não competentes

Estudantes	Idade	Ano escolar	EDM	PEGS
E2	7 anos	2	inferior	34,7
E3	7 anos	2	inferior	48,6
E8	7 anos	2º	inferior	40,2
E13	7 anos	2º	inferior	34,7

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 10 – Desenvolvimento motor inferior e percepção de estudantes competentes

Estudantes	Idade	Ano escolar	EDM	PEGS
E10	7 anos	2º	inferior	51,38
E11	6 anos	2º	inferior	69,4
E14	7 anos	2º	inferior	61,1
E15	7 anos	2º	inferior	83,3
E16	7 anos	2º	inferior	66,6
E23	8 anos	3º	Inferior	54,1
E39	7 anos	3º	Inferior	51,3
E43	9 anos	4º	Inferior	81,9

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 11 apresenta os estudantes com desenvolvimento motor inferior e em quais atividades, esses estudantes se autoperceberam como competentes ou não competentes.

Quadro 11 – Estudantes com desenvolvimento motor inferior e suas autopercepções de competências nas atividades do PEGS

			PEGS									
ESTUDANTE	ANO ESCOLAR	EDM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E2	2	INFERIOR	C	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C
E3	2	INFERIOR	C	C	NC	C	C	NC	C	C	C	C
E8	2	INFERIOR	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
E10	2	INFERIOR	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C
E11*	2	INFERIOR	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C
E13**	2	INFERIOR	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C
E14	2	INFERIOR	C	C	C	C	C	C	NC	NC	C	C
E15	2	INFERIOR	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
E16	2	INFERIOR	C	C	NC	NC	C	C	NC	C	C	C
E23	3	INFERIOR	NC	C	NC	C	NC	NC	NC	NC	C	C
E39	3	INFERIOR	NC	NC	C	NC	C	C	NC	C	NC	C
E43	4	INFERIOR	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C

Fonte: Elaboração própria.

LEGENDA:
1 – Agarrar a bola
2- Esportes
3- Vídeo games
4- Jogos e esportes – joga
5- Atividades de parques – gosta de tentar coisas novas
6- Andar de bicicleta
7- Jogos com bola
8- Pular corda
9- Chutando uma bola
10- Correndo
C- Competente
NC – Não Competente

Nota-se no Quadro 11 que o estudante E15 foi o único a classificar-se como competente em todas as atividades, mesmo não tendo apresentado um desenvolvimento motor esperado para sua faixa etária.

De todas as atividades avaliadas em relação ao desenvolvimento motor, a atividade de correr foi a única classificada por todos os estudantes com desenvolvimento motor inferior como competentes na sua realização.

Chama a atenção a prevalência de discrepância entre a autopercepção de competência e o desenvolvimento motor no segundo ano escolar.

Os resultados demonstraram que dos 15 estudantes deste estudo avaliados como tendo um desenvolvimento motor superior esperado para a faixa etária, 20% (n=3) se autoperceberam como não competentes, os demais como competentes (Quadro 12).

Quadro 12 - Desenvolvimento motor superior e autopercepção de não competentes

Estudantes	Idade	Ano escolar	EDM	PEGS
E63	12	5	Superior	43,05
E65	10	5	Superior	47,2
E72	11	6	Superior	43,05

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 13 - Estudantes com desenvolvimento motor superior e suas autopercepções de competências nas atividades do PEGS

			PEGS									
ESTUDANTE	ANO ESCOLAR	EDM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E63	5	Superior	NC	C	C	NC	C	C	C	C	NC	C
E65	5	Superior	C	C	C	C	C	C	NC	NC	NC	NC
E72	6	Superior	NC	C	NC	NC	C	C	C	NC	C	C

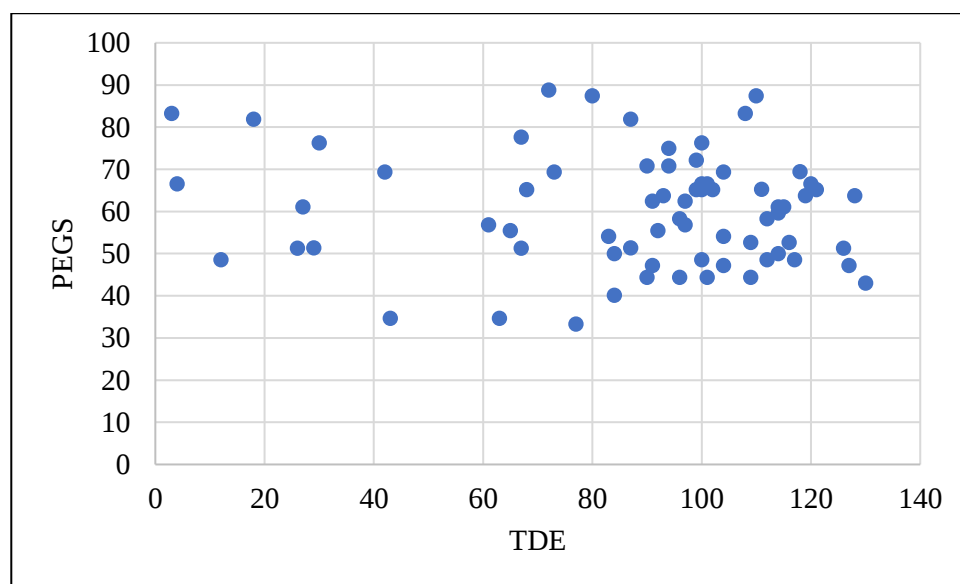
Fonte: Elaboração própria

LEGENDA:	
1	–Agarrar a bola
2	- Esportes
3	- Vídeo games
4	- Jogos e esportes – joga
5	- Atividades de parques – gosta de tentar coisas novas
6	- Andar de bicicleta
7	- Jogos com bola
8	- Pular corda
9	- Chutando uma bola
10	- Correndo
C	- Competente
NC	- Não Competente

Observa-se no Quadro 13 que, apesar dos três estudantes com desenvolvimento motor superior terem se classificados como competentes na atividade de esportes, os mesmos, se classificaram como não competentes em uma ou mais atividades relacionadas ao esporte, como por exemplo, correr, chutar uma bola.

Chama-se a atenção para a discrepância entre o desenvolvimento motor superior e a autopercepção dos participantes.

Em relação à correlação dos resultados do TDE e PEGS (Figura 5), o coeficiente de correlação de postos de Spearman entre o TDE e PEGS na avaliação dos estudantes se mostrou próximo a nulo (-0,09) e não significativa ($p=0,37$). O coeficiente de correlação de Pearson foi -0,11.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 - Correlação TDE e PEGS

Neste estudo, 30 estudantes apresentaram desempenho escolar inferior ao esperado para a faixa etária (foi incluído nesta análise o participante E21 que foi excluído da análise estatística), entretanto, apenas sete desses estudantes se perceberam não competentes (Quadro 14) os demais estudantes (n=23) se autoperceberam competentes (Quadro 15) nas questões que direcionaram para as atividades escolares.

