

Objectivos de Realização e Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física

Um estudo com alunos do 8.º ao 12.º anos
de escolaridade das Escolas da Cidade de Penafiel

Sara de Sá Leão
Marques Vidal

de 2001

M

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Objectivos de Realização e Clima Motivacional
nas Aulas de Educação Física.**

**Um estudo com alunos do 8º ao 12º anos de escolaridade
das Escolas da Cidade de Penafiel.**

Dissertação apresentada com vista à obtenção
do Grau de Mestre em Ciências do Desporto
na Área de Especialização de Desporto para
Crianças e Jovens.

Orientador: Professor Doutor António
Manuel Fonseca

Sara de Sá Leão Marques Vidal

Setembro de 2001

*A todas as crianças e jovens do mundo,
pois são o melhor que temos...*



AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho teria sido impossível sem a cooperação, participação, apoio e incentivo de várias pessoas. A todas elas não poderíamos deixar de expressar o nosso profundo reconhecimento :

Ao Professor Doutor **António Manuel Fonseca** pela sua orientação, e constante disponibilidade, assim como pelo seu incentivo e auxílio na *busca do caminho certo*.

Ao Professor Doutor **José Maia** pelos conselhos dados e encorajamento.

A todos os **Professores** que ao longo do Mestrado deram um valioso contributo a este curso partilhando connosco os seus conhecimentos, incitando-nos a seguir em frente.

À Direcção Regional de Educação do Norte, Escolas E.B.2,3 de Penafiel N°1 e N°2 e Secundárias de Penafiel N°1 e N°2 e respectivos docentes por terem viabilizado a aplicação dos questionários. Um particular agradecimento a todos os alunos destas Escolas que colaboraram com o estudo respondendo aos questionários.

À minha **Família** por estar junto de mim e me incitar a concluir este Curso.

Ao **Paulo** por estar ao meu lado, *juntos venceremos*, apesar das dificuldades.

ÍNDICE

Resumo	6
Abstract	7
Resumé	8
Lista de Quadros	9
1. Introdução	10
1.1. Enquadramento e Pertinência do Estudo	11
1.2. Objectivos e Hipóteses do Estudo	16
2. Revisão da Literatura	19
2.1. A Crescente Importância do Estudo Psicológico do Fenómeno Desportivo nas Crianças e Jovens	20
2.2. Uma das Áreas de Investigação da Psicologia do Desporto: A Motivação	21
2.3. O Conceito de Motivação	22
2.4. As Teorias da Motivação	24
2.5. Os Objectivos de Realização	25
2.6. Objectivos de Realização e Clima Motivacional	29
2.7. Objectivos de Realização, Clima Motivacional e Satisfação/Divertimento	36
2.8. Intenção de Praticar uma Actividade Física ou Desportiva	43
3. Metodologia	45
3.1. Amostra e Procedimentos	46
3.2. Instrumentos	46
3.2.1. Objectivos de Realização	46
3.2.2. Clima Motivacional	47
3.2.3. Satisfação	49
3.2.4. Intenção de Praticar	49
3.3. Procedimentos Estatísticos	50
4. Apresentação dos Resultados	51
4.1. Amostra Total	52
4.2. Comparação entre Sexos	54
4.3. Comparação entre Anos de Escolaridade	56
4.4. Relações entre as Variáveis Analisadas	58
5. Discussão dos Resultados	61
6. Conclusões e Recomendações	68
7. Bibliografia	71
8. Anexos	82

RESUMO

Um dos propósitos deste estudo consistiu na avaliação da orientação de jovens alunos para dois tipos de objectivos de realização (tarefa e ego) e da sua percepção acerca do clima motivacional do grupo de pessoas em que estes se encontravam inseridos, ao realizar actividade física ou desportiva nas suas aulas de Educação Física, verificando-se também se estes constructos motivacionais variavam em função do sexo e do ano de escolaridade dos indivíduos. O outro propósito foi examinar relações entre os objectivos de realização e o clima motivacional, e também entre estes e a satisfação nas aulas de Educação Física e a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.

A amostra do estudo foi constituída por 731 estudantes (rapazes e raparigas) de Educação Física do 3º ciclo e secundário de 4 escolas da Cidade de Penafiel (Portugal), com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. Foram utilizados vários questionários para aceder às orientações motivacionais, ao clima motivacional percebido, à satisfação e à intenção de praticar actividade física ou desportiva: Questionário da Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto (TEOSQp), Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto (PMCSQp), Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto (SBSQp) e Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto (QIPD), respectivamente.

A partir do nosso estudo foi possível concluir que independentemente do sexo e do ano de escolaridade os alunos se orientavam fundamentalmente para a tarefa e não para o ego nas suas aulas de Educação Física. No entanto, os rapazes apresentavam valores superiores na orientação para o ego relativamente às raparigas, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre a orientação para a tarefa de cada um dos sexos. Considerando o ano de escolaridade dos alunos, na generalidade os valores atribuídos em cada uma das orientações não diferiram estatisticamente. Para além disso, independentemente do sexo e do ano de escolaridade os alunos perceberam nas aulas de Educação Física um clima motivacional predominantemente orientado para a tarefa. Porém as raparigas perceberam que o clima era mais relacionado com a tarefa que os rapazes, ocorrendo o inverso em relação à percepção de que o clima era orientado para o ego. Considerando o ano de escolaridade, em termos gerais as respostas dos indivíduos ao nível dos dois tipos de orientações do clima não diferiram estatisticamente. Verificou-se também uma correlação positiva entre a orientação para a tarefa e a percepção de que o clima se relacionava com a tarefa, assim como entre a orientação para o ego e a percepção de que o clima se relacionava com o ego. Aliás tanto a orientação para a tarefa como a percepção de que o clima se orientava para a tarefa estiveram relacionadas positivamente com a satisfação tal como a percepção de que o clima se orientava para o ego esteve correlacionada de forma positiva com o aborrecimento. Por outro lado, constatou-se uma correlação positiva entre a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva tanto com a orientação para a tarefa como com a percepção de que o clima se orientava para a tarefa.

Palavras-Chave: objectivos de realização, clima motivacional, satisfação, intenção de praticar, Educação Física, jovens.

ABSTRACT

One of the purposes of this study consisted on the evaluation of the young students orientation for two types of achievement goals (task and ego) and of their perception concerning the motivational climate of the group of people which they were inserted, when accomplishing physical or sport activity in their Physical Education classes, and it was also verified if these motivational constructs varied according to the individuals sex and of the school year of the individuals. The other purpose was to examine the relations between the achievement goals and the motivacional climate, and also between these two and the satisfaction in the Physical Education classes and the intention of practicing a physical or sport activity.

The sample of the study was constituted by 731 students (boys and girls) of Physical Education of the 3rd cycle and secondary of 4 schools of the Penafiel city (Portugal), with ages understood between the 13 and the 18 years. Several questionnaires were used to accede to the motivational orientations, to the perceived motivacional climate, to the satisfaction and to the intention of practicing physical or sport activity: *Questionário da Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto (TEOSQp)*, *Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto (PMCSQp)*, *Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto (SBSQp)* and *Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto (QIPD)*.

We concluded that independently of the individuals sex and of the school year, the students were fundamentally task oriented and not ego oriented in its Physical Education classes. However, the boys presented superior values in the ego orientation relatively to the girls, and we didn't verified significant statistic differences among the task orientation of each one of the sexes. Considering the school year of the students, in the generality the values attributed in each one of the orientations didn't differ statistically. Also, independently of the individuals sex and of the school year the students perceived in the Physical Education classes a motivational climate mainly guided for the task. Even so the girls perceived that the climate was more related with the task than the boys, happening the inverse in relation to the perception that the climate was guided for the ego. Considering the school year, in general the answers of the individuals concerning the two types of climate orientations didn't differ statistically. It was also verified a positive correlation between the task orientation and the perception of a task-involving climate, as well as between the ego orientation and the perception of a ego-involving climate. Aside from that, the task orientation and the perception of task oriented climate were positively related with the satisfaction just as the perception of a ego oriented climate was correlated in a positive way with the boredom. On the other hand, a positive correlation was verified between the intention of practicing a physical or sport activity and the task orientation as with the perception that the there was a task oriented climate.

Key-words: achievement goals, motivational climate, satisfaction, intention of practicing, Physical Education, young people.

RESUMÉ

L'un des buts de cette étude a consisté en l'évaluation de l'orientation des jeunes étudiants pour deux types d'objectifs de réalisation sportive (la tâche et l'ego) et de sa perception à propos du climat de motivation du groupe de personnes dans lequel ils se trouvaient insérés quand ils accomplissaient une activité physique ou sportive pendant les cours d'Éducation Physique. On s'est aussi appliqué à vérifier si la motivation de ces jeunes variait en fonction du sexe et de l'année de scolarité de ces individus. L'autre but a été d'examiner les rapports entre les objectifs de réalisation et le climat de motivation, et aussi entre ceux-là et la satisfaction dans les cours d'Éducation Physique et l'intention de pratiquer une activité physique ou sportive.

L'échantillon de l'étude a été constitué par 731 étudiants (garçons et filles) d'Éducation Physique du 3e cycle et secondaire de 4 écoles de la Ville de Penafiel (Portugal), dont les âges sont compris entre les 13 et les 18 ans. Plusieurs questionnaires ont été utilisés pour accéder aux orientations de la motivation, au climat de motivation ressenti, à la satisfaction et à l'intention de pratiquer une activité physique ou sportive: *Questionário da Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto (TEOSQp)*, *Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto (PMCSQp)*, *Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto (SBSQp)* e *Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto (QIPD)*.

À partir de notre étude, nous avons conclu que indépendamment du sexe et de l'année de scolarité, les étudiants se dirigeaient, fondamentalement, vers la tâche et non pas vers l'ego lors de leurs cours d'Éducation Physique. Cependant, les garçons ont présenté des valeurs supérieures dans l'orientation vers l'ego par rapport aux filles, ne se vérifiant pas de différences statistiquement considérables entre l'orientation vers la tâche de chacun des sexes. Étant donné l'année de scolarité des étudiants, les valeurs attribuées, dans leur généralité, dans chacune des orientations n'ont pas été différentes statistiquement. De surcroît, indépendamment du sexe et de l'année de scolarité, les élèves ont perçonné, pendant les cours d'Éducation Physique, un climat de motivation orienté, surtout, vers la tâche. Toutefois, les filles, contrairement aux garçons, ont remarqué que le climat était plus lié à la tâche. L'inverse s'est passé par rapport à la perception dirigée vers l'ego. Étant donné l'année de scolarité, les réponses des individus au niveau des deux types d'orientations du climat n'ont pas, en règle générale, été différentes statistiquement. Nous avons aussi vérifié une corrélation positive entre l'orientation vers la tâche et la perception que le climat était relié à la tâche; de la même manière entre l'ego et la perception que le climat était relié à l'ego. D'ailleurs l'orientation vers la tâche, comme la perception que le climat s'orientait vers la tâche, ont été reliés positivement avec la satisfaction, tout comme la perception que le climat s'orientait vers l'ego a été relié positivement avec l'ennui. D'un autre côté, une corrélation positive a été vérifiée entre l'intention de pratiquer une activité physique ou sportive que ce soit avec l'orientation pour la tâche comme avec la perception que le climat a été dirigé vers la tâche.

Mots - Clés: objectifs de la réalisation, climat de motivation, satisfaction, intention de pratiquer, Éducation Physique, jeune.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: “O dinâmico processo da motivação” (...).	30
Quadro 2: Resultados da análise factorial. Valores próprios, percentagem de variância total explicada e alfa de Cronbach.	48
Quadro 3: Objectivos de realização dos alunos.	52
Quadro 4: Clima motivacional das aulas percebido pelos alunos.	52
Quadro 5: Satisfação/aborrecimento dos alunos na realização das aulas de Educação Física.	53
Quadro 6: Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva.	53
Quadro 7: Objectivos de realização dos alunos em função do sexo.	54
Quadro 8: Clima motivacional das aulas percebido pelos alunos em função do sexo.	54
Quadro 9: Satisfação/aborrecimento dos alunos na realização das aulas de Educação Física, em função do sexo.	55
Quadro 10: Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva em função do sexo.	55
Quadro 11: Objectivos de realização dos alunos em função do ano de escolaridade.	56
Quadro 12: Clima motivacional das aulas percebido pelos alunos em função do ano de escolaridade.	57
Quadro 13: Satisfação/aborrecimento dos alunos na realização das aulas de Educação Física em função do ano de escolaridade.	57
Quadro 14: Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva em função do ano de escolaridade.	57
Quadro 15: Correlação entre os objectivos de realização e o clima motivacional das aulas percebido pelos alunos.	58
Quadro 16: Correlação entre os objectivos de realização dos alunos e a sua satisfação e aborrecimento.	58
Quadro 17: Correlação entre o clima motivacional das aulas percebido pelos alunos e a sua satisfação e aborrecimento.	59
Quadro 18: Correlação entre os objectivos de realização e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.	59
Quadro 19: Correlação entre o clima motivacional das aulas percebido pelos alunos e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.	60

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. ENQUADRAMENTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Uma das áreas de investigação ao nível da psicologia que se destaca pelo enorme número de estudos, apesar de sempre insuficientes, é certamente a da motivação.

Com efeito, a motivação humana desde sempre ocupa um lugar central na psicologia (Biddle, 1997).

No contexto da actividade física ou desportiva, esta temática também se tem desenvolvido de forma extensa (Roberts, Spink & Pemberton, 1986), face a uma elevada e crescente adesão de indivíduos à prática física ou desportiva, a qual tem realçado a importância de compreender o impacto psicológico desta actividade.

A pesquisa motivacional neste domínio tem dado um contributo no sentido de melhor entender quais as repercussões psicológicas do exercício (Vallerand & Fortier, 1998).

No âmbito das crianças e jovens tem-se registado um grande investimento na motivação (Brustad, 1993), inclusivamente na área do desporto.

O interesse nesta faixa da população justifica-se na medida em que, dos muitos milhões de pessoas que em todo o planeta vivem o fenómeno desportivo, uma parte significativa são crianças e jovens.

No início da década de 90, só no que concerne ao desporto organizado, já se estimava o envolvimento por parte dos escalões etários mais baixos, em termos mundiais, como ultrapassando os 200 milhões de crianças (Roberts, 1992b).

Ao nível europeu, o desporto juvenil assume claramente uma elevada dimensão (De Knop & Wylleman, 1994).

E, todos os dias, são muitos os indivíduos que aderem a variados desportos e actividades físicas (Vallerand et al., 1998), pois tem-se consciência de que uma correcta e regular prática desportiva traz benefícios para o homem, não só no domínio físico, como também ao nível psicológico e social (e.g., Bouchard, Shephard & Stephens, 1994).

O exercício físico apresenta-se como um meio fundamental para contrariar o excessivo e característico sedentarismo das actuais sociedades modernas, altamente industrializadas e tecnológicas, contribuindo assim para melhorar a qualidade de vida das

populações.

A elevada adesão a práticas de natureza física e desportiva é então defendida no sentido de promover um estilo de vida mais activo tanto para adultos como para crianças e jovens, estes últimos encontrando-se numa fase determinante do seu desenvolvimento físico, cognitivo e social, o qual se deseja harmonioso e integral.

Vários são os estudos que referenciam as actividades desportivas como sendo uma vertente importante e integrada na infância e adolescência dos indivíduos em sociedades industriais (Brustad, 1993).