Quadro 14 - Desempenho escolar inferior (escore geral) e percepção de estudantes como não competentes

Estudantes	Idade	TDE Geral	PEGS (%)
E3	7	Inferior	48,6
E21	8	Inferior	41,6
E27	8	Inferior	Não concluiu
E41	9	Inferior	47,2
E63	12	Inferior	43,5
E74	12	Inferior	50
E75	12	Inferior	48,6

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 15 - Desempenho escolar inferior e percepção de estudantes como competentes

Estudantes	Idade	TDE	PEGS (%)
E15	7	Inferior	83,3
E16	7	Inferior	66,6
E23	8	Inferior	54,1
E28	8	Inferior	56,9
E33	8	Inferior	77,7
E35	8	Inferior	51,3
E39	7	Inferior	51,3
E43	9	Inferior	81,9
E44	9	Inferior	81,9
E45	9	Inferior	58,3
E47	10	Inferior	51,3
E53	9	Inferior	55,5
E55	8	Inferior	66,6
E56	8	Inferior	56,9
E57	8	Inferior	76,3
E59	9	Inferior	87,5
E67	11	Inferior	65,2
E69	10	Inferior	62,5
E70	10	Inferior	87,5
E71	12	Inferior	75
E73	11	Inferior	66,6
E76	12	Inferior	72,2
E77	13	Inferior	61,1

Fonte: Elaboração própria

Dos 77 participantes deste estudo, observou-se que 23 estudantes tiveram um desempenho escolar inferior, entretanto, esses estudantes se autoperceberam como competentes.

O Quadro 16 apresenta os estudantes com desempenho escolar inferior e em quais atividades, esses estudantes se autoperceberam como competentes ou não competentes.

Quadro 16 – Estudantes com desempenho escolar inferior e suas autopercepções de competências nas atividades do PEGS

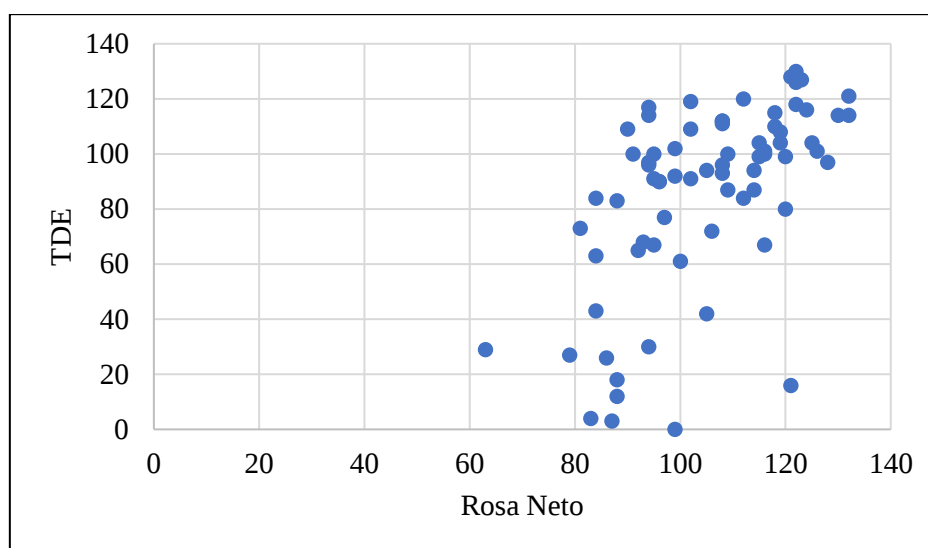
E75	7º	Inferior	Inferior	Inferior	C	C	C	C	C	C	C	C	C
E76	7º	Inferior	Inferior	Inferior	NC	C	NC	C	NC	C	C	C	C
E77	8º	Médio	Inferior	Superior	C	NC	C	C	C	C	C	C	C

Fonte: Elaboração própria.

LEGENDA:
1 - Dificuldade em terminar as atividades escolares
2- Dificuldade para fazer/montar coisas com as mãos
3- Consegue recortar formas com precisão e capricho
4- É boa em usar o computador
5- É boa em organizar números na folha quando resolve problemas de matemática
6-Aescrita é caprichada e legível
7- A carteira é geralmente limpa e organizada
8- Não é boa em pintar/colorir
9- Não consegue desenhar bem
C – Competente
NC – Não Competente

Destaca-se no Quadro 16 que os estudantes tiveram uma tendência de ter um desempenho escolar inferior maior na atividade de escrita em comparação a de aritmética e leitura. Apesar do desempenho escolar inferior, dois estudantes (E45 e E75) se classificaram como competentes em todas as atividades do PEGS relacionadas ao desempenho escolar. Nenhum dos estudantes obteve desempenho escolar superior nos subtestes de escrita, aritmética e leitura.

A correlação dos resultados dos instrumentos TDE e EDM (Figura 6), demonstrou que o coeficiente de correlação de postos de Spearman entre TDE e EDM na avaliação dos estudantes, se mostrou próximo a intermediário para alto (0,62) e significativa ($p=2,23 \times 10^{-8}$). O coeficiente de correlação de Pearson foi 0,59.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 6 - Correlação TDE e EDM

Dos 77 participantes deste estudo, destacam-se as seguintes particularidades evidenciadas nos testes: seis participantes obtiveram desempenho escolar e desenvolvimento motor inferior. Desses seis participantes, apenas um deles se percebeu como não competente e apresentou desempenho escolar e desenvolvimento motor inferior (Quadro 17). Observou-se que ($n=5$) (Quadro 18) apesar de terem apresentado desempenho escolar e desenvolvimento motor inferior, esses estudantes se autoperceberam competentes e que estudantes que tiveram um desempenho escolar e desenvolvimento motor superior (Quadro 19), não se perceberam competentes.

Quadro 17 – Percepção de não competência associada a escores inferiores do desempenho escolar e do desenvolvimento motor

Estudante	Idade	Ano escolar	TDE	PEGS	EDM
3	7	2	inferior	48,6	inferior

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 18– Percepção de competência confirmada associada a escores inferiores de desempenho escolar e do desenvolvimento motor

Estudantes	Idade	Ano escolar	TDE	PEGS	EDM
E15	7	2º	inferior	83,3	Inferior
E16	7	2º	inferior	66,6	inferior
E23	8	3º	inferior	54,1	inferior
E39	7	3º	inferior	51,3	inferior
E43	9	4º	inferior	81,9	inferior

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 19– Percepção de não competência de estudantes associada ao desempenho escolar e ao desenvolvimento motor superior

E65	10	5º	superior	47,2	superior
E72	11	6º	superior	43,05	superior

Fonte: Elaboração própria.