De destacar que o desporto, entre os mais jovens, é um contexto muito relevante na determinação dos seus padrões de amizade (Evans & Roberts, 1987). Constatou-se também que é muito importante para estes o facto de serem competentes no âmbito das habilidades físicas, em particular para o sexo masculino (e.g., Roberts, 1984, 1993). Provavelmente, porque as actividades desportivas podem ser um domínio no qual os jovens, principalmente os rapazes, procuram determinar a sua “posição” relativamente aos seus pares, através da comparação social, e assim conhecer seu próprio valor (Veroff, 1969, in Roberts, 1984).

É um facto que cada vez mais o desporto ocupa um lugar de destaque nos tempos livres das crianças e dos jovens (Roberts, 1993), assim como no seu processo educativo em geral.

Pensamos ser essencial destacar o papel da escola enquanto local de prática e fomento de actividade física ou desportiva.

Neste âmbito a escola destaca-se como um meio de excelência de intervenção, particularmente através da disciplina de Educação Física, mas também das actividades extracurriculares (como o Desporto Escolar), pois de facto, a rede de escolas de um país é a forma de maior acessibilidade à generalidade da população juvenil. Isto porque, o desejável é que o envolvimento em actividades físicas ou desportivas por parte de crianças e jovens seja o mais alargado possível, tanto no que se refere ao número de indivíduos que aderem, como ao tempo em que cada um permanece ligado a essas actividades.

Hoje assume-se que crianças sedentárias tipicamente crescem e tornam-se em adultos inactivos (Duda, 1996).

Nesse sentido, importa que a escola transmita que a realização desportiva é

benéfica para o homem, mas não ignorando os interesses e motivações de cada indivíduo.

Aliás, o ensino tem que se contextualizar em relação às realidades sócio-culturais, no sentido em que a escola tem que proporcionar actividades que vão ao encontro de todos os alunos, mas sem pôr de parte valores fundamentais, que presentemente estão em crise, como o esforço (Garcia & Queirós, s/d). O esforço e a aprendizagem na tarefa, e particularmente no desporto, devem ser valorizados.

Só deste modo e partindo do princípio que é função da escola preparar os indivíduos para a vida em sociedade, se conseguirá que esta incuta nas crianças e jovens hábitos regulares de prática, procurando que estes permaneçam no tempo vinculados a um estilo de vida activo, mesmo depois de completarem a sua escolaridade.

É importante que o interesse pelo desporto não acabe com o término do período escolar, mas pelo contrário, é necessário que este se constitua um campo de acção atraente ao homem por toda a vida (Thomas, 1983).

Sallis e McKenzie (1991) reconhecem aliás que a Educação Física escolar tem uma importante influência ao nível de orientar as crianças a adoptarem o exercício físico enquanto parte do seu estilo de vida, face ao seu potencial de proporcionar experiências de actividade física positivas à generalidade da população estudantil. Haywood (1991) sugere que quando as crianças experimentam afectos positivos como resultado do seu envolvimento nessa actividade durante a sua infância, estes são mais prováveis de se envolver em actividade física enquanto adultos.

Na perspectiva de Bento (1995), há a necessidade da reconstrução da actividade física e desportiva, proporcionada na escola em Portugal, de modo a que esta possa transmitir que pode melhorar a qualidade de vida.

Com efeito, apesar do grande envolvimento por parte de crianças e jovens no desporto, verificam-se comportamentos de atrito ou de desistência da prática desportiva (Brustad, 1993). Van Wersch, Trew e Turner (1992, in Duda, 1996) demonstraram que à medida que as crianças envelhecem, o seu interesse e participação diminuem ao nível da Educação Física.

Estas situações suscitam que se investigue o porquê dos mais jovens investirem ou não no domínio da actividade física.

A compreensão do significado e das razões para o envolvimento das crianças e dos

jovens no desporto e nas aulas de Educação Física implica o estudo da sua motivação, e particularmente do tipo de objectivos estabelecidos por estes indivíduos nestes contextos (Duda, 1996; Treasure & Roberts, 1995), na medida em que a diferentes objectivos parecem corresponder por exemplo diferentes tipos de motivação ou de comportamento (e.g., Roberts, 1992b).

A motivação tem sido aliás frequentemente estudada, tendo em conta que é um processo de pensamento que intervêm na aprendizagem dos alunos (Wittrock, 1986; Lee & Solmon, 1992).

O que foi salientado anteriormente contribuiu de forma determinante para a decisão de desenvolver um estudo no âmbito da motivação na prática de actividade física ou desportiva.

Sabemos que hoje é importante focarmo-nos nas nossas áreas de intervenção, e que é fundamental tentar intervir sobre elas, buscando possíveis soluções para problemas concretos.

Consideramos que cabe certamente ao professor de Educação Física, "...quando deseja motivar os seus alunos para a prática desportiva, ... tudo fazer para criar valores de estímulo positivo e atraente ao maior número, se não a todos os alunos" (Thomas, 1983).

Importa porém, também aqui realçar o papel dos estudantes enquanto agentes activos que são do seu próprio processo de aprendizagem (Lee & Solmon, 1992; Peterson, 1988, in Solmon & Boone, 1993).

Em sequência do referido, com este trabalho procuramos compreender um pouco melhor e realçar a importância do processo motivacional na actividade física ou desportiva realizada na escola no contexto da Educação Física Portuguesa, domínio no qual ainda é manifestamente escasso este tipo de pesquisa. O nosso estudo é desenvolvido sempre numa perspectiva de fomentar e maximizar a motivação dos mais jovens para a participação nesta actividade.

Numa primeira fase do trabalho apresentamos a revisão da literatura (ver capítulo 2), com base na qual estruturamos os objectivos e as hipóteses do estudo que seguidamente expomos (ver ponto 1.2). Ao longo do capítulo dois tentamos analisar os

enquadramentos conceptuais mais importantes, procurando designadamente clarificar as noções de objectivos de realização e de clima motivacional, e abordar alguns estudos desenvolvidos no âmbito dos constructos referidos e da sua relação com a satisfação e a intenção de praticar actividade física ou desportiva.

Posteriormente mencionamos a metodologia que seguimos para a elaboração do presente trabalho (ver capítulo 3): a caracterização da amostra, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos utilizados.

Segue-se a apresentação dos resultados (ver capítulo 4), e a discussão dos mesmos, confrontados com os resultados de outras investigações existentes na literatura (ver capítulo 5).

No final surgem as conclusões e algumas recomendações (ver capítulo 6).

1.2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO

Orientamos então o nosso trabalho pelos seguintes objectivos:

- 1- Determinar o grau de orientação dos alunos para dois tipos de objectivos de realização (tarefa e ego) nas suas aulas de Educação Física e, investigar a possível existência de diferenças em função do seu sexo e ano de escolaridade.
- 2- Identificar se os alunos percebem nas suas aulas de Educação Física um clima motivacional no qual se realça predominantemente a orientação para a tarefa ou no qual sobressai o ego e, pesquisar a possível existência de diferenças em função do sexo e do ano de escolaridade.
- 3- Verificar a existência de uma associação entre a orientação para a tarefa e a percepção do clima motivacional se orientar para a tarefa, e/ou entre a orientação para o ego e a percepção do clima motivacional se orientar com o ego.
- 4- Investigar a existência de relações entre as orientações para a tarefa e para o ego e a satisfação e o aborrecimento nas aulas de Educação Física.
- 5- Investigar a existência de relações entre a percepção de que o clima envolve a tarefa ou o ego e a satisfação e o aborrecimento nas aulas de Educação Física.
- 6- Investigar a existência de uma relação entre a orientação para a tarefa e a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva .
- 7- Investigar a existência de uma relação entre a percepção de que o clima se orienta para a tarefa e a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva

No estudo pretendido formulamos várias hipóteses:

H1: Os alunos orientam-se para a tarefa e não para o ego. Registam-se diferenças nas orientações para o ego e para a tarefa em função do sexo e do ano de escolaridade. Os alunos do sexo masculino, comparativamente com os do sexo feminino, apresentam valores superiores na orientação para o ego, em

oposição os do sexo feminino revelam valores mais elevados ao nível da orientação para a tarefa relativamente aos do sexo masculino. Os alunos dos níveis de escolaridade superiores (os mais velhos) revelam-se mais orientados para o ego e menos orientados para a tarefa do que os dos anos inferiores (os mais novos).

- H2:** Os alunos percebem que o clima é predominantemente orientado para a tarefa. Registam-se diferenças ao nível da percepção de que o clima é orientado para a tarefa e para o ego em função do sexo e do ano de escolaridade. Os alunos do sexo masculino percebem que o clima é mais orientado para o ego que os do sexo feminino, e por outro lado os do sexo feminino percebem que o clima é mais orientado para a tarefa do que os do sexo masculino. Os alunos dos níveis de escolaridade superiores (os mais velhos) percebem que o clima se orienta mais para o ego do que os dos anos inferiores e também que o clima se orienta menos para a tarefa do que os dos outros anos.
- H3:** A orientação para a tarefa correlaciona-se positivamente com a percepção de que o clima se orienta para a tarefa, e a orientação para o ego com a percepção de que o clima se orienta para o ego
- H4:** A orientação para a tarefa relaciona-se positivamente com a satisfação e negativamente com o aborrecimento, e a orientação para o ego de forma positiva com o aborrecimento.
- H5:** A percepção de que o clima se orienta para a tarefa relaciona-se positivamente com a satisfação e a percepção de que o clima se orienta para o ego com o aborrecimento.
- H6:** A orientação para tarefa correlaciona-se positivamente com a intenção de praticar uma actividade física de uma forma regular.

H7: A percepção de que o clima se orienta para a tarefa correlaciona-se de forma positiva com a intenção de praticar regularmente uma actividade física.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. A CRESCENTE IMPORTÂNCIA DO ESTUDO PSICOLÓGICO DO FENÓMENO DESPORTIVO NAS CRIANÇAS E JOVENS

Desde sempre, consideráveis especulações e controvérsia surgiram acerca das consequências psicológicas que estariam inerentes à elevada e crescente participação desportiva de indivíduos de baixos escalões etários.

Mas, só a partir dos anos 70, é que se desenvolve o estudo do comportamento dos indivíduos no desporto enquanto pesquisa sistemática (Williams & Straub, 1986), despertando particularmente no final dessa década, no que diz respeito à investigação voltada para os mais jovens (Brustad, 1993).

No entanto, inicialmente, esta procura de compreender o importante e extensivo fenómeno do envolvimento desportivo das crianças e jovens e as suas potenciais repercussões no desenvolvimento social e moral dos indivíduos, revelou-se diminuta (Roberts, 1993).

No âmbito dos mais jovens, a importância do estudo do impacto psicológico do seu envolvimento desportivo foi crescendo, acompanhando o aumento do número de participantes abrangidos por um variado número de programas desportivos ao longo do ano. O seu tempo livre era cada vez mais marcado pela prática desportiva (Brustad, 1993).

Hoje, os benefícios psicológicos da prática de actividade física ou desportiva não são postos em causa. De facto, os psicólogos do ramo social e do desenvolvimento já reconheceram, há muito tempo, que é bastante benéfico em termos psicológicos para as crianças brincar e realizar jogos, isto porque estas actividades permitem o desenvolvimento de uma visão reflectida ou um conhecimento de si próprio em relação aos outros, facilitando assim o desenvolver da apreciação das suas capacidades (Erikson, 1963; Sage, 1986).

Não obstante o anteriormente referido, urge que se continue a pesquisar, intensificando a investigação, e procurando testar como é que os modelos ou teorias da psicologia geral funcionam em determinadas áreas particulares como a do desporto, uma vez que a este nível, e como afirma Streat e Roberts (1992), são desnecessárias teorias específicas.

A investigação dos aspectos psicológicos no envolvimento desportivo dos mais jovens desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos. Esta situação prevalece actualmente, constatando-se a impossibilidade de estabelecer um paralelo entre esse e outros contextos no que respeita a muitos dos estudos aí realizados, pois noutros meios a pesquisa neste campo é exígua.

Certamente é importante que a investigação se desenvolva mais e noutros contextos (países), e necessariamente em Portugal, desde logo, porque é imperativo um cuidado considerável antes de se generalizarem as conclusões obtidas em estudos de um determinado contexto cultural para outras culturas (Brustad, 1993).

2.2. UMA DAS ÁREAS DE INVESTIGAÇÃO DA PSICOLOGIA DO DESPORTO: A MOTIVAÇÃO

Uma das temáticas mais investigadas no campo da psicologia desportiva contemporânea é a da motivação. Aliás, cerca de um terço de toda a literatura relativa à psicologia relaciona-se com o tópico da motivação (Silva & Weinberg, 1984).

Regista-se por isso por parte dos investigadores um grande investimento nesta área, particularmente no âmbito das crianças e jovens (Brustad, 1993).

Assim, muitos têm sido os psicólogos que têm tentado explicar a motivação, tanto através de abordagens de carácter geral como aplicadas ao contexto desportivo, face à grande relevância da motivação para o “entendimento” do comportamento do homem.

Hoje é claro que o fenómeno motivacional tem um papel muito importante na vida de cada indivíduo (Roberts, 1992b), pois as questões motivacionais intervêm em todo o relacionamento humano, como por exemplo: entre pais e filhos; professores e alunos; treinadores e atletas (Roberts, 1993). Pode-se assim afirmar que todo o comportamento do homem é motivado, sendo a motivação a força geradora desse mesmo comportamento.

A compreensão e o estudo deste complexo processo no desporto, não têm sido facilitados devido a existirem ainda equívocos relativos ao conceito, e a certas considerações acerca da motivação nesta área. Por parte de professores e treinadores esta situação denota-se claramente, apesar da motivação ser crítica para o sucesso destes profissionais no desporto (Weinberg & Gould, 1995).

É possível que o incremento de pesquisas a este nível possa de alguma forma facilitar o esclarecimento dos conhecimentos desse âmbito.

A necessidade e importância de estudar a motivação no desporto, procurando compreendê-la e intervindo para a reforçar, é inegável.

2.3. O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

O conceito de motivação é algo complexo. Actualmente, o termo motivação não tem ainda um significado técnico bem preciso (Alderman, 1983).

Tal como muitos outros constructos psicológicos, a motivação tem sido definida numa variedade de formas. Kleinginna e Kleinginna (1981, in Thill, 1989) analisaram 140 definições apresentadas na literatura, tendo comprovado a confusão gerada por este conceito.

Importa esclarecer que, na psicologia, os termos motivação e motivo têm significados distintos, embora no dia a dia estes sejam utilizados indiferenciadamente.

Assim, enquanto motivo diz respeito a uma característica relativamente estável do indivíduo, que o leva a orientar-se para uma certa actividade; a motivação corresponde a um estado do organismo, resultante da interacção de factores internos (personalidade) e externos (situação) a si próprio e responsável por um determinado comportamento (Fonseca, 1993b).

Ao tentar compreender o conceito de motivação no âmbito da literatura contemporânea, a qual segue a linha de investigação sócio-cognitiva, constatamos de facto que tipicamente são referidos factores da personalidade, cognições e/ou variáveis sociais, como sendo os elementos que intervêm no processo motivacional em situações de realização (Roberts, 1982, 1992b, 1993).

Destaca-se aqui a noção de motivação para a realização, a qual segundo Atkinson (1977, in Biddle, 1993a) pode ser referida como a necessidade de realização.