6 DISCUSSÃO

6.1 Percepção de competência

Os dados obtidos neste estudo apontam para fatores pessoais como influenciadores na autopercepção de competência, não se constatando a influência da idade e das demandas dos anos escolares. Contudo, é preciso entender as particularidades daqueles estudantes que se autopercebem como não competentes.

A autopercepção de competência se relaciona ao sucesso e fracasso, e, no caso da percepção de não competente, deixa os indivíduos suscetíveis à vulnerabilidade para o estresse e depressão. Fatores ambientais e pessoais afetam a autopercepção e influenciam a aprendizagem, a motivação e o desempenho escolar (BANDURA *et al.*, 1996; RUGGIO, 2008). Crianças e adolescentes que se autoavaliam como não competentes necessitam ser entendidos nas suas singularidades, englobando as aspirações, o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação, a perseverança frente às dificuldades e a resiliência às dificuldades.

Neste estudo, 29,16% dos estudantes se autoperceberam como não competentes e dentre esses, constatou-se que 36,36% apresentaram desenvolvimento motor inferior e/ou desempenho escolar inferior ao esperado para a idade.

Segundo Rodrigues e Barrera (2007) e Bandura (1989) a motivação é necessária para começar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la. Neste estudo, 70% dos participantes se autoperceberam competentes, podendo-se considerar que a maioria da amostra estudada não se encontra fragilizada mediante a situação de vulnerabilidade social, pois, segundo os mesmos autores citados anteriormente, essa percepção de competência desempenha um papel importante na motivação, e a partir dela, esses estudantes podem escolher seus desafios e analisar o quanto de esforço devem realizar para superar as dificuldades que poderão ser encontradas. Estudos demonstram que pessoas com autopercepção de competência elevada, tendem a lidar melhor com as suas emoções, tendo percepções mais favoráveis quanto às suas capacidades, obtendo um padrão de motivação superior, mesmo que haja obstáculos e fracasso, a persistência se fará presente até o cumprimento da tarefa (BANDURA, 1989; RODRIGUES; BARRERA, 2007).

Neste estudo, observou-se que naquelas atividades do PEGS em que os estudantes se perceberam como pouco competentes, eles apresentaram comportamentos de recusa para execução, como por exemplo, estudantes que se perceberam como não competentes no jogo com bola, evitaram a atividade realizar posteriormente uma atividade com bola do outro instrumento utilizado. Valentini (2002) afirmou que estudantes que percebem a si próprios como pouco competentes tendem a desistir ou perder o interesse no desenvolvimento de habilidades ou tarefas, principalmente quando encontram dificuldades para realizá-las. Na mesma direção, Rodrigues e Barrera (2007) relataram que as pessoas tendem a evitar atividades e situações que elas acreditam exceder às suas capacidades, enquanto prontamente tomam parte em atividades desafiadoras e selecionam ambientes sociais que se julgam capazes de manejar. Semelhantemente, Carroll e Loudimis (2001) e Valentini (2007) apontam que os estudantes tendem a valorizar mais a sua competência nas atividades que demonstram maior interesse.

Verificou-se ainda neste estudo que aqueles estudantes que manifestaram interesse por atividades de jogos em equipe se autoavaliaram como não competentes nessas atividades. Esses resultados foram obtidos por meio dos argumentos utilizados pelos estudantes durante a aplicação dos instrumentos. Alguns estudantes justificaram o porquê não eram bons em determinado jogo (exemplo: basquete) ou em qual jogo se consideravam excelentes (exemplo: futebol). Carroll e Loudimis (2001) e Valentini (2007) afirmaram que quando há emoções positivas de conquista relacionadas com a tarefa, a criança demonstra engajamento e continuidade na participação. Esta afirmação pode ser confirmada pelo participante E27, visto que esse não concluiu a avaliação do PEGS, pois, relatava não ser bom na realização das atividades, além de apresentar uma desmotivação.

Segundo Andrade (2016) a autopercepção de competência não é uma condição estável e pode variar de um indivíduo para outro, mesmo que esses estejam no mesmo contexto e ambiente. Deve-se considerar a interação social ao falar de percepção de competência, pois, a percepção é influenciada pela percepção de competência dos que estão a nossa volta. Quando o estudante é exposto à comparação com os seus pares, a diferentes pontos de vista, este, pode modificar a sua percepção de competência tanto no aspecto positivo quanto negativo (VILLWOCK; VALENTINI, 2007; VALENTINI, 2007). Durante a aplicação dos instrumentos, os participantes deste estudo relatavam que apesar de não se acharem competentes em determinada atividade, identificavam que seus colegas o eram. Estas afirmações podem ser identificadas ainda ao analisar que 59

participantes deste estudo frequentavam a escola A1 e tiveram autopercepções de competência diferentes uns dos outros, mesmo frequentando a mesma escola, às vezes a mesma sala de aula e a instituição no período contraturno, como pode ser evidenciado no exemplo do participante E9 matriculado no segundo ano escolar no período vespertino, que apresentou uma autopercepção de não competência (33,3%) e o participante E15 também matriculado no segundo ano escolar no período vespertino, que apresentou uma autopercepção de competência (83,3%). Estes dados demonstram que a autopercepção de competência depende das experiências já vivenciadas por esse estudante, além do contexto, cultura e da subjetividade e características individuais de cada sujeito (CHARLOT, 1996; KIELHOFNER, 2002).

Embora a maioria da amostra tenha se autopercebido como competente, é preciso considerar que houve ocorrência de autopercepção como não competente, e que a porcentagem encontrada de 29,16% num universo maior de população em situação de vulnerabilidade social adquire dimensões estatísticas importantes.

Conforme apresentado, estudantes em vulnerabilidade social podem construir uma visão negativa de si mesmos e de suas capacidades (NOBRE *et al.*, 2015; PEREIRA, 2013), e a forma como os profissionais apresentarão e realizarão as atividades pode influenciar o modo como ocorrerá o desenvolvimento das percepções de competência (CARROLL; LOUMIDIS, 2001; VALENTINI, 2002). Portanto, se o estudante se integra de forma positiva ao ambiente escolar, este passa a valorizar mais as experiências que ali acontecerão e, portanto, este ambiente se torna mais significativo (VALENTINI, 2007).

6.2 Desenvolvimento motor

Neste estudo constatou-se que houve diferença significativa na distribuição dos escores superior, médio e inferior, entre o segundo ano e os subsequentes (quarto, quinto, sexto e sétimo ano), bem como entre o terceiro e o quinto ano escolar, demonstrando uma proporção maior de desenvolvimento motor inferior nos primeiros anos escolares, o que confirma a importância de maior cuidado a esses estudantes. Esse cuidado deve abranger tanto os estudantes que se autopercebem como competentes quanto os estudantes que se autopercebem como não competentes.