Uma situação de realização é um contexto no qual um indivíduo realiza uma tarefa na qual está implícito algum nível de desafio (ou seja, este indivíduo entra em competição com outros ou procura alcançar um determinado nível de excelência), e em que este é avaliado, sendo o próprio o responsável pelo resultado que obtém na mesma (Roberts, 1992b, 1993).

O desporto, sendo um contexto marcadamente competitivo, também é um meio orientado para a realização. De facto, neste contexto pode-se presenciar o esforço por parte de um indivíduo ou equipa para atingir um objectivo, sendo esse indivíduo responsável pelos comportamentos que dão origem ao resultado - performance esta avaliada por outras pessoas em termos de sucesso ou de fracasso (Roberts, 1993).

Realização deve então ser entendida em relação ao grau de cumprimento de determinados objectivos, previamente associados a padrões de excelência, tais como o tempo dispendido numa prova ou o número de pontos conseguidos num jogo (Fonseca, 1993a).

Neste sentido, estudar a motivação para a realização corresponde a investigar as cognições e os processos de pensamento/reflexão enquanto elementos que direccionam o comportamento de realização - uma vez que se procura atingir um certo objectivo - e que potenciam esse mesmo comportamento - ou seja, proporcionam uma quantidade de energia/esforço que impulsiona o indivíduo no sentido do objectivo (ver Roberts, 1992b, 1993).

Muitos são os autores que quando abordam a motivação fazem referência e distinção entre estas duas dimensões, designando-as enquanto direcção e intensidade do comportamento de um indivíduo (e.g., Alves, Brito & Serpa, 1996; Martens, 1942; Sage, 1977; Silva & Weinberg, 1984; Singer, 1977).

Considerando a opinião de Weinberg e Gould (1995), "... motivação é (...) o complexo processo de governar a direcção e a intensidade do esforço".

Sendo assim, e de acordo com Fonseca (1993b), a teoria da motivação trata do estudo dos constructos que potenciam e direccionam o comportamento de um indivíduo, isto é, que lhe determinam a sua intensidade e direcção (Fonseca, 1993b).

Segundo Roberts (1992b, 1993) qualquer teoria designada de motivacional tem que necessariamente procurar compreender o que determina o comportamento sob estes dois pontos de vista. Partindo deste pressuposto, as teorias que não satisfazem esta condição, apesar de poderem contribuir para a explicação dos comportamentos de realização, não se deverão enquadrar no âmbito da motivação.

2.4. AS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

Os enquadramentos conceptuais a que recorreram os investigadores da temática motivacional ao longo dos anos foram substancialmente alterados. Com efeito, muitas foram as teorias que se propuseram a explicar a motivação, apesar de nenhuma até então ter obtido um apoio unânime por parte dos investigadores (Roberts, 1992b). Estas teorias podem-se agrupar em duas grandes correntes: (1) as teorias mais mecanicistas, segundo as quais as pessoas são seres reactivos, entendendo as suas acções como consequência exclusivamente de “drives psicológicas” (necessidades/impulsos) ; (2) as teorias mais cognitivas, que pelo contrário postulam que os humanos são activos, isto é, estruturam o seu comportamento com base em interpretações subjectivas do contexto de realização em que se inserem (Fonseca, 1993b).

Na primeira parte do século dominaram as teorias mecanicistas, tendo estas dado lugar às cognitivas, as quais revolucionaram, sem dúvida, a psicologia.

No âmbito da motivação, a abordagem cognitiva marcou de forma crescente a investigação nos anos 80, assinalando até hoje uma nova era na pesquisa motivacional, na qual se desenvolve um grande interesse em utilizar as teorias cognitivas. Isto deve-se ao facto de estudos terem comprovado que a motivação é em grande medida um produto de processos cognitivos (ver Roberts, 1992a, 1992b, 1993).

Os modelos cognitivos da motivação propõem-se assim a explicar melhor a variação comportamental, uma vez que procuram compreender como as cognições e/ou pensamentos dos indivíduos mediam o seu comportamento de realização.

Ao nível da abordagem cognitiva da motivação podem-se distinguir duas importantes linhas de pesquisa: (1) a atribucional, e (2) a sócio-cognitiva.

A primeira, gerada pela teoria atribucional de Weiner deu um importante contributo e impulso na investigação da motivação nas décadas de 70 e 80, uma vez que introduziu novos conceitos e variáveis para estudar (Weiner 1979, 1986, in Roberts, 1992b).

A segunda, a sócio-cognitiva, deve a sua origem à teoria atribucional, e é a base da investigação contemporânea. Esta perspectiva é de facto a mais considerada na medida em que estudando as variáveis sócio-cognitivas se pode captar melhor a complexidade do comportamento motivado em situações de realização (Roberts, 1993).

No campo da actividade física ou desportiva os processos sócio-cognitivos estão

cada vez mais na origem de investigações que visam compreender a motivação e o comportamento de realização. Neste contexto, de entre as abordagens sócio-cognitivas mais utilizadas pelos investigadores (ver Biddle, 1997; Roberts, 1992b), destacamos a que se relaciona com os objectivos de realização.

2.5. OS OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO

Actualmente, assiste-se a um grande interesse por parte dos investigadores relativamente à abordagem sóciocognitiva do estudo da motivação, que postula a importância de se conhecer, as orientações cognitivas ou objectivos de realização dos jovens (Duda, 1993a; Thill, 1989).

De acordo com alguns autores (e.g., Duda, 1992; Duda & Whitehead, 1998; Roberts, 1992b), os objectivos de realização são constructos sócio-cognitivos determinantes no sentido de melhor compreender a complexidade do fenómeno da motivação e dos comportamentos resultantes.

Com efeito, todo o processo motivacional implica actividade dirigida para objectivos, ou seja, a perseguição e realização de certos objectivos (Fontaine, 1988).

A importância do estudo dos objectivos de realização, no âmbito da motivação, realça-se face à constatação de que as variações nos comportamentos podem não resultar de diferentes níveis de motivação (elevada ou baixa), mas serem sim reflexo de diferentes percepções acerca dos objectivos a perseguir (Duda, 1993a; Roberts, 1992b).

Sendo assim, a pesquisa recente sobre a motivação, ainda que nos âmbitos do desporto, tem-se focado na análise dos objectivos de realização, ou orientações cognitivas, uma vez que esta se tem revelado válida no que se refere à determinação dos índices motivacionais e dos comportamentos orientados para a realização (Fonseca, 2000). Aliás, várias pesquisas realizadas neste contexto têm revelado que indivíduos que apresentam diferentes objectivos, estes também diferem nos seus perfis motivacionais (e.g., Duda, 1993b; Goudas, Biddle & Fox, 1994a, 1994b, in Duda & Whitehead, 1998; Newton & Duda, 1993b).

Das muitas teorias que se desenvolveram ao nível dos objectivos de realização, algumas foram extremamente relevantes, particularmente enquanto fundadoras da investigação a este nível no campo desportivo (ver Duda, 1998): a de *Nicholls* (1984b,

1989, 1992), *Dweck* (1986; Dweck & Elliot, 1983, in Roberts, 1992b; Dweck & Leggett, 1988), *Maehr* (Maehr & Braskamp, 1986; Maehr & Nicholls, 1980, in Roberts, 1992b), e *Ames* (1984, 1992a, 1992b).

As abordagens conceptuais destes autores, consideradas de forma colectiva, apresentaram alguns constructos comuns, como por exemplo a existência de duas principais e distintas perspectivas ao nível dos objectivos em situações de realização: (1) uma auto-referenciada ou focando-se na mestria versus (2) outra comparativa ou referenciada normativamente (Duda, 1998).

Efectivamente, apesar de se terem identificado um variado número de objectivos de acção, estas duas perspectivas são as que emergem consistentemente ao nível de estudos no desporto, uma vez que se registam neste contexto dados consideráveis que suportam a sua existência, evidenciando também a sua relevância tendo em vista a compreensão do comportamento motivado (Duda, 1989a, 1992, 1993a; Rethorst & Duda, 1993; Roberts, 1992b, 1993).

Fonseca (1999) refere que parece ser consensual ao nível da literatura que estes objectivos de realização são os mais procurados pelos indivíduos em contextos de realização.

Segundo Roberts (1992b), à partida o reconhecimento da existência de vários objectivos de acção, e não apenas de um objectivo universal, é um aspecto fundamental de uma teoria motivacional, pois isso significa não ignorar dinâmicas importantes do processo de motivação e desse modo melhor entender os comportamentos de realização.

Diferentes designações se apresentaram em relação a estes objectivos: *objectivo envolvendo a tarefa* versus *objectivo envolvendo o ego* (Duda, 1989a; Maehr & Nicholls, 1980, in Roberts, 1992b; Nicholls, 1984b, 1989); *objectivo de aprendizagem* versus *objectivo de performance* (Dweck & Elliot, 1983, in Roberts, 1992b; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988); e *objectivo de mestria* versus *objectivo de habilidade* (Ames, 1984, 1987, 1992a, 1992b, 1992c).

Apesar das divergências terminológicas adoptadas pelos investigadores ao nível dos objectivos, as relações entre tarefa, aprendizagem e mestria, são convergentes, assim como entre ego, performance e habilidade (Nicholls, 1989; Roberts, 1992b, 1993). Como tal estes podem ser entendidos como sinónimos (Roberts, 1993).

Ao nível da psicologia do desporto as designações mais relevantes e adoptadas na

literatura, as quais decidimos utilizar neste estudo, são: objectivo relacionado com a tarefa e objectivo relacionado com o ego (e.g., Duda & Nicholls, 1989).

Não obstante o referido, a terminologia de Roberts (1984, 1992b, 1993) no contexto desportivo também se revela bastante pertinente pela sua consistência e clareza - objectivo de mestria e objectivo de competitividade (em vez de tarefa e ego respectivamente).

Um aspecto importante ao nível destas duas orientações é o facto dos indivíduos poderem procurar alcançar ambos os objectivos de um modo simultaneamente intenso, uma vez que estes não se encontram correlacionados, ou seja relacionam-se de forma ortogonal (ver Chi & Duda, 1995; Duda & Whitehead, 1998; Li, Harmer, Duncan, Duncan, Acock & Yamamoto, 1998).

Muitos são os psicólogos que consideram que o foco prioritário dos indivíduos em contextos de realização, como o desporto, é o de demonstrar competência ou habilidade (Ames, 1984, 1992a, 1992b; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Braskamp, 1986; Maehr & Nicholls, 1980, in Roberts, 1992b; Nicholls, 1984b, 1989, 1992; Roberts, 1992b).

Neste âmbito Nicholls (1984a) refere que cada indivíduo é um ser intencional que opera racionalmente e orientado para determinado propósito. A competência ou habilidade é então o fim pretendido seja qual for o objectivo para o qual um indivíduo está orientado em dada actividade que tem valor para si.

Duda (1998), afirma que as percepções de conceito de habilidade ou competência são características centrais em situações de empenho na aprendizagem

Na realidade, cada um dos objectivos reflecte uma determinada concepção de habilidade (Nicholls, 1989). Sendo assim, cada uma destas perspectivas também está associada a uma diferente definição de sucesso e fracasso.

Segundo Maehr e Nicholls (1980, in Roberts, 1992b), sucesso e fracasso são estados psicológicos baseados na interpretação de um indivíduo acerca de efectivos esforços de realização.

Então, quando um indivíduo apresenta um *objectivo relacionado com a tarefa* isto significa que este procura demonstrar mestria ou aprendizagem na realização de uma tarefa, procurando o progresso pessoal através do esforço (Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984b; Roberts, 1992b, 1993). Este objectivo está

relacionado com uma concepção de habilidade voltada para a tarefa, na qual habilidade e esforço se indiferenciam (Nicholls, 1984b, 1989). Por isso, e como afirma Nicholls (1989), quanto maior é o esforço dispendido, maior é a habilidade percebida.

A percepção de habilidade inerente é então autoreferenciada, reconhecendo-se assim o sucesso e o fracasso em função de avaliações subjectivas relativas à qualidade do seu desempenho, à aprendizagem ou melhorias reveladas pelo indivíduo na realização da tarefa, os quais têm inerente o esforço efectuado pelo mesmo. Ou seja, neste caso o esforço é algo permanentemente procurado pois este é concebido enquanto um pré-requisito do sucesso. O indivíduo procura basicamente produzir um nível superior de competência percebida (Roberts, 1992b).

Quando um indivíduo possui um *objectivo relacionado com o ego* este claramente pretende demonstrar uma habilidade superior em comparação com outros indivíduos, procurando maximizar a probabilidade de atribuir elevada habilidade para si próprio (Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984b; Roberts, 1992b). Este objectivo está associado a uma concepção de habilidade voltada para o ego, de acordo com a qual habilidade é entendida enquanto capacidade, diferenciando-se assim de esforço, mas concebendo que o esforço também permite ser hábil (apesar de se entender que de entre dois indivíduos com a mesma performance, aquele que menos se esforça é o mais competente/habilidoso, procurando desse modo atribuir os sucessos às próprias capacidades) (Nicholls, 1984b, 1989).

Um aspecto central que diferencia as duas concepções de habilidade é a relação ou não de habilidade com o esforço desenvolvido pelos indivíduos (Nicholls, 1989; Nicholls & Miller, 1984).

A este objectivo estão associadas percepções de habilidade normativas, ou seja, comparações em relação a outros indivíduos relevantes, logo, o sucesso e o fracasso dependem de avaliações subjectivas referentes ao seu rendimento e ao rendimento de outros. Neste caso, o foco de atenção é maior em si próprio, mas este compara-se sempre com outros. Procura demonstrar a sua competência relativamente às outras pessoas (Roberts, 1992b).

Os dois objectivos podem ser facilmente reconhecidos considerando as definições de sucesso dos indivíduos: "...enquanto para uns ter sucesso é *ser melhor do que antes*, para outros ser bem sucedido é *ser melhor do que os outros*" (Fonseca, 2000).

2.6. OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO E CLIMA MOTIVACIONAL

Quando se estudam as orientações cognitivas dos indivíduos, um aspecto a considerar é a situação de realização em que as pessoas se encontram, destacando-se de uma forma particular o clima motivacional que se percebe no contexto (Ames, 1992a, 1992b).

O clima motivacional que cada indivíduo percebe existir num contexto, não é mais do que a percepção dos objectivos situacionais (ver e.g., Roberts, 1992b; Duda, 1998). Segundo Nicholls (1989), num determinado meio tanto pode sobressair a aprendizagem e o aperfeiçoamento pessoal, e em que se valoriza prioritariamente o esforço - tratando-se de um clima orientado para a tarefa - como a competição interpessoal e a avaliação de habilidade por parte de outros, e em que vencer os outros é o indicador primário de sucesso - ou seja, um clima orientado para o ego.

Em cada uma das situações cada indivíduo percebe que predomina uma estrutura de objectivo, a qual se crê corresponder ao objectivo das pessoas significativas desse meio social (Duda, 1992, 1996, 1998). No desporto, ao nível das crianças e jovens, essas pessoas importantes no contexto são por exemplo os treinadores, os pais, os professores (Ames, 1987; Duda, 1992, 1996, 1998).

Esse clima motivacional percebido pelos indivíduos nos meios em que estes se encontram inseridos pode influenciar a orientação adoptada por estes ao nível dos objectivos de realização e, conseqüentemente sobre o uso de estratégias de realização adaptadas ou desadaptadas (Ames, 1992a, 1992b). Ou seja, o clima percebido pode predispor o indivíduo a desenvolver um objectivo de realização em detrimento de outro.

Na realidade, as pessoas significativas num determinado meio ao estabelecerem um clima motivacional (psicológico), através das instruções, *feedbacks*, recompensas e expectativas explícitas que fornecem, expõem desse modo as suas concepções de habilidade e conseqüentes objectivos preferidos, os quais poderão ser percebidos pelos indivíduos. Isto porque, o clima que cada um percebe também é resultado da orientação desse indivíduo. Tal como refere Ames (1992b) é pouco provável que numa situação particular seja saliente para todas as pessoas o mesmo clima motivacional. Mesmo quando numa situação as “informações” são consistentes para todas as pessoas, os indivíduos seleccionam-as e interpretam-as diferenciadamente (Ames & Archer, 1988).

Segundo Roberts e Treasure (1995), o clima motivacional criado pelos outros

significativos potencia um dos objectivos de realização.

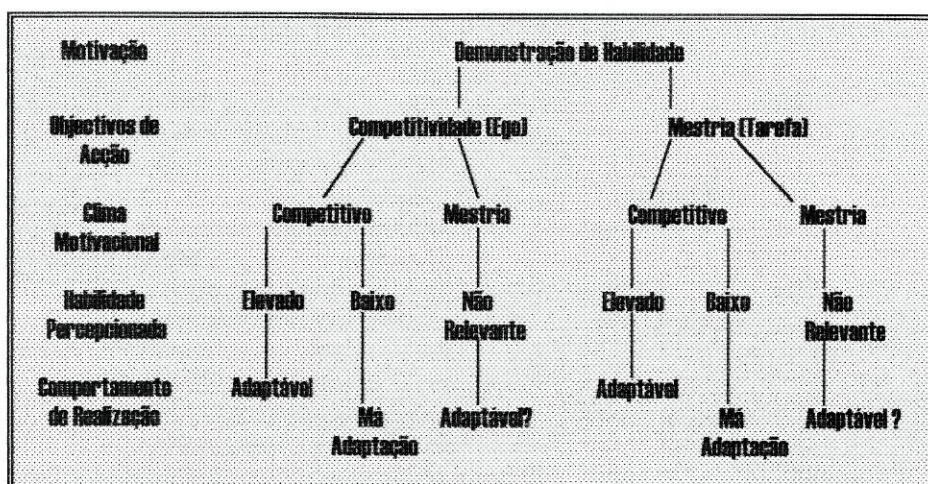
Ou seja, nos meios em que se destaca a competição interpessoal, a avaliação pública ou o *feedback* normativo, as probabilidades de se desenvolverem objectivos orientados para a ego são grandes; nas situações em que é dado maior ênfase à aprendizagem e à mestria, assim como à participação e à cooperação, aumenta a probabilidade de surgirem objectivos orientados para a tarefa.

No desporto, vários autores debruçaram-se sobre a correspondência entre o grau de orientação para a tarefa e orientação para o ego e as percepções dos objectivos para os quais se orientam pessoas importantes nas suas vidas, concluindo que o objectivo para o qual uma pessoa se orienta é uma função de processos de socialização (e.g., Duda & Hom, 1993; Ebbeck & Becker, 1994; Novais & Fonseca, 1998a; Kimiecik, Horn & Shurin, 1996; Peiro & Escartí, 1996; Weigand & Petrie, 1996; Waldron, 1999).

Mas, poucos estudos procuraram investigar simultaneamente o clima motivacional e os objectivos de realização (e.g., Treasure & Roberts, 1998; Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995). Roberts (1992b; Treasure & Roberts, 1995) argumenta que uma abordagem compreensiva da motivação em contextos de actividade física necessita considerar estes dois componentes do processo.

No âmbito desportivo, a teoria da motivação de Roberts (1984, 1992b) destaca claramente os objectivos de acção e o clima motivacional, para além da percepção da habilidade (ver quadro 1), enquanto constructos cruciais do processo motivacional.

Quadro 1 - Adaptado de Roberts (1984) - "O dinâmico processo da motivação".
Proposta defendida por Roberts (1984), baseada nos modelos sócio-cognitivos de Ames (1984), Dweck (1986), Maehr (Maehr & Braskamp 1986) e Nicholls (1984a, 1989).



Segundo este autor, no processo motivacional actua um conjunto dinâmico de constructos integrados, os quais interagem entre si de forma complexa, determinando assim o comportamento de realização (Roberts, 1984,1992b).

Os objectivos de realização enquanto elementos fundamentais para a compreensão da motivação, têm sido particularmente estudados. Durante a última década houve um interesse considerável na determinação de diferenças individuais no que concerne aos objectivos de realização, inclusivamente no desporto e na Educação Física (e.g., Azenha & Fonseca, 1998; Carpenter & Morgan, 1999; Duda & Hom, 1993; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Ebbeck & Becker, 1994; Fonseca, Maia & Mota, 1999; Newton & Duda, 1993a; Treasure & Roberts, 1994a; Vlachoupoulos, Biddle & Fox, 1996).

Esforços foram dirigidos no sentido do desenvolvimento de instrumentos para avaliação da intensidade com que os indivíduos se orientavam para a tarefa e para o ego. No campo desportivo, um dos instrumentos mais utilizados neste âmbito foi o *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ: Duda & Nicholls, 1989), que ao ser adaptado para o contexto da Educação Física se revelou válido e fiável.

Duda e Whitehead (1998) analisaram 70 estudos realizados entre 1991 e 1997 (N=12239), que aplicaram este instrumento procurando aceder às orientações disposicionais dos indivíduos no desporto e nas aulas de Educação Física. Uma leitura cuidadosa dos valores médios e dos desvios-padrão das escalas de orientação para a tarefa e para o ego do TEOSQ destas pesquisas permitiu aos autores concluir que os resultados da orientação para a tarefa são tipicamente mais altos e menos variáveis (4,08 +/- 0,57) do que os resultados da orientação para o ego (2,87 +/- 0,81).

Em muitos destes estudos verificou-se que as orientações para a tarefa e para o ego se revelavam pouquíssimo ou nada correlacionadas (e.g., Duda & Nicholls, 1992; Goudas, Biddle & Fox, 1994a; Walling & Duda, 1995), confirmando-se a ortogonalidade dos constructos (como havia sido proposta por Nicholls, 1989, no âmbito do contexto académico), isto é, que os atletas/alunos podem ter mais e/ou menos tendência para cada uma das orientações.

Então, como refere Duda e Whitehead (1998), os indivíduos podem procurar alcançar ambos os objectivos de um modo simultaneamente intenso.

Sendo assim, podemos considerar que o ideal seria que cada indivíduo possuísse um nível elevado de ambas as orientações, para o ego e para a tarefa, pois deste modo

teria duas fontes de sucesso e diversas razões para manter a sua participação numa determinada actividade (Vlachoupoulos & Biddle, 1996).

Pese embora o referido anteriormente, a maioria da pesquisa até à presente data tem-se focado em examinar correlações de diversas variáveis com ou a orientação para a tarefa ou para o ego, uma vez que estas são independentes (e.g., Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Lochbaum & Roberts, 1993; Treasure & Roberts, 1994a).

De entre essas variáveis, algumas exercem influência na estruturação dos objectivos dos indivíduos ao nível desportivo. A definição do tipo de objectivos perseguidos pelos desportistas parece depender do sexo e da idade dos indivíduos, para além do seu envolvimento cultural (Duda, 1989a).

Considerando o sexo dos indivíduos, normalmente diferenças no género assumem-se como estando na base de diferenças nos objectivos de realização, especialmente no âmbito da orientação para o ego.

Buchan e Roberts (1991, in Roberts, 1993) registaram a este nível diferenças entre os sexos. Estes investigadores, os quais estavam interessados nos objectivos de realização de dois grupos de crianças (9-10 anos e 13-14 anos), recorrendo ao uso de entrevistas descobriram que os rapazes se orientavam mais para o objectivo relacionado com a competição (ego) do que as raparigas.

Em geral, as investigações que se focam em adolescentes descobriram que o sexo masculino tende a ser mais orientado para a ego do que o feminino (e.g., Fonseca, Maia & Mota, 1999; Papaioannou & McDonald, 1993; White & Duda, 1994a, in Escartí, Roberts, Cervelló & Guzmán, 1999; White & Duda, 1994b).

Por outro lado, as raparigas são mais orientadas para a tarefa do que os rapazes (e.g., Duda, 1989b; Duda & White, 1992).

Em consistência com estas conclusões estão os resultados obtidos por Duda e Whitehead (1998) mediante a análise de 17 estudos nos quais se apresentavam determinados os valores do TEOSQ de acordo com o género dos indivíduos. Os autores verificaram que os resultados médios da orientação para a tarefa e para o ego para sujeitos do sexo masculino (N=1331) eram 4,11 +/- 0,49 e 3,05 +/- 0,80, enquanto para os do sexo feminino (N=1285) eram 4,18 +/- 0,47 e 2,82 +/- 0,78, respectivamente.

No que concerne à idade dos indivíduos, este é um factor a considerar aquando de pesquisas no âmbito dos objectivos de realização, principalmente quando os sujeitos

pertencem a jovens escalões etários, uma vez que a infância e a adolescência são fases da vida determinantes ao nível do desenvolvimento da cognitivo, o qual varia com a idade.

E, de acordo com Nicholls (1984b, 1989), a orientação adoptada pelos indivíduos relativamente às suas actividades é condicionada pelo seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo diversos autores (e.g., Nicholls, 1984a, 1984b, 1989, 1992; Roberts, 1984, 1992b) verificam-se diferenças substanciais em relação à orientação para a tarefa e à orientação para o ego quando se comparam a este nível indivíduos com 12 ou mais anos com outros com idades inferiores a 12 anos.

De acordo com Nicholls (1984a, 1984b, 1989, 1992), o objectivo envolvendo o ego só se manifesta no início da adolescência, ou seja, a partir dos 12 anos, quando as crianças são capazes de distinguir entre conceitos de esforço e de habilidade, orientando-se por isso até essa idade, fundamentalmente para a tarefa (considerando que quando uma pessoa tem sucesso é porque é competente e se esforçou). Os jovens orientam-se então para o ego quando reconhecem que o esforço é necessário para se demonstrar habilidade, mas também compreendem que ter habilidade é ter capacidade (nestas situações, a necessidade de esforço é entendida enquanto uma diminuição dessa capacidade). É então que eles tomam consciência que só através da comparação normativa é que a habilidade pode ser julgada de forma precisa.

Roberts (1984), considera que o facto do objectivo relativo à competição (ego) só emergir quando as crianças diferenciam habilidade de esforço, é a razão pela qual tipicamente as crianças não desistem do desporto antes dos 12 anos. Este autor argumentou que só a partir dessa idade é que as crianças reconhecem que ter capacidade é essencial para se ter habilidade, podendo então exibir comportamentos indicadores de vontade de desistir da prática desportiva, caso se percepcionem com baixa habilidade.

Vários autores apresentam resultados que apontam para estas conclusões. Por exemplo, Ewing e seus colegas (Ewing, Roberts & Pemberton, 1985, in Roberts, 1993) estudaram a adopção de objectivos por parte de crianças dos 9 aos 14 anos, constatando a influência das diferenças desenvolvimentais dos indivíduos a este nível. De facto, as crianças entre os 9 e os 11 anos mostraram claramente uma orientação para a mestria (tarefa), tendo o objectivo relativo à competição (ego) só se revelado em crianças com idades aproximadamente a partir dos 11-12 anos.

Também Buchan e Roberts (1991, in Roberts, 1993) ao estudarem os objectivos

de realização de dois grupos de crianças com idades diferentes (9-10 anos e 13-14 anos), notaram que as crianças mais velhas eram claramente mais orientadas para a competição (ego) relativamente às mais novas. Apenas as crianças do grupo mais velho distinguiam de forma clara os objectivos relacionados com a tarefa e com o ego.

Estes dados comprovam que as crianças desenvolvem os objectivos de realização relacionados com a tarefa e o ego com 12-13 anos, idade na qual os distinguem claramente (Roberts, 1992b).

Duda e Whitehead (1998), verificaram relativamente a 8 estudos nos quais os valores do TEOSQ eram analisados separadamente para sujeitos com menos de 13 e com mais de 13 anos de idade que, as médias da orientação para o ego eram de 2,65 +/- 0,86 e 2,92 +/- 0,94 para o grupo mais novo e mais velho respectivamente.

As pesquisas parecem indicar uma tendência dos adolescentes serem mais orientados para o ego que as crianças, podendo-se constatar também o inverso relativamente à orientação para a tarefa: as crianças orientarem-se mais para a tarefa do que os adolescentes. Estes resultados parecem estender-se quando se comparam os valores obtidos ao nível da orientação para a tarefa por adolescentes e jovens: os primeiros ainda se apresentam mais orientados para a tarefa do que os segundos.

Nesse sentido apontam os resultados da pesquisa de Digelidis e Papaioannou (1999), na qual estiveram envolvidos 674 estudantes dos 10 aos 17 anos procurando-se verificar se existiam diferenças na idade relativamente à motivação dos indivíduos da amostra, suas autopercepções, orientações para a tarefa e ego e percepção do clima motivacional em aulas de Educação Física. Ao nível da orientação para a tarefa registou-se que os estudantes séniores do ensino secundário apresentaram valores inferiores relativamente aos dos alunos com menor idade (dos graus de ensino elementar e júnior do secundário).

No que concerne à orientação para o ego também se registaram diferenças ao comparar os valores de jovens de várias idades. Num estudo de White e Duda (1994b), no qual se procurou verificar a fiabilidade e validade do TEOSQ, utilizou-se uma amostra constituída por crianças e jovens de diferentes idades (235 rapazes e raparigas desportistas), entre os quais se encontravam estudantes do 2º ciclo, do secundário, da universidade e praticantes de recreação, cujas médias de idades eram respectivamente: 10,8 ; 16,3 ; 20,2 e 26,0 anos. Os sujeitos desta amostra eram praticantes de várias

modalidades desportivas. Os resultados mostraram que o grupo de jovens do ensino superior, estava significativamente mais orientado para o ego do que os restantes grupos, sendo aliás o grupo mais competitivo.

As pesquisas parecem então demonstrar a existência de diferenças na propensão dos indivíduos se orientarem para a tarefa ou para o ego, em função da sua idade (Duda, 1998; Duda & Whitehead, 1998).

Em contraste com a vasta pesquisa desenvolvida ao nível dos objectivos de realização, a investigação realizada no âmbito das percepções do clima motivacional, tanto no campo do desporto como da Educação Física é ainda escassa (e.g., Carpenter & Morgan, 1999; Papaioannou, 1994; Kavussanu & Roberts, 1996a; Treasure, 1997; Treasure & Roberts, 1995).

Ainda assim, foram desenvolvidos vários instrumentos com o fim de avaliar a percepção dos indivíduos acerca do clima motivacional nestes domínios. Um dos mais conhecidos é o *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire*, o qual foi aplicado no desporto (apresentando-se em duas versões - PMCSQ-1: Seifriz, Duda & Chi, 1992; PMCSQ-2: Newton & Duda, 1993c), e adaptado para a Educação Física (Guest, White, Jones, McCaw & Vogler, in press; in Duda & Whitehead, 1998; Peiro, Escartí & Duda, 1996; Kavussanu & Roberts, 1996a).

Duda e Whitehead (1998) verificaram que ao analisar 13 estudos realizados com os PMCSQ (alguns ao nível do desporto e outros da Educação Física) que os seus resultados no âmbito do clima motivacional percebido reflectiam um maior ênfase no clima relacionado com tarefa do que no clima relacionado com o ego.