Estudos sugerem que estudantes mais novos, superestimam suas competências, visto que esses têm pouca experiência para realizar julgamentos autônomos, sendo que o julgamento relativo às capacidades e aptidões é baseado

inteiramente no *feedback* social (pais e professores) (ALMEIDA; VALENTINI; BERLEZE, 2009; GOODWAY; RUDISILL, 1996; HARTER; CONNEL, 1984; PIEK; BAYNAM; BARRET, 2006; RUDISILL; MAHAR; MEANEY, 1993; ULRICH, 1987; VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 1997; WHITE, 1959; HARTER, 1978). Isto foi confirmado neste estudo (Quadro 9, 10 e 11) (p.54 e p.55), tendo em vista que dos 12 participantes que obtiveram um desenvolvimento motor inferior, apenas quatro participantes se autoperceberam como não competentes. Outro dado relevante, é que dos 12 participantes com desenvolvimento motor inferior, nove estavam matriculados no segundo ano escolar e cinco se autoperceberam como competentes, confirmando o que a literatura diz que os estudantes mais novos superestimam suas competências. Por outro lado, três estudantes com idade de 10 a 12 anos com desenvolvimento motor superior se autoperceberam como não competentes (Quadro 13, p. 56) e a literatura aponta que estudantes mais velhos (acima de 10 anos) passam a considerar suas expectativas próprias de padrões sociais, bem como o *feedback* social fornecido por pessoas importantes, como os pares, na elaboração de seu julgamento (ALMEIDA; VALENTINI; BERLEZE, 2009; GOODWAY; RUDISILL, 1996; HARTER; CONNEL, 1984; PIEK; BAYNAM; BARRET, 2006; RUDISILL; MAHAR; MEANEY, 1993; ULRICH, 1987; VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 1997; WHITE, 1959; HARTER, 1978).

As atividades escolares contribuem para o desempenho de habilidades motoras na infância e repercutem ao longo da vida nos aspectos sociais, intelectuais e culturais (PEREIRA; NOGUEIRA; DUARTE, 2015), entretanto, é comum encontrar estudantes com atrasos motores durante a realização de alguma tarefa do dia a dia (SANTOS; VIEIRA, 2013).

Neste estudo, 15,58% dos participantes apresentaram um desenvolvimento motor inferior ao esperado para a faixa etária. Ao verificar as atividades do PEGS em que esses participantes manifestaram maior dificuldade em realizar, constatou-se (Quadro 11, p.55) que as atividades foram: vídeo game, jogos com bola, seguida de atividades de jogos e esportes. O fato do vídeo game ter sido a atividade na qual os estudantes apresentaram autopercepção de não competência, pode ser justificada pelo fato de que os participantes deste estudo obtiveram pouca experiência motora em relação ao recurso, conforme os argumentos utilizados pelos estudantes na autoavaliação de competência na utilização do vídeo game. Esses dados apontam para a possibilidade de autopercepção de competência ser orientada por critérios pessoais combinados com critérios culturais e sociais seja por maior exigência de qualidade de desempenho nas atividades para as quais estão

motivados, seja pela falta de experiência na realização da atividade (CHARLOT, 1996; KIELHOFNER, 2002).

Quando os indivíduos percebem as suas dificuldades motoras, passam a evitar qualquer experiência que demande uma coordenação motora em determinada habilidade, ou refugiam-se deste meio que não dominam (VALENTINI, 2002) criando uma percepção negativa sobre si mesmo, o que pode levar a um isolamento, aumentando a probabilidade de dificuldades no seu desenvolvimento (ALMEIDA; VALENTINI; BERLEZE, 2009; PINHEIRO; MARTINEZ; FONTAINE, 2014; SILVA; WINKELER, 2007; SILVA *et al.*, 2016). Neste estudo, vários participantes relataram que devido às dificuldades apresentadas pelos mesmos na realização de jogos e atividades com bola, optavam por não participar da mesma, visto que temiam os julgamentos que seus pares poderiam fazer a sua performance motora. Quanto menos oportunidades o indivíduo tiver de experimentar e exercitar suas habilidades ao realizar atividades propostas, menor será a chance de adquirir competência nessas atividades que se autopercebem não competentes (KIELHOFNER, 2002).

A literatura afirma que a percepção de competência que o indivíduo tem de si em determinada tarefa motora irá influenciar no processo de aprendizagem motora, portanto, indivíduos que se percebem como competentes nas habilidades motoras continuarão a executar a atividade por mais tempo e com maior precisão e buscarão realizar com maestria as atividades motoras, entretanto, os que se percebem sem sucesso na execução de uma atividade evitam qualquer atividade que exija habilidade específica (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; SILVA *et al.*, 2016; VALENTINI, 2002; VILLWOCK; VALENTINI, 2007).

Neste estudo ao realizar a correlação dos instrumentos EDM com PEGS, obteve-se uma correlação baixa e não significativa, o que se difere do estudo de Costa e colaboradores (2019) que tinham como objetivo investigar uma relação entre autopercepção de competência, desempenho escolar e motor de crianças do primeiro ano do ensino fundamental I e identificaram uma correlação moderada e significativa entre o desempenho motor e a autopercepção de competência. Esses autores utilizaram os instrumentos Bateria de Avaliação do Movimento da Criança (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007) e a Escala Pictórica de Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (HARTER; PIKE, 1983). O estudo foi desenvolvido com 31 estudantes e os autores tinham a hipótese de que correlações positivas de moderada a

fortes seriam encontradas e, no entanto, os resultados mostraram-se apenas baixas a moderadas correlações significativas, confirmando parcialmente a hipótese dos autores.

Neste estudo ao correlacionar a EDM com o TDE, identificam-se correlações próximas a intermediário para alto, sendo significativa a correlação. Entretanto, o mesmo estudo de Costa e colaboradores (2019) ao correlacionar o TDE com a Bateria de Avaliação do movimento da criança, não encontrou correlação significativa e os autores justificam que tal correlação não pode ser observada talvez pelo número pequeno de participantes. Portanto, a diferença significativa evidenciada neste presente estudo com um número de participantes maior, levanta a hipótese de que estudantes com desenvolvimento motor inferior podem vir a apresentar dificuldades nas atividades escolares, visto que atividades como por exemplo escrita e aritmética, demandam experiências e aprimoramento motor.

6.3 Desempenho escolar

Neste estudo constatou-se que o desempenho escolar dos estudantes nos primeiros anos escolares ocorreu com maior frequência na faixa inferior, o que confirma a importância de um cuidado precoce a esses estudantes, a fim de estimulá-los e prevenir o fracasso escolar.

Percepções de competência imprecisas podem ocorrer a partir de experiências negativas e isso pode resultar em expectativas irreais frente a uma tarefa. Estudantes que se julgam como desvalorizados devido aos constantes fracassos, tendem a afastar-se da atividade, a fim de proteger sua habilidade, além de que, quando estudantes percebem que possuem dificuldades nas tarefas, passam a evitá-las, perdendo a oportunidade de desenvolver novas habilidades (ANDRADE, 2016; HARTER, 1978; PIEK; BAYNAM, BARRET 2006).

Neste estudo, 40,27% dos participantes obtiveram um desempenho escolar inferior ao esperado para a faixa etária, sendo que no subteste da escrita, 93,10% desses estudantes obtiveram um pior desempenho quando comparado aos outros subtestes aritmética (82,75%) e leitura (72,41%). Ao comparar os resultados do TDE com as atividades do PEGS (Quadro 16, p.60), identifica-se que 14 estudantes relataram autopercepção de não competência ao terminar as atividades escolares, afirmando que apresentam dificuldades, ressalta-se que apenas cinco estudantes estavam matriculados

entre o segundo e o terceiro ano, os demais, nos anos escolares subsequentes. Além disso, 11 desses participantes com desempenho escolar inferior, afirmaram que não apresentam competência para resolver os problemas de matemática e organizar os números na folha.

O estudo de Rodrigues e Barrera (2007) teve por objetivo analisar a relação entre autoeficácia e desempenho escolar em estudantes do Ensino Público Fundamental. Participaram da pesquisa 34 estudantes de duas salas de 4ª série, de ambos os sexos, com idade variando entre nove e 11 anos. O instrumento utilizado era composto por 30 itens, 20 dos quais avaliam a competência específica e 10 itens, a competência generalizada. Também foi realizado no estudo, um levantamento do desempenho escolar dos participantes, através das notas obtidas no último bimestre letivo nas seguintes matérias: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Educação Artística. As correlações obtidas indicaram associação positiva e significativa entre a autopercepção de competência e desempenho escolar. A análise dos resultados sugeriu a existência de influência mútua entre esses fatores, reforçando a ideia do papel fundamental da escola na construção de crenças mais otimistas de autopercepção de competência no estudante, o que terá como consequência reflexos positivos na sua motivação e no desempenho escolar.

O estudo de Costa *et al.* (2019) descrito anteriormente (p. 68), também identificou uma correlação moderada e significativa entre o desempenho escolar e a autopercepção de competência.

Os resultados obtidos por esses autores (COSTA *et al.*, 2019; RODRIGUES; BARRERA, 2007) diferem deste estudo, visto que a correlação do TDE com o PEGS apresentou-se próximo a nulo e não significativo. Essa divergência pode ser devida à diferença de critérios estabelecidos para a análise da competência e ao instrumento de coleta utilizado.

Para Bandura (1989) pessoas que possuem dúvidas sobre suas reais capacidades sentem-se debilitadas quanto aos seus esforços ou desistem mais facilmente de suas tentativas.

Estudantes em situação de vulnerabilidade social podem apresentar dificuldades de aprendizagem, pois, estes podem apresentar baixa autoestima e sentimentos de inferioridade, o que consequentemente pode refletir em desajustamento social e comportamentos antissociais (AMPARO *et al.*, 2008). Os fracassos escolares são acompanhados de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de

comportamento (AMPARO *et al.*, 2008). Estas afirmações podem ser relacionadas ao participante E27, visto que esse apresentou desempenho escolar inferior ao esperado para sua faixa etária e negou-se a terminar a avaliação de autopercepção de competência.

Prevenir a ocorrência de fracassos escolares de estudantes em situação de vulnerabilidade social, que não se percebem competentes, vem ao encontro das necessidades educacionais, sobretudo nos anos escolares iniciais, a fim de estimular o seu engajamento nas atividades.

O fracasso escolar concomitante à incidência de fatores de risco no ambiente familiar e social mais amplo pode afetar negativamente o desenvolvimento dos estudantes ao longo da vida (SANTOS; MARTURANO, 1999).

As elevadas taxas de insucesso ou evasão escolar são, muitas vezes, atribuídas à falta de interesse ou motivação do estudante. No contexto escolar, um estudante é motivado a realizar as atividades escolares, caso acredite que possua os conhecimentos e habilidades necessárias para a sua realização, superando a sua autoavaliação de não competência. Nesse sentido, os julgamentos de autopercepção tendem a atuar como mediadores entre as reais capacidades do indivíduo e o seu desempenho efetivo (BZUNECK, 2001). Neste estudo foi possível observar que a frequência de desempenho escolar inferior aumentou no decorrer dos anos escolares, visto que dos 29 estudantes com desempenho escolar inferior, apenas oito estavam nos primeiros anos escolares (do segundo ano escolar ao quarto ano escolar), podendo-se levantar a hipótese de uma maior influência da vulnerabilidade social sobre o desempenho escolar.

6 CONCLUSÃO

Na amostra estudada, a autopercepção de competência foi confirmada por 72% (n=54) dos participantes, ou seja, não houve prevalência de prejuízo da autopercepção de competência. Não houve diferença na distribuição de autopercepção como competente e não competente, segundo critérios estabelecidos, por ano escolar e idade. Estes dados sugerem diferenças individuais na apreciação da competência.

Os dados obtidos neste estudo não confirmam a correlação do desempenho escolar e desenvolvimento motor sobre a autopercepção de competência, e apontam para a necessidade de se entender a particularidade de cada estudante em situação de vulnerabilidade social em relação aos aspectos socioafetivos, cognitivos e motores.

Em relação ao desenvolvimento motor, constatou-se que houve diminuição na proporção do desenvolvimento motor inferior no decorrer dos anos escolares, e diante deste resultado levanta-se a importância de se dirigir a atenção às características do desenvolvimento motor dos estudantes em situação de vulnerabilidade social nos anos escolares iniciais.

Quanto ao desempenho escolar verificou-se que a proporção de desempenho escolar inferior aumentou no decorrer dos anos escolares, e diante deste dado, alerta-se para a necessidade de acompanhamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade social para identificação de fatores que podem contribuir para o fracasso escolar desses.

Com este estudo identificou-se a prevalência de desenvolvimento motor inferior nos anos iniciais (segundo ano escolar ao quarto ano escolar) e a prevalência de desempenho escolar inferior (quinto ano escolar ao oitavo ano escolar) nos anos escolares subsequentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da educação inclusiva a escola deve estar aberta para a oferta de ensino a todo e qualquer estudante, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais (BRASIL, 2001).

A educação deve promover o desenvolvimento do estudante, prepará-lo para exercer a cidadania e qualificá-lo para o trabalho, em total igualdade de condições ao acesso escolar e a sua permanência (LIMA; CAPELLINI, 2012).

É na escola, muitas vezes, o lugar onde as crianças encontram um ambiente mais seguro para passar parte do dia, muitos companheiros de brincadeiras, recursos e materiais lúdicos, além de oportunidades para a vivência de relações sociais (OLIVEIRA; CASTANHARO, 2008).