Guest e White (1996) aplicaram o PMCSQ a 110 adolescentes, estudantes de Educação Física, tendo obtido como valores médios ao nível do clima envolvendo a tarefa 3,62 +/- 1,04 e relativamente ao clima envolvendo o ego 2,5 +/- 1,06.

Num outro estudo com 171 alunos de Educação Física, Guest e os seus colegas (Guest, White, Jones, McCaw & Vogler, in press; in Duda & Whitehead, 1998) obtiveram as médias de 3,69 (SD = 0,65) e 2,40 (SD = 0,70) no que concerne ao clima motivacional relacionado com a tarefa e o ego, respectivamente.

Par o contexto da Educação Física foi proposto ainda um outro questionário: o *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ: Papaioannou, 1994). O LAPOPECQ foi construído para aceder às

percepções das orientações para a aprendizagem e para a performance nas aulas de Educação Física, ou seja aos climas motivacionais envolvendo a tarefa ou o ego, respectivamente (Duda & Whitehead, 1998). Estudos realizados por Papaioannou (1994; Papaioannou & Digelidis, 1996, in Duda & Whitehead, 1998) com este instrumento revelaram valores superiores ao nível do clima orientado para a aprendizagem.

Em geral as pesquisas desenvolvidas acerca do clima motivacional tanto no desporto como na Educação Física, independentemente do instrumento utilizado, parecem indicar valores mais elevados de percepção de um clima envolvendo a tarefa em relação aos valores de um clima envolvendo o ego.

Alguns destes estudos analisaram a percepção do clima em função do sexo (e.g., Kavussanu & Roberts, 1996a), e do ano de escolaridade dos indivíduos (e.g., Digelidis, Papaioannou, 1999).

Considerando o género dos indivíduos, a literatura indica que o sexo feminino apresenta uma maior percepção de um clima orientado para a tarefa que o sexo masculino, ocorrendo o inverso em relação à percepção de um clima orientado para o ego. Por exemplo, Kavussanu e Roberts (1996a), realizaram um estudo neste âmbito, com 285 estudantes praticantes de ténis, tendo obtido resultados que confirmam estas conclusões: os rapazes apresentaram os valores de 4,09 +/- 0,42 e 2,54 +/- 0,63 e as raparigas 4,18 +/- 0,45 e 2,38 +/- 0,59 respectivamente para a percepção de um clima associado à tarefa e ao ego.

No que diz respeito ao ano de escolaridade, surgem algumas evidências indicando que os alunos dos graus de ensino superiores (secundário) percebem que o envolvimento é menos marcado pela tarefa do que os estudantes de anos inferiores de escolaridade (3º ciclo) (e.g., Papaioannou, 1997, in Digelidis & Papaioannou, 1999).

2.7. OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO, CLIMA MOTIVACIONAL E SATISFAÇÃO/DIVERTIMENTO

As abordagens sócio-cognitivas ao nível da motivação para a realização propõem que das diferenças individuais e das variáveis situacionais resultam variações no comportamento, afecto e cognições em situações de realização. Aliás, a teoria dos objectivos em particular (Dweck, 1986; Nicholls, 1989) assume que as características do

indivíduo e da situação interagem, tendo impacto no objectivo adoptado e nos resultantes padrões de realização. Por exemplo, parece que enquanto os objectivos de realização orientados para a tarefa se relacionam com comportamentos adaptados (comportamentos de maior persistência e empenhamento na realização das tarefas) (Ames, 1984, 1992c; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Duda, 1989a, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984b, 1989; Roberts, 1984, 1992b, 1993; Solmon & Boone, 1993), os orientados para o ego se associam a comportamentos desadaptados (comportamentos de menor persistência e empenhamento e de possível desistência de realizar tarefas) (Ames, 1984; Dweck, 1986; Duda, 1992).

Segundo Duda (1996), os objectivos são a dimensão crucial que influencia a forma de agir das pessoas, assim como as suas respostas cognitivas e afectivas em contextos de realização, ou seja, este constructo motivacional é determinante ao nível das variações no investimento e envolvimento em actividades de realização.

Daí que muitos investigadores refiram a importância de ocorrerem alterações ao nível das orientações de modo a se observarem diferenças nas respostas motivacionais no âmbito da aprendizagem das pessoas (Duda, 1998).

Os objectivos de realização dos indivíduos em contextos desportivos têm sido relacionados com diversos tipos de respostas afectivas, entre as quais a satisfação, o divertimento, o interesse, o humor (Boyd & Yin, 1996; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Hall & Earles, 1995; Hom, Duda & Miller, 1993; Vlachopoulos & Biddle, 1996; Vlachopoulos, Biddle & Fox, 1996).

Isto porque, de acordo com a teoria prevê-se que as orientações motivacionais interajam com os aspectos afectivos em contextos de realização. Por exemplo, postula-se que à orientação para a tarefa esteja associada maior satisfação, divertimento e interesse na prática desportiva, assim como estados positivos de humor.

Esta relação é importante considerar na medida em que as consequências afectivas da participação numa actividade como a desportiva são prováveis de afectar a motivação futura dos indivíduos (Vlachopoulos, Biddle & Fox, 1996), determinando assim os comportamentos de realização.

Com efeito, um dos factores que determina o empenhamento dos indivíduos numa dada actividade é o prazer, a satisfação que estes experimentam nessa mesma actividade (Novais & Fonseca, 1998b; Brustad 1993; Weiss & Chaumeton, 1992).

Aliás, um dos motivos mais referidos pelos mais jovens como importante na sua decisão de iniciar ou continuar a sua prática desportiva é o prazer que advém dessa actividade (Fonseca, 1995). Parece ser consensual considerar que o aumento da satisfação na realização de uma actividade contribui para que os indivíduos se orientem com mais intensidade nesse sentido, além de aí persistirem durante mais tempo.

A satisfação é de facto uma das variáveis que exerce considerável influência ao nível da direcção do comportamento, e da qualidade do envolvimento (Nicholls, 1989).

Sendo assim, é então importante estudar a satisfação e a sua associação com os objectivos de realização, na medida em que estes são determinantes ao nível do prazer experimentado em situações de realização como o desporto.

Seguem-se as conclusões dos trabalhos de vários autores acerca desta temática, sendo de realçar que embora uns se refiram a satisfação e outros a divertimento, constatamos que estes constructos são semelhantes, reportando-se ambos ao sentimento de prazer.

Duda e Nicholls (1989) debruçaram-se sobre as correlações entre a orientação para a tarefa e a orientação para o ego (segundo as medições do TEOSQ) e o grau de satisfação, interesse e aborrecimento experimentados no terreno desportivo por estudantes, encontrando uma relação significativa entre a orientação para a tarefa e a tendência para perceber o jogo como interessante e satisfatório. A orientação para a tarefa por outro lado correlacionou-se negativamente com o aborrecimento. Outro estudo posterior dos mesmos autores (Duda & Nicholls, 1992) também comprovou que esta orientação se relacionava positivamente com a satisfação, o divertimento e o interesse mencionado relativamente às actividades desportivas.

De realçar as pesquisas de Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik, e Tonymon (1990) sobre os objectivos e as percepções acerca da experiência desportiva. Como resultados surgiram as relações entre objectivos relacionados com a competição (ego) e aborrecimento na prática, com focar-se em ganhar em competição, e em acreditar que o desporto enaltece o *status* de cada um. Objectivos relativos à mestria (tarefa) relacionaram-se com satisfação no desporto, com aprender e obter aprovação social na prática, e acreditar que o desporto deveria engrandecer a responsabilidade social.

Roberts, Treasure e Kavussanu (1996), examinaram a relação entre as orientações ao nível dos objectivos de realização, a satisfação e as crenças acerca do sucesso no

desporto. Neste estudo confirmou-se que as orientações para a tarefa e para o ego são ortogonais, registando-se que os indivíduos com elevada orientação para a tarefa se apresentavam mais satisfeitos que os pouco orientados para a tarefa.

Já Newton e Duda (1993b), pesquisaram a associação entre as orientações ao nível dos objectivos e as respostas afectivas no *bowling*, constatando uma correlação positiva entre a orientação para a tarefa e o divertimento.

Também com estes resultados (ao nível do divertimento) é de referenciar o estudo de Hall e Earles (1995), mas com 253 estudantes (dos 11 aos 15 anos).

Similarmente, Duda, Chi, Newton, Walling e Catley (1995), revelaram uma associação positiva entre uma forte orientação para a tarefa, o divertimento e o interesse intrínseco em aulas de Educação Física ao nível dos desportos de ténis, basquetebol e voleibol.

Goudas, Biddle e Fox (1994a), examinaram a relação entre perfis de objectivos e motivação intrínseca em crianças depois de realizarem um teste de *fitness*. Constatou-se que os indivíduos que apresentavam um valor nesse teste abaixo da média, e simultaneamente estavam fortemente orientados para a tarefa, estes revelavam elevados níveis de divertimento em relação a aqueles que tinham baixa orientação para a tarefa, confirmando os efeitos positivos de adoptar uma elevada orientação deste género.

Fox, Goudas, Biddle, Duda e Armstrong (1994, in Duda & Whitehead, 1998), estudaram os efeitos de uma orientação para a tarefa isolada e em combinação com uma elevada orientação para o ego ao nível do desporto de crianças de 12 anos de idade. Descobriram que tanto em grupos com elevada como com baixa percepção de competência, as crianças do grupo de elevada orientação para tarefa e para ego apresentaram valores significativamente maiores no âmbito do divertimento no desporto, do que os indivíduos do grupo de baixa orientação para a tarefa e elevada para o ego.

Também Hom, Duda e Miller (1993), analisaram a relação entre a orientação para a tarefa e ego e o grau de satisfação/divertimento de jovens atletas basquetebolistas, chegando à conclusão que ambos os objectivos estavam associados a estas respostas afectivas.

Em consonância com a literatura postula-se então que a orientação para a tarefa está positivamente relacionada com a percepção de que o desporto é satisfatório e divertido. Alguns estudos referem também que a orientação para a tarefa se relaciona

negativamente com o aborrecimento e a orientação para o ego de forma positiva com este sentimento.

Esta relação entre a tarefa e a satisfação/divertimento parecem manter-se independentemente do nível de competição e da idade do competidor (Duda, 1996).

Uma vez que a orientação de um indivíduo para a tarefa e/ou para o ego num determinado contexto é influenciada pelo clima motivacional desse meio, torna-se então também relevante investigar a relação entre os comportamentos, as cognições e os afectos resultantes da realização de uma determinada actividade e a percepção do objectivo salientado nessa situação.

Estudos já demonstraram inclusivamente no desporto que a variabilidade na estrutura de objectivo situacional (clima motivacional percebido) se relaciona com diferenciadas respostas motivacionais (ver e.g. Ames 1992a; Seifriz, Duda & Chi, 1992; Theeboom, De Knop & Weiss, 1995; Walling, Duda & Chi, 1993).

Esta interacção é importante na medida em que se pode procurar obter respostas mais positivas intervindo ao nível dos contextos (e.g., Theeboom, De Knop & Weiss, 1995).

O estudo da relação entre os climas motivacionais percebidos e a afectividade dos indivíduos tem vindo a ser uma preocupação crescente da pesquisa actual.

Neste domínio, a investigação tanto em contextos escolares como desportivos tem revelado a importância de se proporcionar um clima motivacional orientado para a tarefa.

Para além de a este clima estar inerente uma maior probabilidade de ocorrerem comportamentos adaptados (e.g., Ames & Archer, 1990, in Roberts, 1993; Ntoumanis & Biddle, 1999; Lattimore, 2000), argumenta-se que a sua promoção origina prazer e divertimento (Cruz, 1996).

Walling, Duda e Chi (1993) realizaram um estudo sobre o clima motivacional percebido no desporto e a satisfação em equipa, com 169 jovens atletas que competiam amadoramente em beisebol, basquetebol, *softbol* e futebol, cuja média de idade era 14,2 anos. Os resultados mostraram que os atletas que percebiam um clima motivacional de mestria (tarefa) relatavam positivamente satisfação por fazerem parte da equipa, estando negativamente associados com as preocupações acerca da performance. Por outro lado, aqueles que percebiam um clima motivacional de competição (ego)

estavam negativamente associados com a satisfação, e positivamente associados com as preocupações com erros e adequação da sua performance. De notar que Walling e seus colaboradores (1993) referem que os atletas relatam percepções de clima motivacional de mestria (tarefa) superiores às percepções de clima motivacional de competição (ego).

Papaioannou (1994, 1995a), obteve resultados similares aos de Walling et al. (1993) mas no contexto da Educação Física.

Treasure (1997), realizou um estudo com 233 crianças (provenientes de 6 escolas do ensino elementar, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos) acerca da percepção do clima motivacional na aula de Educação Física, crenças acerca das causas do sucesso, satisfação, percepção de habilidade e atitudes perante a turma. Os resultados revelaram que a percepção de clima motivacional de mestria (tarefa) era superior à percepção de clima de competição (ego); mostrando também que os estudantes que percepcionavam um clima fortemente orientado para a mestria (tarefa) e moderadamente orientado para a competição (ego) relatavam uma atitude positiva perante a turma, elevados níveis de percepção de habilidade, crença de que o esforço e a habilidade seriam as causas do sucesso e sentimentos de satisfação. Em contraste, os alunos que percepcionavam um clima orientado fortemente para a performance/competição (ego) e fracamente para a mestria (tarefa), estes focavam-se na habilidade enquanto causa do sucesso, reportavam uma atitude negativa perante a classe e sentimentos de aborrecimento. Estes dados sugeriram francamente que para incrementar a motivação das crianças os professores de desporto deveriam promover a mestria em cenários de realização.

Carpenter e Morgan (1999), pesquisaram 118 estudantes de Educação Física de uma escola secundária pretendendo aceder aos climas motivacionais das classes, às suas perspectivas no âmbito dos objectivos, às suas crenças acerca das causas do sucesso, à sua atitude perante os desportos, à sua autoavaliação relativa à sua aprendizagem e esforço dispendido, e à sua satisfação e aborrecimento. Entre as suas conclusões realçamos que de facto os alunos que percepcionavam o clima enquanto orientado para a mestria (tarefa) eram aqueles que experimentavam maior satisfação e menor aborrecimento (sendo aliás mais envolvidos na tarefa, acreditando que o sucesso se devia ao esforço, tendo uma atitude positiva perante os desportos e atribuindo valores mais elevados para a sua aprendizagem). Baseados nestes resultados os autores realçam a

importância dos educadores desportivos darem ênfase às informações orientadas para a mestria (tarefa) em detrimento das voltadas para a competição (ego).

Theeboom, De Knop e Weiss (1995), pesquisaram a eficiência de um programa de ensino orientado para a mestria (tarefa) versus outro com uma orientação para a performance/competição (competição) ao nível do divertimento de 119 crianças dos 8 aos 12 anos. Concluíram que as crianças do grupo orientado para a mestria apresentavam valores significativamente superiores de divertimento, exibindo maiores habilidades motoras que o grupo orientado para a competição. Estes resultados evidenciaram que um clima motivacional de mestria pode resultar em experiências mais positivas para os jovens desportistas quando estes aprendem novas habilidades.

Hall e Earles (1995) verificaram que ao estudar 253 estudantes (com idades entre os 11 e 15 anos), que a percepção de um clima de mestria (tarefa) nas aulas de Educação Física estava associada a elevados níveis de divertimento, enquanto a percepção de um clima de performance (ego) se relacionava com grande aborrecimento.