A escola tem, portanto, um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois, recepciona e coloca os estudantes na esfera das relações sociais. As primeiras experiências vividas na escola serão decisivas para a construção do modo como esses se colocarão no mundo, nas relações com os outros, e frente ao conhecimento e ao ato criativo (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004; ROSA, 1998).

Cuidados no âmbito de medidas preventivas de fracasso escolar envolvendo a saúde e a educação, abrangem também a população em situação de vulnerabilidade social, uma vez que essa população está mais suscetível às influências culturais e ambientais.

Este estudo teve como objetivo identificar como estudantes de Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade social percebiam sua competência e como esta se relacionava com o seu desempenho escolar e desenvolvimento motor. Além disso, tinha-se como objetivos específicos confrontar o desenvolvimento motor com a autopercepção de competência; confrontar o desempenho escolar com a autopercepção de competência e; relacionar o desenvolvimento motor e o desempenho escolar. Os objetivos deste estudo foram atingidos e descritos nesta dissertação.

Estudos demonstram que há probabilidade de estudantes que vivem em ambientes conturbados apresentarem alterações no comportamento e terem o baixo rendimento escolar em proporção maior do que para crianças que se desenvolvem em um ambiente estável (FERREIRA; MARTURANO, 2002; SILVA; RAPOPORT, 2013). Alguns autores afirmam que problemas familiares, por exemplo, podem, com o tempo,

causar estresse emocional e prejudicar o estudante, impedindo-o de desenvolver habilidades para que tenha sucesso em sua vida social e escolar, comprometendo a capacidade para aprender (BEE, 1997; GOMES; PEREIRA, 2005. SMITH; STRICK, 2001). Este estudo demonstra que a maioria dos participantes se autoavaliou como competente, contudo, a menor porcentagem (29,16%) de ocorrência de apreciação como não competente num universo populacional maior é expressiva e adquire importância para a prevenção de riscos no desenvolvimento motor e desempenho escolar, envolvendo diferentes áreas profissionais, como psicologia, pedagogia, terapia ocupacional e outras áreas afins. Constatou-se que dentre todos os participantes apenas 15,58% apresentaram um desenvolvimento motor inferior ao esperado para faixa etária, 38,96% um desempenho escolar inferior, não havendo correlações entre a percepção de competência desses estudantes com o desempenho escolar e desenvolvimento motor.

É preciso considerar que a autopercepção de competência é influenciada por fatores pessoais e ambientais e, além disso, que a situação de vulnerabilidade social pode se sobrepor a outras condições de estigma, dentre as quais encontram-se as deficiências. Todo estudante possui singularidades que afetam autopercepção de competência, entretanto, o estudante em vulnerabilidade social está mais suscetível ao meio, havendo a necessidade de melhor compreensão dos critérios pessoais que orientam essa avaliação. Da mesma forma, os dados deste estudo apontam para a necessidade de medidas preventivas em relação ao desenvolvimento motor e, sobretudo, em relação ao desempenho escolar.

Neste estudo o fato de a amostra frequentar uma instituição no período contraturno com atividades de ballet, judô e basquete pode configurar uma situação diferenciada da população em risco de vulnerabilidade social, que pode justificar a confirmação de competência pela maioria dos participantes.

Ressalta-se que vários foram os desafios para a realização deste estudo, dentre eles a dificuldade de encontrar na instituição uma sala para aplicação dos testes; a frequência dos estudantes na instituição, visto que em dias com chuva ou frio, esses não compareciam; devido às diversas atividades realizadas pelos estudantes na instituição, foi necessário alterações na coleta pela pesquisadora para que os estudantes pudessem participar de suas atividades e ainda participar da pesquisa.

Para novas pesquisas sugere-se a replicação deste estudo mediante comparação com estudantes que não se encontram situação de vulnerabilidade social, sobreposição

vulnerabilidade social e deficiência e grupos em situação de vulnerabilidade social sem outro tipo de suporte institucional além do escolar.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, L. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 361-384, 2017.

AMPARO, D. M. et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estud. psicol.**, Natal, v. 13, n. 2, p. 165-174, 2008.

ANDRADE, M. M. A. **Percepção de competência na execução de atividades realizadas por escolares com e sem deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

ANDRADE, M. M. A.; SANTOS, C. B.; ARAÚJO, R. C.T. Percepção de competência, em situação de atividades diversificadas na perspectiva dos professores e de seus alunos com e sem deficiência física. **Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 246- 253, 2018.

ANDRADE, M. M. A.; ARAÚJO, R.C.T. Características de Alunos com Deficiência Física na Percepção de Seus Professores: um Estudo sob os Parâmetros Conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 24, p. 3-16, 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL / AOTA. Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo 3. ed. **Rev Ter OcupUniv São Paulo**, São Paulo, v.26 (ed. esp.), p.1-49, 2015.

AYRES, J.R. *et al.* O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D; FREITAS, C.M (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003. p. 117-39.

AYRES, J.R. *et al.* Vulnerabilidades prevenção em tempo de AIDS. In: PARKER, R. *et al.* **Sexualidade pelo avesso: Direitos, Identidades e Poder**. São Paulo: Editora 34, 1999.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist Association**, v.44, n.9, p.1175 -1184, 1989.

BANDURA, A. Conclusion: reflections on nonability determinants of competence. In: STERNBERG, R.; KOLLIGIAN, J. (org.) **Competence considered**. New Haven: Yale University, 1990. p. 315-362.

BANDURA, A. et al. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, n.67, p.1206- 1222, 1996.

BEE, H. (org.). **O ciclo Vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce : crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS no 145, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; 2009.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. *In* BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, E. J. A (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.116-133.

CAMPOS, D. M. S. (org.). **Psicologia da aprendizagem**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F.L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 34, n. 3, e00101417, 2018 .

CARRARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>>.

CARROLL, B.; LOUMIDIS, J. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. **European Physical Education Review**, Driffield, v. 7, p. 24-43, 2001.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.97, 47-63, 1996.

COELHO, G. R.; AMANTES, A. A influência do engajamento sobre a evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.13, n.1, p. 48-72, 2014.

COSTA, R. M.; SILVA, E. A. de A. Escala de desenvolvimento motor de Rosa Neto: estudo longitudinal em uma escola da rede particular de ensino de Cuiabá-MT. **Rev. Eletôn. Da Univag.**, Várzea Grande, n. 4, p. 51-64, 2009.

COSTA, R. Z. F. et al. Relação entre a auto-percepção da competência das crianças, o desempenho acadêmico e o desempenho do motor. **J. Phys. Educ.** , Maringá, v. 30, 2019.

CURY, C. R. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FARIA, M. G. A. Concepções pessoais de competência: promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. **Inovação**, Maranhão, v. 11, n. 2, p. 47-55, 1998.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FISHER, A. G.; GRISWOLD, L. A. Performance skills: Implementing performance analyses to evaluate quality of occupational performance. In BOYT SCHELL, B. A.; GILLEN, G.; SCAFFA, M. (Eds.), **Willard and Spackman's occupational therapy** (12th ed., pp. 249–264). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2014.

FLECK, M.P. The World Health Organization instrument to evaluate quality of life (WHOQOL-100): characteristics and perspectives. **Cienc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.33-8. 2000.

FLEHMIG, I. (org.). **Texto e Atlas do desenvolvimento normal e seus desvios no lactente**. São Paulo: Atheneu, 2002.

FONSECA, F. F. *et al.* As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo v. 31, n. 2, p. 258-264, 2013.

FONSECA, V. (org.). **Introdução as dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. (org.). **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 7. ed., Porto Alegre: AMGH, 2013.

GIACOMONI, C. H. *et al.* Teste do Desempenho Escolar: evidências de validade do subteste de escrita. **Psico-USF**, Itatiba, v. 20, n. 1, p. 133-140, 2015.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005

GOMES, M. A. **Filhos de ninguém? Um estudo das representações sociais sobre família de adolescentes em situação de rua**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003.

GOODWAY, J.; RUDISILL, M. E. Influence of a Motor Skill Intervention Program on Perceived Competence of At-Risk African American Preschoolers. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, n. 13, p. 288-301, 1996.

HARTER, S.; PIKE, R. (org.). **A escala pictórica de competência percebida e aceitação social para crianças pequenas**. Denver: Universidade de Denver; 1983.

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

- HARTER, S.; CONNELL, J. A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. **Advances in Motivation and Achievement**, Stanford, v. 3, p. 219-250, 1984.
- HENDERSON, S; SUGDEN, D.A.; BARNETT, A. (org.). Bateria de avaliação de movimentos para crianças. 2. ed. San Antonio: Avaliação Harcourt; 2007.
- JURDI, A.P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v.15, n.1., p. 26-32, 2004.
- JURDI, A.P.S, et al. Vulnerabilidade sócio ambiental e o cuidado na primeira infância. **Rev Ter Ocup Univ, São Paulo**, São Paulo, v.28, n.3, p.281-9, 2017.
- JURDI, A.P.S. **A ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária**. 2009. Tese (Doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.
- KIELHOFNER, G. Model of human occupation: theory and application. Baltimore: Lippincott Williams; Wilkins, 2002.
- LADD, G. W.; DINELLA, L. M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? **Journal of Educational Psychology**, v.101, n.1, p.190, 2009.
- LANGER, E. J. The Illusion of incompetence. In: PERLMUTTER, L. C.; MONTY, R. A. (Ed.). Choice and perceived control. New York : Hillsdale, 1979.
- LANGER, E. J.; PARK, K. Incompetence: a conceptual reconsideration. In: STERNBERG, R.; KOLLIGIAN, J. (Ed.). Competence considered. New Haven: Yale University, 1990.
- LEGARDA, M.D.C.O.; MIKETTA, A. T. Estimulação precoce: inteligência emocional e cognitiva, v. 1. São Paulo: Cultural, 2012.
- LEPRE, R. M.; MARTINS, M.F.A. Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão. In: CAPELLINI, V.L.M.F. (org.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- LIMA, A. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. SITUAÇÃO DE RUA E EVASÃO ESCOLAR: ATENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 35, 2012.
- LOPEZ, B. P.; MOLINA, P. D.; ARNAIZ, B. N. Competência ocupacional y disfunción ocupacional. In: MOLINA, P. D.; ARNAIZ, B. N. Conceptos fundamentales de terapia ocupacional. Madrid: Médica Panamericana, 2001. p.25-34.
- MACHADO, D. C. O. Análise de fatores associados ao desempenho escolar de alunos do quinto ano do ensino fundamental com base na construção de indicadores. (2014) Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, 2014.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2011.
- MAZER, S. M.; BELLO, A. C. D.; BAZON, M. R. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 7-21, 2009.
- MEDEIROS, C.S.; SALOMÃO, N.M.R. Estratégias de Comunicação: Interação Mãe-Criança com Deficiência Visual e Habilidades Sociocomunicativas Infantis. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 393-406, 2015.
- MISSIUNA, C.; POLLOCK, N.; LAW, M. Perceived efficacy and goal setting system (PEGS). San Antônio, TX: Psychological Corporation, 2004.
- MISSIUNA, C. et al. Examination of the perceived efficacy and goal setting system (PEGS) with children with disabilities, their parents, and teachers. **American Journal of Occupational Therapy**, New York, v. 60, p. 204-214. 2006.
- NOBRE, G. C. et al. Autopercepção de competências de crianças em situação de vulnerabilidade social assistidas e não assistidas por projetos sociais esportivos. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 271-276, 2015.
- OLIVEIRA, C.; CASTANHARO, R. C. T. O Terapeuta Ocupacional como facilitador do processo de educação de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 16, n. 2, p. 91-99, 2008.
- OLIVEIRA, I. L. S.; BRAGA, A. P.; PRADO, C. M. N. Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 33-44, 2017.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI. Washington, D.C., 2005
- OVIEDO, R. A. M.; CZERESNIA, D. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 19, n.53, p.237 – 250, 2015.
- PAES, A.T. Por dentro da estatística. Einstein: **Educ. Contin. Saúde**, São Paulo n.6, p.107-108, 2009.
- PAULA, L. I. C. et al. Perception of association between normal development and environmental stimulation by mothers of children in the first three years of life. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v.31, n.2, p.211-217, 2013.
- 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**, Paraná/RO, v.5, n.1., p.1-20, 2015.
- PEREIRA, D.M. Desempenho de alunos de séries iniciais no teste do desenvolvimento da integração visuomotora e variáveis relacionadas. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012.

PEREIRA, S. E. F. N. **Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar**. Aconchego-DF, 2013. Disponível em: www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigos/artigo01.pdf.

PHILLIPS, D. A. The Illusion of incompetence among academically competent children. **Child Development**. n.55, p. 2000-2016, 1994.

PHILLIPS, D. A.; ZIMMERMAN, M. The development course of perceived competence and incompetence among children. In: STERNBERG, R.; KOLLIGIAN, J. (Ed.). *Competence considered*. New Haven: Yale University, 1990.

PIAGET, J.; GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

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

PINHEIRO, R.C.; MARTINEZ; C. M. S.; FONTAINE, A. M. G. V. Integração visio motora e desenvolvimento global de crianças pré-termo e a termo no início da escolarização. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.181-187, 2014.

POLITY, E. *Dificuldade de Aprendizagem e Família: Construindo Novas Narrativas*. São Paulo, Vetor, 2001.

PRADO, D. *O que é família*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2011.

RAPOPORT, C. R. (org.). **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo, EPU, 1981.