Ommumdsen, Roberts e Kavussanu (1998) investigaram também o clima motivacional percebido e a sua relação com cognições e afectos de 148 estudantes universitários, de entre os quais se destaca a satisfação no desporto. Dos resultados emergiu que a percepção de um clima orientado para a performance (ego) é o único preditor negativo da satisfação, e também que aqueles atletas que percebem um clima orientado para a mestria (tarefa), estes indicam a mestria enquanto fonte de satisfação. Estas descobertas mostraram que a percepção dum clima desportivo de mestria facilita o uso de um critério controlável para determinar a satisfação.

Seifriz, Duda e Chi (1992), descobriram que os atletas de basquetebol que percebiam a atmosfera da sua equipa como de maior envolvimento para a tarefa, estes tendiam a relatar maior divertimento na modalidade desportiva. Newton e Duda (1999) demonstraram que o clima motivacional era um forte preditor do divertimento/interesse.

Ames (1992b) já havia postulado que a percepção do meio motivacional era um factor crítico ao nível da predição dos componentes cognitivos e afectivos da motivação.

Em suma, a maioria dos estudos sugere que um clima motivacional de tarefa está relacionado com uma maior satisfação (e.g., Walling, Duda & Chi, 1993) e divertimento (e.g., Seifriz, Duda & Chi, 1992; Theeboom, De Knop & Weiss, 1995; Treasure & Roberts, 1994b, in Newton & Duda, 1999). Em contraste, um clima motivacional de ego

foi positivamente associado com o aborrecimento auto-relatado (e.g., Treasure & Roberts, 1994b, in Newton & Duda, 1999).

2.8. INTENÇÃO DE PRATICAR UMA ACTIVIDADE FÍSICA OU DESPORTIVA

Nas actuais sociedades modernas, altamente industrializadas e tecnológicas, o exercício físico apresenta-se como um importante meio de contrariar o excessivo sedentarismo das populações, contribuindo assim para melhorar a sua qualidade de vida.

De facto, a actividade física ou desportiva dos indivíduos parece estar associada ao seu bem-estar: a literatura demonstra que uma correcta e regular prática desportiva é benéfica para o homem, não só no domínio físico ou biológico, como também ao nível psicológico e social (e.g., Bouchard, Shephard & Stephens, 1994).

Nessa medida, actualmente defende-se e promove-se um estilo de vida o mais activo possível tanto para adultos como para crianças e jovens, procurando-se que os indivíduos se interessem por uma prática regular e sistemática de uma qualquer actividade física ou desportiva.

É assim uma prioridade investigar os aspectos que determinam a intenção de praticar actividade física com frequência, procurando desse modo promover com a maior eficiência a sua exercitação.

De entre essas determinantes motivacionais destacamos e centramo-nos nas orientações cognitivas dos indivíduos e no clima percebido pelos mesmos em actividade física ou desportiva.

Com efeito, diversos estudos têm vindo a identificar a existência de relações entre diversas variáveis, entre as quais os objectivos de realização, e as intenções (e.g., Biddle & Soos, 1997; Lintunen, Valkonen & Biddle, 1997).

Neste âmbito, a literatura revela que os jovens que tencionam praticar uma actividade física de uma forma sistemática e regular se caracterizam por se orientarem mais intensamente para a tarefa, enquanto que os que não o tencionam fazer ou estão indecisos em relação a essa eventualidade se apresentam mais orientados para o ego (e.g., Fonseca, 1999).

As intenções manifestadas pelas pessoas relativamente à prática de uma actividade física ou desportiva de uma forma regular parecem então reflectir a sua motivação,

permitindo por outro lado predizer com enorme precisão, num determinado momento no tempo, as suas acções sociais (Terry & O'Leary, 1995).

Ou seja, as próprias intenções também devem ser entendidas enquanto indicadores dos comportamentos dos indivíduos (ver e.g., Roberts, Klieber & Duda, 1981, In Fonseca, 1999; Cury, Biddle, Sarrazin & Famose, 1997). Por outras palavras isto significa que se espera que as pessoas com intenção de praticar uma actividade física ou desportiva de forma regular apresentem padrões comportamentais adaptados em termos motivacionais (como maior persistência na tarefa, e a tentativa de maior esforço mesmo face a dificuldades ou fracasso), ao invés, daquelas que se revelam indecisas em fazê-lo ou mesmo sem intenção para tal, das quais se crê resultarem comportamentos negativos ou desadaptados (como pouco esforço na realização das tarefas, redução da persistência face a dificuldades, a escolha de tarefas muito fáceis ou difíceis de modo a evitar o desafio).

3. METODOLOGIA

3. METODOLOGIA

3.1. AMOSTRA E PROCEDIMENTOS

Neste estudo participaram 769 alunos de Escolas da Cidade de Penafiel (duas Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e duas Secundárias); no entanto, 38 destes preencheram incorrectamente os questionários propostos, tendo por esse motivo sido retirados da amostra.

Nesse sentido, a amostra final ficou constituída por 731 jovens (317 rapazes e 406 raparigas, uma vez que 8 não indicaram o seu sexo), matriculados nos seguintes anos de escolaridade: 8º (n=212; idade média de 13,88 anos), 9º (n=237; 14,89 anos), 10º (n=124; 15,96 anos), 11º (n=79; 16,62 anos) e 12º (n=71; 17,79 anos) (não tendo 8 indicado o seu ano de escolaridade).

Os jovens destas instituições escolares apresentavam idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos (média de 15,25 anos), e preencheram os questionários imediatamente antes ou depois de uma das suas aulas de Educação Física.

Inicialmente foi obtido o consentimento dos participantes e das respectivas escolas a que estes pertenciam. Aliás, foi referido aos alunos que o seu envolvimento era voluntário, podendo estes a qualquer momento desistir de participar.

A confidencialidade e o anonimato das respostas dadas foram assegurados a cada um dos inquiridos.

Os questionários foram preenchidos pela maioria dos alunos em cerca de 20 a 30 minutos, durante os quais esteve presente a autora do trabalho, que explicou previamente o propósito do estudo.

3.2. INSTRUMENTOS

3.2.1. OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO

Para avaliar a orientação dos indivíduos para dois tipos de objectivos de realização perseguidos em contextos desportivos (tarefa e ego) foi utilizado o Questionário da Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto (TEOSQp: Fonseca 1999; Fonseca, Biddle, 1995a, 1996), que é uma versão traduzida e validada para português do *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ: Duda, Nicholls, 1989).

Este questionário é constituído por uma afirmação inicial (“*Sinto-me com mais sucesso na Educação Física quando...*”), seguida de 13 itens que descrevem situações possíveis de ocorrer nas aulas de Educação Física, 7 das quais relacionadas com a obtenção de objectivos referentes à dimensão da tarefa (por exemplo, “... aprendo uma nova técnica e isso me faz querer praticar mais”, “... aprendo algo que dá prazer fazer”), e 6 relativas à dimensão do ego (por exemplo, “... sou o único que consegue executar as técnicas”, “... consigo fazer melhor do que os meus colegas”).

Em relação a cada uma das situações, foi solicitado aos inquiridos que expressassem o seu nível de concordância no que concerne ao modo como estas se aplicavam a si, utilizando para tal uma escala de tipo Likert de 5 pontos (1=Discordo Totalmente, 2=Discordo, 3=Nem Discordo Nem Concordo, 4=Concordo, 5=Concordo Totalmente).

Foi analisada a consistência interna dos itens das duas dimensões através do cálculo do alfa de Cronbach, tendo os resultados sido semelhantes aos encontrados por Fonseca (1999; Fonseca, Biddle, 1996), e revelado que ambas demonstravam aceitável fiabilidade interna (tarefa = 0,81 e ego = 0,86).

3.2.2. CLIMA MOTIVACIONAL

Para avaliar a percepção dos indivíduos acerca do clima motivacional do grupo de pessoas em que estes se encontram inseridos quando realizam actividade física ou desportiva nas suas aulas de Educação Física, utilizou-se uma versão do *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ): Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto (PMCSQp), a qual foi desenvolvida por Fonseca e Biddle (1995b) a partir do *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ; Papaioannou, 1994).

Este questionário é constituído por 19 itens (por exemplo, “... o/a professor/a só se ocupa dos que fazem bem os exercícios”) que descrevem situações referentes ao clima motivacional nas aulas de Educação Física. Relativamente a estas situações foi solicitado aos inquiridos que expressassem o seu nível de concordância no que concerne ao modo como estas se aplicavam às suas aulas, utilizando para tal uma escala de tipo Likert de 5 pontos (de 1=Discordo Totalmente, a 5=Concordo Totalmente).

Atendendo ao facto de, até ao momento, não terem sido publicados quaisquer

resultados relativos à utilização deste instrumento no nosso País, decidimos recorrer à técnica estatística da Análise Factorial Exploratória (AFE) e do cálculo dos valores de alfa de Cronbach, no sentido de procurar determinar a sua validade e fiabilidade para os objectivos propostos.

Através do resultados da AFE (rotação varimax) foi possível identificar a existência de quatro factores (designados de acordo com a natureza semântica dos itens que os constituíram, por Mestria/Aprendizagem, Medo de Errar, Ênfase do Professor na Habilidade, e Competição/Comparação) que no seu conjunto permitiram explicar quase 60% da variância das respostas dos indivíduos (ver quadro 2).

Quadro 2 – Resultados da análise factorial. Valores próprios, percentagem de variância total explicada e alfa de Cronbach.

Itens da versão portuguesa do PMCSQ	F.1	F.2	F.3	F.4
“Nas minhas aulas de Educação Física...”				
“...os alunos aprendem coisas novas e ficam satisfeitos por isso”.	.748			
“...os alunos ficam satisfeitos quando se esforçam por aprender”.	.710			
“...o professor fica satisfeito quando todos os alunos melhoram as suas técnicas”.	.697			
“...o professor fica satisfeito quando todos melhoram”.	.678			
“...os alunos ficam muito satisfeitos quando aprendem novas técnicas ou jogos”.	.664			
“...o que os alunos aprendem estimula-os a continuar a praticar”.	.657			
“...os alunos ficam muito satisfeitos quando executam correctamente um exercício que aprenderam”.	.652			
“...o professor fica satisfeito quando os alunos aprendem algo de novo”.	.637			
“...o professor fica satisfeito quando os alunos melhoram à base de esforço”.	.612			
“...os alunos têm medo de fazer coisas que possam cometer erros”.		.811		
“...os alunos têm medo de fazer coisas erradas”.		.796		
“...os alunos têm medo de tentar coisas em que possam cometer erros”.		.778		
“...os alunos têm medo de cometer erros”.		.735		
“...o professor estimula principalmente os que são bons no desporto”.			.783	
“...o professor só se ocupa dos que fazem bem os exercícios”.			.762	
“...o professor dá valor principalmente aos que ganham”.			.749	
“...os alunos ficam satisfeitos quando fazem melhor do que os outros”.				.794
“...Quando os alunos se sentem satisfeitos é quando fazem melhor do que os outros”.				.750
“...os alunos tentam fazer melhor do que os outros”.				.732
Valor próprio	4.66	3.29	1.70	1.13
% Variância total	22.22	13.46	10.71	10.35
Alfa	.86	.80	.75	.71
Número de itens	9	4	3	3

Nota: F.1- Mestria/Aprendizagem; F.2 - Medo de Errar; F.3 - Ênfase do Professor na Habilidade; F.4- Competição/Comparação.

De sublinhar igualmente que o valor de saturação de cada um dos itens no respectivo factor foi bastante superior aos mínimos recomendados (.30 ou .40) para este tipo de procedimentos estatísticos. No mesmo sentido, também os valores de alfa de

Cronbach, foram todos eles superiores ao valor critério de .70 proposto por Nunnally (1978). Ou seja, os resultados quer da AFE quer dos alfa de Cronbach pareceram demonstrar a existência de índices aceitáveis de validade e fiabilidade do PMCSQp.

3.2.3. SATISFAÇÃO

Para avaliar o nível de satisfação dos indivíduos em relação à actividade física ou desportiva realizada nas aulas de Educação Física utilizámos o questionário *Satisfaction and Boredom in Sport Questionnaire* (SBSQ: Duda, Nicholls, 1992), na sua versão traduzida em português: Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto (SBSQp: Fonseca, Biddle, 1996).

No SBSQp foi solicitado aos inquiridos que indicassem o modo como concordavam e discordavam com cada uma das 8 afirmações que o constituem, recorrendo a uma escala de tipo Likert de 5 pontos (de 1=Discordo Totalmente, a 5=Concordo Totalmente).

Os 8 itens distribuem-se por duas dimensões: Satisfação (por exemplo, "... normalmente gosto de fazer as coisas", "... normalmente considero que fazer as coisas é interessante"), e Aborrecimento/Insatisfação (por exemplo, "... normalmente sinto-me aborrecido", "... normalmente desejo que elas acabem depressa").

Foi determinada a consistência interna das subescalas de satisfação e aborrecimento calculando-se o coeficiente alfa de Cronbach. A fiabilidade interna das duas escalas foi aceitável (satisfação = 0,85 e aborrecimento = 0,71).

3.2.4. INTENÇÃO DE PRATICAR

Para avaliar a intenção dos indivíduos para a prática de uma actividade física ou desportiva num futuro próximo (1 ou 2 meses), de uma forma regular (isto é, pelo menos uma ou duas vezes por semana) foi utilizado um questionário desenvolvido por Fonseca (1997): Questionário sobre a Intenção de Praticar Desporto (QIPD), o qual é constituído por 5 afirmações relativas a uma possível participação futura nesse tipo de actividades ("... tenho intenção de praticar uma actividade física ou desportiva", "... quero praticar uma actividade física ou desportiva", "... estou a pensar praticar uma actividade física ou desportiva", "... tenho que praticar uma actividade física ou desportiva", "... estou determinado a praticar uma actividade física ou desportiva").

Em relação a cada uma das questões, foi solicitado aos inquiridos que indicassem o seu nível de concordância no que concerne ao modo como estas se aplicavam a si, classificando para tal cada uma numa escala de tipo Likert de 5 pontos (de 1=Discordo Totalmente, a 5=Concordo Totalmente).

A consistência interna desta escala foi calculada a partir do coeficiente de alfa de Cronbach, tendo-se verificado um valor elevado de 0,90.

3.3. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Os procedimentos estatísticos utilizados neste estudo foram: média, desvio padrão, t-test, Anova One-way, análise factorial exploratória, alfa de Cronbach e correlação de Pearson.

Todos os dados foram tratados estatisticamente através do programa SPSS - Windows versão 10.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. AMOSTRA TOTAL

Os quadros que se seguem referem-se às respostas obtidas da amostra total, nos diversos questionários relativos aos objectivos de realização, clima motivacional, e satisfação e aborrecimento nas aulas de Educação Física, assim como em relação à intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.

De recordar que a escala de 5 pontos utilizada pelos alunos para as suas respostas foi: 1=Discordo Totalmente, 2=Discordo, 3=Nem Discordo Nem Concordo, 4=Concordo, 5=Concordo Totalmente.

Ao analisar as respostas dos alunos acerca da sua orientação para os dois tipos de objectivos de realização considerados, constatou-se que eles se consideravam orientados para a tarefa mas não para o ego (ver quadro 3).

Quadro 3 - Objectivos de realização dos alunos.

Objectivos	X	SD
Tarefa	4,09	0,60
Ego	2,64	0,93

No que concerne ao clima motivacional das aulas percebido pelos alunos (ver quadro 4), é de salientar a procura da mestria/aprendizagem nas tarefas realizadas enquanto característica dominante das aulas, realçando-se seguidamente a fraca percepção da existência de competição entre os alunos, assim como de receio por parte destes em cometer erros. Para além disso os alunos não concordaram que os estudantes mais hábeis recebessem mais atenção por parte do professor.

Quadro 4 - Clima motivacional das aulas percebido pelos alunos.

Factores	X	SD
Mestria/Aprendizagem	4,13	0,62
Medo de Errar	3,12	0,92
Ênfase do Prof. na Hab.	2,48	0,97
Competição/Compar.	3,47	0,88

Quanto ao nível de satisfação e de aborrecimento dos inquiridos em relação à actividade física ou desportiva realizada nas aulas de Educação Física (ver quadro 5), as respostas dos alunos permitiram constatar que estes de uma forma geral se sentiam satisfeitos e, naturalmente, não aborrecidos.

Quadro 5 - Satisfação/aborrecimento dos alunos na realização das aulas de Educação Física.

	X	SD
Satisfação	3,90	0,78
Aborrecimento	2,25	0,93

No que diz respeito à intenção dos alunos iniciarem ou manterem a prática de alguma actividade física ou desportiva de uma forma regular, num período de tempo futuro de 1 a 2 meses, foi notória a sua predisposição nesse sentido (ver quadro 6). Ou seja, verificou-se que de uma forma geral os sujeitos tencionavam praticar desporto.

Quadro 6 - Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva.

	X	SD
Intenção de praticar	3,88	0,96

4.2. COMPARAÇÃO ENTRE SEXOS

Segue-se a análise das variáveis anteriormente abordados, mas considerando o sexo dos indivíduos.

Ao comparar os valores médios das respostas dos rapazes com as das raparigas relativos à orientação para a tarefa e para o ego verificou-se a mesma tendência de resposta (ver quadro 7). Ou seja, tanto os rapazes como as raparigas se consideravam orientados para a tarefa, mas não para o ego. Todavia, o sexo masculino apresentou valores significativamente superiores aos do sexo feminino no tocante à orientação para o ego.

Quadro 7 - Objectivos de realização dos alunos em função do sexo.

Objectivos	Masculino		Feminino		t-test	
	X	SD	X	SD	t	Sig
Tarefa	4,14	0,60	4,06	0,60	1,904	0,057
Ego	2,77	0,94	2,54	0,91	3,362	0,001

Ao nível do clima motivacional percebido tanto por alunos como por alunas nas suas aulas de Educação Física (ver quadro 8), pôde-se constatar que a hierarquização dos vários aspectos do clima foi igual à revelada na amostra total: a mestria/aprendizagem foi a característica mais percebida em termos do clima da aula pelos indivíduos dos dois sexos, seguindo-se para ambos a fraca percepção da existência de competição/comparação entre os estudantes, tal como de medo de sua parte em errar. Do mesmo modo, tanto uns como outros, discordaram que o professor desse mais ênfase aos alunos mais habilidosos.

Quadro 8 - Clima motivacional das aulas percebido pelos alunos em função do sexo.

Factores	Masculino		Feminino		t-test	
	X	SD	X	SD	t	sig
Mestria/Aprendizag.	4,08	0,68	4,18	0,56	-2,053	0,041
Medo de Errar	3,02	0,99	3,19	0,86	-2,347	0,019
Ênf. do Prof. na Hab.	2,52	1,03	2,45	0,93	0,994	0,314
Competição/Compar.	3,61	0,89	3,35	0,87	3,864	0,000

A comparação entre os valores médios dos jovens dos dois sexos evidenciou a existência de diferenças estatisticamente significativas. As raparigas perceberam as aulas como sendo mais marcadas pela busca de mestria/aprendizagem na realização de tarefas, bem como percebiam mais do que os rapazes existir medo por parte dos alunos em cometer erros. Por sua vez, os rapazes realçaram mais que as raparigas a existência de competição entre os alunos nas aulas.

Em relação ao aborrecimento nas aulas de Educação Física (ver quadro 9), os alunos de ambos os sexos negaram esse sentimento, não sendo significativa a diferença entre os valores médios das suas respostas.

Por outro lado, ainda que tanto rapazes como raparigas se mostrassem satisfeitos nessas mesmas aulas, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre eles e elas já que os alunos indicaram valores significativamente superiores.

Quadro 9 - Satisfação/aborrecimento dos alunos na realização das aulas de Educação Física, em função do sexo.

	Masculino		Feminino		t-test	
	X	SD	X	SD	t	sig
Satisfação	4,01	0,80	3,81	0,76	3,434	0,001
Aborrecimento	2,29	0,99	2,21	0,88	1,002	0,317

Quanto à intenção de praticar uma actividade física ou desportiva nas aulas de Educação Física (ver quadro 10) concluiu-se que os elementos do sexo masculino se apresentavam mais determinados em fazê-lo relativamente ao sexo feminino, já que a diferença entre os valores médios das suas respostas foi estatisticamente significativa.

Quadro 10 - Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva em função do sexo.

	Masculino		Feminino		t-test	
	X	SD	X	SD	t	sig
Intenção de praticar	4,09	0,93	3,71	0,95	5,315	0,000

4.3. COMPARAÇÃO ENTRE ANOS DE ESCOLARIDADE

Seguidamente analisamos as variáveis em função do ano de escolaridade dos indivíduos.

No que concerne às orientações dos alunos tendo em conta o seu ano de escolaridade (ver quadro 11) constatamos que desde o 8º ao 12º anos, em média os sujeitos de todos os anos se consideravam orientados para a tarefa mas não para o ego. No que concerne à orientação para a tarefa, apenas se verificaram diferenças significativas entre a média dos alunos do 9º ano no tocante a este objectivo e as médias dos alunos dos restantes anos, com os primeiros a indicarem o valor mais baixo. Em relação à orientação para o ego a diferença entre os valores médios das respostas dos vários anos de escolaridade não foi estatisticamente significativa.

Quadro 11 - Objectivos de realização dos alunos em função do ano de escolaridade.

Objectivos	8º Ano		9º Ano		10º Ano		11º Ano		12º Ano		ANOVA	
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	F	sig
Tarefa	4,15	0,58	3,89	0,58	4,25	0,54	4,17	0,71	4,23	0,54	11,204	0,000*
Ego	2,67	0,91	2,58	0,84	2,59	1,07	2,68	0,94	2,80	0,97	0,961	0,428

Nota: * Scheffé - 9º vs 8º, 9º vs 10º, 9º vs 11º, 9º vs 12º.

Quanto ao clima motivacional (ver quadro 12) notou-se que a ordem atribuída pelos alunos de todos os anos aos aspectos do clima foi a mesma, tendo a mestria/aprendizagem sido a característica mais percebida pelos indivíduos, seguindo-se a competição/comparação entre os alunos e o receio de cometer erros enquanto fenómenos pouco e quase nada percebidos. Por último os estudantes dos vários anos referiram não perceber por parte do professor uma maior atenção aos alunos mais hábeis. Apesar destas semelhanças registaram-se algumas diferenças com significado estatístico entre os valores médios das respostas dos alunos de alguns anos de escolaridade, ao nível de 3 dos factores: mestria/aprendizagem, medo de errar e ênfase do professor na habilidade.

No que diz respeito ao factor competição/comparação, os estudantes dos vários anos não diferiram significativamente quanto aos valores médios das suas respostas.

Quadro 12 - Clima motivacional das aulas percebido pelos alunos em função do ano de escolaridade.

Factores	8º Ano		9º Ano		10º Ano		11º Ano		12º Ano		ANOVA	
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	F	sig
Mestria/Apren.	4,19	0,63	4,02	0,61	4,22	0,58	4,19	0,53	4,11	0,70	3,161	0,014*
Medo de Errar	3,10	0,95	3,22	0,81	2,96	0,96	3,26	0,98	2,90	0,98	3,182	0,013**
Ênf. Prof. Hab.	2,31	1,00	2,69	0,94	2,30	0,91	2,60	1,06	2,44	0,86	5,629	0,000*
Comp./Compar.	3,50	0,93	3,48	0,81	3,37	0,98	3,54	0,91	3,40	0,84	0,676	0,609

Nota: * Scheffé - 9º vs 8º, 9º vs 10º.

** Scheffé - 9º vs 10º, 9º vs 12º, 11º vs 10º, 11º vs 12º.

De acordo com as respostas dos alunos também se concluiu que em todos os anos de escolaridade existia um predomínio da satisfação em relação ao aborrecimento de realizar as aulas de Educação Física (ver quadro 13). Ao comparar as médias registadas nos diferentes anos em relação a estes dois sentimentos verificaram-se diferenças significativas: ao nível da satisfação entre os alunos dos 8º e 11º anos (com os primeiros a revelarem-se mais satisfeitos); e em relação ao aborrecimento entre os jovens dos 9º e 10º anos (com os segundos a discordar de forma mais pronunciada relativamente ao aborrecimento).

Quadro 13 - Satisfação/aborrecimento dos alunos na realização das aulas de Educação Física em função do ano de escolaridade.

	8º Ano		9º Ano		10º Ano		11º Ano		12º Ano		ANOVA	
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	F	sig
Satisfação	4,01	0,75	3,85	0,80	3,98	0,68	3,68	0,81	3,88	0,89	3,231	0,012*
Aborrecimento	2,26	0,98	2,41	0,97	1,97	0,70	2,29	0,92	2,09	0,87	5,178	0,000**

Nota: * Scheffé - 8º vs 11º;

** Scheffé - 9º vs 10º.

De referir ainda que os alunos dos vários anos de escolaridade concordaram que tencionavam praticar uma actividade física ou desportiva, não diferindo significativamente ao nível dos seus valores médios (ver quadro 14).

Quadro 14 - Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva em função do ano de escolaridade.

Int. de praticar	8º Ano		9º Ano		10º Ano		11º Ano		12º Ano		ANOVA	
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	F	sig
	3,91	1,02	3,78	0,95	3,94	0,88	3,86	1,04	3,97	0,84	0,975	0,421

4.4. RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS ANALISADAS

Nos quadros seguintes estão patentes algumas correlações efectuadas entre as variáveis estudadas.

Ao analisarmos as correlações entre os vários aspectos do clima motivacional e os objectivos de realização (ver quadro 15), constatamos que enquanto a mestria/aprendizagem se correlacionou positivamente apenas com a orientação para a tarefa, a competição/comparação correlacionou-se positivamente com ambos os objectivos, embora de forma mais evidente com a orientação para o ego. Por sua vez a ênfase do professor na habilidade correlacionou-se negativamente com a orientação para a tarefa e positivamente com a orientação para o ego.

Quadro 15 - Correlação entre os objectivos de realização e o clima motivacional das aulas percebido pelos alunos.

Factores	Objectivos	
	Tarefa	Ego
Mestria/Aprendizagem	0,52 *	0,04
Medo de Errar	- 0,03	0,09
Ênfase do Prof. na Hab.	- 0,18 *	0,15 *
Competição/Compar.	0,15 *	0,43 *

Nota: * A correlação é significativa ao nível 0,01.

Quanto às correlações entre os objectivos de realização e os sentimentos percebidos pelos alunos na realização de aulas de Educação Física (ver quadro 16), verificámos que a orientação para a tarefa se correlacionou positivamente com a satisfação e negativamente com o aborrecimento. Ao invés, entre a orientação para o ego e aqueles sentimentos, não foi detectada qualquer correlação estatisticamente significativa.

Quadro 16 - Correlação entre os objectivos de realização dos alunos e a sua satisfação e aborrecimento.

Objectivos	Satisfação	Aborrecimento
Tarefa	0,43 *	- 0,32 *
Ego	0,07	0,08

Nota: * A correlação é significativa ao nível 0,01.

Relativamente às correlações entre os diferentes aspectos do clima motivacional e a satisfação e o aborrecimento sentidos pelos alunos ao realizarem as suas aulas de Educação Física (ver quadro 17), foi evidente que enquanto a mestria/aprendizagem se correlacionou positivamente com a satisfação e negativamente com o aborrecimento, com o medo de errar e a ênfase do professor na habilidade se passou o inverso: correlacionaram-se negativamente com a satisfação e positivamente com o aborrecimento. Finalmente, a competição/comparação correlacionou-se positivamente com a satisfação.

Quadro 17 - Correlação entre o clima motivacional das aulas percebido pelos alunos e a sua satisfação e aborrecimento.

Factores	Satisfação	Aborrecimento
Mestria/Aprendizagem	0,56 *	- 0,37 *
Medo de Errar	- 0,06	0,25 *
Ênfase do Prof. na Hab.	- 0,21 *	0,41 *
Competição/Compar.	0,15 *	0,06

Nota: * A correlação é significativa ao nível 0,01.

Quanto às correlações entre os objectivos de realização e a intenção de iniciar ou manter a prática de alguma actividade física ou desportiva de uma forma regular ego (ver quadro 18), foi evidente que esta se correlacionou positivamente tanto com a orientação para a tarefa como com a orientação para o ego, ainda que de forma mais evidente no primeiro caso.

Quadro 18 - Correlação entre os objectivos de realização e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.

Objectivos	Intenção
Tarefa	0,35 *
Ego	0,17 *

Nota: * A correlação é significativa ao nível 0,01.

No que concerne às correlações entre os diferentes aspectos do clima motivacional e a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva (ver quadro 19), verificámos que apenas no caso da mestria/aprendizagem e competição/comparação elas foram estatisticamente significativas, sendo ambas positivas.

Quadro 19 - Correlação entre os clima motivacional das aulas percebido pelos alunos e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.

Factores	Intenção
Mestria/Aprendizagem	0,22 *
Medo de Errar	- 0,09
Ênfase do Prof. na Habilidade	- 0,07
Competição/Comparação	0,17 *

Nota: * A correlação é significativa ao nível 0,01.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos propósitos do nosso estudo era determinar o grau de orientação dos alunos para dois tipos de objectivos de realização (tarefa e ego) nas suas aulas de Educação Física e, investigar a possível existência de diferenças em função do seu sexo e ano de escolaridade.

Tendo em conta que de uma forma geral os estudos desenvolvidos sobre o assunto concluem que os valores da orientação para a tarefa são tipicamente mais altos, além de menos variáveis, relativamente aos da orientação para o ego, cujos valores numa escala de 1 a 5 variam entre o 2 e o 3 (ver Duda & Whitehead, 1998; Azenha & Fonseca, 1998; Fonseca, Maia & Mota, 1999), colocamos a hipótese dos alunos se orientarem fundamentalmente para a tarefa e não para o ego.

Tal como esperávamos, os nossos resultados foram consistentes com os encontrados na literatura. Uma elevada orientação para a tarefa é desejável, na medida em que a uma orientação neste sentido parecem estar associados maior empenhamento e persistência, bem como uma maior satisfação sentida na realização das tarefas (ver e.g., Roberts, 1992b). Isto vai aliás de encontro ao que verificamos no nosso estudo, uma vez que foi notório por parte dos estudantes a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva, além de se salientar o seu sentimento de satisfação com as suas aulas de Educação Física.

Esta tendência de maior orientação para a tarefa por parte dos indivíduos manteve-se independentemente do sexo e do ano de escolaridade. No entanto, registaram-se algumas diferenças quando se compararam os valores obtidos pelos dois sexos em cada uma das orientações.