REED, K. L.; SANDERSON, S. N. The founders. Concepts of occupational therapy. 3. ed. Baltimore: Willians, Wikins, 1992.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO; C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.2, p. 71-87, 2017.

RODRIGUES, L. C.; BARREIRA, S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, n.1, p.41 – 53, 2007.

RODRIGUES, M. *Manual teórico e prático de Educação Física infantil*. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2003

ROSA NETO, F. (org.). **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, A. V. A.; MATTOS, C. L. G. A exclusão vai à escola: da sociedade ao sistema de escolarização. In: **Congresso Nacional de Educação**, 1, 2014, Campina Grande. Anais I CONEDU. Campina Grande, Realize, 2014.

ROSA, S. S. *Brincar, conhecer e ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998.

RUDISILL, M. E.; MAHAR, M.; MEANEY, K. The relationship between children's perceived and actual motor competence. **Perceptual and Motor Skills**, Missoula, v. 76, p. 895-906. 1993.

RUGGIO, C.I.B. et al. Validity and reliability of the Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS) for Brazilian children. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 828-836, 2018.

RUGGIO, C. I. B. Adaptação transcultural do perceived efficacy and goal setting system – pegs para crianças brasileiras. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p.377-394, 1999.

SANTOS, V. A. P. D.; VIEIRA, J. L. L. Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 233-242, 2013.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **Perspec**, São Paulo, n.20, p. 148-55, 2006.

SILVA, A.C.D.; WINKELER, M.S.B. Desenvolvimento psicomotor em crianças com 4 e 5 anos. In: **VII Congresso Nacional da Área da Educação**. Curitiba: Saberes Docentes. único: p.2632-2642, 2007.

SILVA, J.B.C.; SCHNEIDER, E. S. Aspectos sócio-afetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico científica do ICPG** .v. 3, 2007.

SILVA, M. T. G.; PÁDUA, P. M. R; GUIMARÃES, M. O. Os impactos de experiências de contextos de vulnerabilidade social sobre os processos de aprendizagem: o aluno entre o enfeitamento e a escola. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v.15, n.21, p.59 – 80, 2019.

SILVA, P.N. *et al.* Análise da percepção de competência e desempenho motor de pré-escolares do município de Maringá- pr. **Biomotriz**, Cruz Alta, v.10, n. 01, p. 5 – 23, 2016.

SILVA, S. B.; RAPOPORT, A. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista educação em rede: formação e prática docente** , Belo Horizonte,v. 2, n. 2, p. 1- 26, 2013.

SIMÕES, M. F. Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v.31, n. 1/3, p. 195-210, 1997.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais e educadores**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 321p.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos; **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v.2, n. 2, p.83- 104, 2004.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

STEIN, L. M. (1994). TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo

STONE, D. N.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Beyond Talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. Rochester. 2008.

TEAM, R. C. (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

TEIXEIRA, R. A. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 232 -245,2009.

TROMBLY, C. A.; RADOMSKI, M. V. Terapia ocupacional para disfunções físicas. 5. ed. São Paulo: Santos; 2005.

ULRICH, B. Perceptions of Physical Competence, Motor Competence, and Participation in Organized Sport: Their Interrelations in Young Children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Danvers, v. 58, p. 57-67. 1987.

VALENTINI, N. C. A Influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Rev. Paul. Educ. Física**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 65- 75, 2002.

VALENTINI, N. C. A. Competência Percebida: Considerações para promover a aprendizagem. In: KREBS, R.J.; FERREIRA NETO, C.A. **Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: Editora LECSU, p. 137-157, 2007.

VIEIRA, L.; VIEIRA, J. L.; KREBS, R. J. Análise da percepção de competência no contexto escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 15, n. 1, p. 55-66, 1997.

VILLWOCK, G.; VALENTINI, N. C. Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora e suas relações em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21. n. 4, 2007.

VOISIN, D. R.; NEILANDS, T. B.; HUNNICUTT, S. Mechanisms linking violence exposure and school engagement among African American adolescents: Examining the roles of psychological problem behaviors and gender. **American Journal of Orthopsychiatry**, v.81, n.1, p. 61-71, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review**, Washington, v. 30, p. 297-333, 1959.

WITTER, Geraldina Porto. Família e aprendizagem. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011

ZAGO, J. T. C et al. Associação entre o desenvolvimento neuropsicomotor e fatores de risco biológico e ambientais em crianças na primeira infância. **Rev. CEFAC**, São Paulo , v. 19, n. 3, p. 320-329, 2017.

ZIMMERMAN, B.J.; BANDURA, A.; MATINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. **American Educational Research Journal**, v. 29, p. 663-676, 1992.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis,

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp/ Marília, intitulada “*VULNERABILIDADE SOCIAL DE CRIANÇAS E IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES DE DESEMPENHO EM TAREFAS ESPECÍFICAS*” e gostaríamos que você participasse da mesma.

Este estudo tem por objetivo verificar como os fatores autopercepção de competência, desempenho escolar e desenvolvimento motor se relacionam, perante condições de vulnerabilidade social. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício que estiver fazendo nesta associação e universidade. Ressaltamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo para você ou sua criança, bastando nos avisar. A participação no estudo não envolve nenhum custo e você não receberá nenhum pagamento ou compensação financeira. Asseguramos que os dados dos questionários serão utilizados somente para fins de pesquisa e, para garantir a confidencialidade, cada questionário receberá um código numérico que substituirá o nome da criança, para não permitir a identificação de nenhum dos participantes. Os dados pessoais dos participantes da pesquisa não serão mencionados em nenhuma publicação ou relatório de trabalho. A participação no estudo não envolve nenhum risco, mas como sua criança será entrevistada na associação Amor de Mãe, ela perderá cerca de 30 minutos de atividade. Esclarecemos, no entanto, que o horário da entrevista será combinado com os profissionais para que a criança não perca nenhuma atividade importante. Se você concordar em participar desse estudo, por favor, assine no espaço indicado.

Agradeço sinceramente a sua colaboração.

Cordialmente,

Camila Boarini dos Santos

Terapeuta Ocupacional

Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Unesp – Marília

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis

Eu, _____ por
tador do RG _____ responsável pelo(a)
participante _____ autorizo
a participar da pesquisa intitulada : **VULNERABILIDADE SOCIAL DE CRIANÇAS
E IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES DE DESEMPENHO EM TAREFAS
ESPECÍFICAS**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e
concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram
quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda
estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a)
quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: ____/____/____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para
esclarecimentos.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura do responsável)

(Nome da criança)

**APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS PARTICIPANTES**

Eu, _____
_ aceito participar da pesquisa intitulada : **VULNERABILIDADE SOCIAL DE CRIANÇAS E IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES DE DESEMPENHO EM TAREFAS ESPECÍFICAS**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: ____/____/____

(Assinatura da criança)