Assim sendo, os nossos resultados confirmaram a nossa hipótese de que os rapazes apresentariam valores superiores na orientação para o ego relativamente às raparigas e suportaram estudos anteriores (e.g., Buchan & Roberts, 1991, in Roberts, 1993; White & Duda, 1994a, in Escartí, Roberts, Cervelló & Guzmán, 1999; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca, Maia & Mota, 1999), nos quais se encontram igualmente valores neste sentido. Estas diferenças mostrando que as alunas se orientam menos para o ego do que os alunos podem dever-se aos efeitos dos estereótipos sociais e aos “valores masculinos” associados à participação desportiva (Weiss & Chaumeton, 1992).

No nosso trabalho não nos deparamos com diferenças estatisticamente significativas entre a orientação para a tarefa de cada um dos sexos. Como tal, os nossos resultados não vão de encontro ao hipotetizado e aos resultados das pesquisas de vários autores (e.g., Duda, 1988, 1989b; Duda & White, 1992; Duda & Whitehead, 1998), os quais identificaram uma tendência para o sexo feminino se orientar mais para a tarefa do que o sexo masculino. Aliás, foi evidente que os rapazes se orientavam de forma ligeiramente mais pronunciada para a tarefa (apesar de neste caso as diferenças serem quase inexistentes), o que pode justificar o facto destes se terem mostrado igualmente mais satisfeitos com as suas aulas de Educação Física do que as raparigas, assim como também tencionarem, mais do que elas, praticar uma actividade física ou desportiva.

Considerando o ano de escolaridade dos alunos, na generalidade, os valores atribuídos a cada uma das orientações não diferiram estatisticamente (com excepção do caso do 9º ano em relação aos restantes anos, no que diz respeito à orientação para a tarefa).

Ao nível da orientação para o ego, esperávamos de acordo com algumas pesquisas anteriormente efectuadas (e.g., White & Duda, 1994b), encontrar diferenças na propensão de jovens indivíduos se orientarem para o ego, em função da sua idade, no âmbito da actividade física ou desportiva escolar. Por outro lado, supunha-se que os alunos dos níveis de escolaridade superiores (os mais velhos) se revelassem menos orientados para a tarefa do que os dos anos inferiores (os mais novos), uma vez que alguns estudos assim o indicavam (e.g., Digelidis & Papaioannou, 1999).

Pensamos que os resultados obtidos podem decorrer, por um lado, do facto do contexto português da Educação Física escolar ser diferente dos contextos destes estudos (Estados Unidos e Grécia); por outro lado, em certa medida na nossa realidade escolar a Educação Física proporcionada aos alunos do 3º ciclo e secundário é bastante semelhante. Assim, pensamos ser também natural que não se verifiquem no geral diferenças entre os valores médios atribuídos pelos alunos dos diferentes anos à satisfação na realização das suas aulas de Educação Física entre os vários anos e à intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.

O nosso estudo apresentava também o objectivo de identificar se os alunos percepcionavam nas suas aulas de Educação Física um clima motivacional no qual se realçava predominantemente a aprendizagem e a mestria (a tarefa) ou no qual sobressaía

por exemplo a competição (o ego) e, pesquisar a possível existência de diferenças em função do sexo e do ano de escolaridade.

Partimos do pressuposto que os indivíduos perceberiam um clima predominantemente orientado para a tarefa, em consonância com a literatura (e.g., Duda & Whitehead, 1998; Papaioannou, 1994; Papaioannou & Digelidis, 1996, in Duda & Whitehead 1998).

Os nossos resultados dão suporte à nossa hipótese, uma vez que os alunos realçaram a procura da mestria/aprendizagem na realização das tarefas como a característica dominante das aulas. Este aspecto sugere que no clima é dada ênfase à tarefa. Por outro lado, os restantes aspectos do clima da aula (medo de errar, ênfase do professor na habilidade, e competição/comparação), que foram percebidos pelos jovens como menos marcantes, indicam que o clima também é orientado para o ego, pois normalmente quando o clima se orienta nesse sentido os indivíduos percebem que uma fraca performance será punida, que os praticantes mais habilidosos receberão mais atenção e reconhecimento, e que a competição entre os praticantes é encorajada pelo professor. Por outro lado, quando o clima é orientado para a tarefa os indivíduos são incentivados pelo professor quando estes evoluem na sua aprendizagem, esforçam-se e ajudam os outros a aprender (Newton & Duda, 1998, in Newton & Duda, 1999).

Quando se analisou a percepção do clima tendo em conta os dois sexos e os vários anos de escolaridade verificou-se que o clima era predominantemente orientado para a tarefa. Porém, registaram-se diferenças quando se compararam os valores indicados pelos indivíduos de ambos os sexos em relação a cada uma das orientações percebidas no clima.

Tal como havíamos hipotetizado, de acordo com resultados igualmente encontrados por Kavussanu e Roberts (1996a): as raparigas perceberam que o clima era mais relacionado com a tarefa que os rapazes, tendo ocorrido o inverso em relação à percepção de que o clima era orientado para o ego (os rapazes realçaram mais a competição na aula do que as raparigas). Importa sublinhar que neste estudo embora não se tenham controlado o número de indivíduos de cada sexo por turma, verificamos que numa forma geral as turmas das escolas inquiridas se encontravam igualmente divididas em rapazes e raparigas.

Considerando o ano de escolaridade, em termos gerais as respostas dos indivíduos

ao nível dos vários aspectos do clima da aula não diferiram estatisticamente (à excepção do caso do 9º ano com o 8º e o 10º anos, ao nível dos aspectos mestria/aprendizagem e ênfase do professor na habilidade; e desse mesmo 9º ano com o 10º e 12º e do 11º com os restantes anos do secundário, no tocante ao aspecto medo de errar). De acordo com a literatura esperávamos que os alunos do secundário (do 10º ao 12º anos) indicassem valores mais baixos ao nível da percepção de que o clima se orientava para a tarefa do que os estudantes do 3º ciclo (8º e 9º anos), mas uma vez que no geral também não se registaram diferenças entre os anos no que diz respeito à orientação para a tarefa, o nosso resultado parece-nos lógico. Aliás, vários estudos (e.g., Duda, 1996) indicam a existência de uma forte relação entre as orientações para a tarefa e para o ego e as percepções de que o clima envolve a tarefa e o ego, respectivamente. Adicionalmente, estão os resultados relativos à percepção de que o clima está orientado para o ego, os quais não vão de encontro ao hipotetizado, desde logo porque os alunos dos vários anos não diferem nas suas respostas quanto à percepção da existência de competição/comparação nas aulas. Tal como referimos anteriormente, face à inexistência de diferenças entre os anos no que concerne à orientação para o ego, o nosso resultado é compreensível, pelo motivo já mencionado.

Um dos objectivos deste trabalho consistia inclusivamente em verificar a existência de uma associação entre a orientação para a tarefa e a percepção do clima motivacional se relacionar com a tarefa, e/ou entre a orientação para o ego e a percepção do clima motivacional se relacionar com o ego.

Com efeito, encontraram-se correlações positivas, ainda que de magnitude não muito elevada, entre a orientação para a tarefa e a mestria/aprendizagem (indicador da percepção de que o clima se relaciona com a tarefa), assim como entre a orientação para o ego e a competição/comparação (o qual sugere a percepção de que o clima se relaciona com o ego), confirmando desse modo a nossa hipótese, a qual tinha por base as conclusões de estudos desenvolvidos por vários autores (e.g., Duda, 1996; Duda & Hom, 1993; Novais & Fonseca, 1998a; Kimiecik, Horn & Shurin, 1996; Peiro & Escartí, 1996; Waldron, 1999).

Partindo-se do pressuposto que se verificavam estas associações, seria então provável que algumas variáveis a estudar (como a satisfação e a intenção de praticar uma actividade física ou desportivas) se relacionassem de forma semelhante por um lado com

a orientação para a tarefa e a percepção de que o clima envolvia a tarefa, e por outro lado com a orientação para o ego e a percepção de um clima envolvia o ego.

Daí que outro objectivo do trabalho tivesse sido investigar a existência de relações entre as orientações para a tarefa e para o ego e a satisfação e o aborrecimento nas aulas de Educação Física.

De acordo com estudos desenvolvidos nesta área (e.g., Duda & Nicholls, 1989, 1992; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik & Tonymon, 1990), colocámos a hipótese de a orientação para a tarefa estar relacionada positivamente com a satisfação e negativamente com o aborrecimento, e a orientação para o ego relacionar-se positivamente com o aborrecimento.

Os nossos resultados confirmaram as relações hipotizadas entre a orientação para a tarefa e os dois sentimentos referidos, mas não revelaram qualquer correlação entre a orientação para o ego e o aborrecimento, o qual pode significar que uma orientação neste sentido não é tão negativa. As correlações verificadas ao nível da orientação para a tarefa confirmaram os efeitos positivos de adoptar uma elevada orientação deste género, uma vez que o prazer que advem duma prática desportiva é determinante ao nível da qualidade de envolvimento nessa actividade (e.g., Nicholls, 1989). Ou seja, influencia o empenhamento e a persistência nessa actividade, contribuindo assim para decisão de a iniciar ou continuar (Fonseca, 1995).

Na mesma linha, o quinto objectivo deste estudo referiu-se à pesquisa de eventuais relações entre a percepção de que o clima envolvia a tarefa ou o ego e a satisfação e o aborrecimento nas aulas de Educação Física.

Esperávamos que a percepção de que o clima estava orientado para a tarefa estivesse relacionada positivamente com a satisfação e/ou que a percepção de que o clima envolvia o ego com o aborrecimento (e.g., Hall & Earles, 1995). Os resultados corroboram a nossa hipótese, uma vez que enquanto a mestria/aprendizagem se correlacionou positivamente com a satisfação (e negativamente com o aborrecimento), dois dos aspectos relativos a um clima orientado para o ego (ênfase do professor na habilidade e medo de errar) correlacionaram-se positivamente com o aborrecimento. Estes resultados são importantes na medida em que revelam a necessidade de proporcionar climas motivacionais orientados para a tarefa, alertando para a possibilidade de intervir ao nível dos contextos de modo a obter respostas mais positivas

e maior motivação (e.g., Theeboom, De Knop & Weiss, 1995).

Os dois últimos objectivos reportaram-se ao estudo da possível existência de relações entre a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva de uma forma regular e sistemática quer com a orientação para a tarefa, quer com a percepção de que o clima se orienta para a tarefa. Na base desta nossa decisão, situou-se o reconhecimento de que o estudo dos aspectos que determinam a intenção de praticar actividades físicas ou desportivas com frequência é hoje especialmente importante, tendo em conta que é imprescindível promover estilos de vida o mais activos possível, e considerando que as próprias intenções podem ser entendidas enquanto indicadores dos comportamentos dos indivíduos (Roberts, Klieber & Duda, 1981, in Fonseca 1999).

Os resultados obtidos foram consistentes com as hipóteses colocadas, demonstrando efectivamente uma correlação positiva entre a orientação para a tarefa e a intenção de realizar uma prática física ou desportiva (Fonseca, 1999), assim como entre a mestria/aprendizagem das aulas, e essa mesma intenção (apesar de se correlacionar de forma mais fraca). Estes resultados sugerem que é fundamental que ao nível dos contextos de actividade física ou desportiva se criem climas motivacionais envolvidos na tarefa, procurando-se que os indivíduos se orientem para a tarefa.

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Em suma, a partir do nosso estudo foi possível retirar as seguintes conclusões:

- i) Independentemente do sexo e do ano de escolaridade os alunos orientavam-se fundamentalmente para a tarefa e não para o ego nas suas aulas de Educação Física. Os rapazes apresentavam valores superiores na orientação para o ego relativamente às raparigas, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre a orientação para a tarefa de cada um dos sexos. Considerando o ano de escolaridade dos alunos, na generalidade os valores atribuídos a cada uma das orientações não diferiram estatisticamente (à excepção do caso do 9º ano em relação aos restantes anos, no que diz respeito à orientação para a tarefa).
- ii) Independentemente do sexo e do ano de escolaridade os alunos percepcionavam nas aulas de Educação Física um clima motivacional predominantemente orientado para a tarefa. Registaram-se diferenças quando se compararam os valores indicados pelos indivíduos de ambos os sexos ao nível da percepção do clima se orientar para a tarefa e para o ego: as raparigas perceberam que o clima era mais relacionado com a tarefa do que os rapazes, ocorrendo o inverso em relação à percepção de que o clima se orientava para o ego. Considerando o ano de escolaridade, em termos gerais as respostas dos indivíduos ao nível dos vários aspectos relativos aos dois tipos de orientações do clima não diferiram estatisticamente (à excepção do caso do 9º ano com o 8º e o 10º anos ao nível dos aspectos mestria/aprendizagem e ênfase do professor na habilidade; e desse mesmo 9º ano com o 10º e 12º anos e do 11º com os restantes anos do secundário, no tocante ao aspecto medo de errar).
- iii) Verificou-se uma correlação positiva entre a orientação para a tarefa e a percepção de que o clima motivacional se relacionava com a tarefa, assim como entre a orientação para o ego e a percepção de que o clima se relacionava com o ego.
- iv) A orientação para a tarefa relacionou-se positivamente com a satisfação e

negativamente com o aborrecimento.

- v) A percepção de que o clima estava orientado para a tarefa relacionou-se positivamente com a satisfação e a percepção de que o clima se relacionava com o ego com o aborrecimento.
- vi) A orientação para a tarefa correlacionou-se de forma positiva com a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.
- vii) A percepção de que o clima se orientava para a tarefa correlacionou-se positivamente com a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.

Tendo por base as conclusões do presente estudo, parecem-nos evidentes as vantagens motivacionais de se adoptar uma orientação para a tarefa nas aulas de Educação Física. Cremos que se a escola encorajar a aprendizagem e o progresso pessoal através do esforço, será mais provável que esta consiga fomentar a prática de actividades físicas ou desportivas, de modo a incuti-las enquanto um estilo de vida. É fundamental não esquecer que para muitas crianças as aulas de Educação Física são uma oportunidade única para estas realizarem experiências positivas físico-desportivas. É premente que se continue a investigar, procurando compreender melhor toda a complexidade do fenómeno da motivação no contexto da Educação Física .

7. BIBLIOGRAFIA

7 - **BIBLIOGRAFIA**

- Alderman, R. (1983). *Manuel de Psychologie du Sport*. Paris, Editions Vigot.
- Alves, J.; Brito, A.; Serpa, S. (1996). *Psicologia do Desporto - Manual do treinador (Volume I)*. Edições Psicospport.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A motivational analysis. In: Ames, R.; Ames, C. (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation*, N.Y.: Academic Press, pp.177-207.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In Klieber, D.; Machr, M. (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, pp.123-148.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In Roberts, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp.161-176.
- Ames, C. (1992c). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings. In Roberts, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C.; Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp.260-267.
- Ames, C.; Archer, J. (1990). Longitudinal effects of mastery goal strategies on student learning strategies and motivation. Unpublished paper. University of Illinois. *
- Atkinson, J. (1977). Motivation for achievement. In: Blass, T. (Ed.). *Personality variables in social behavior*. Hillsdale, New York, Erlbaum, pp.25-108. *
- Azenha, L.; Fonseca, A. (1998). Como entendem os alunos da disciplina de desporto o sucesso nas suas actividades desportivas: O estudo do caso de uma escola secundária. In: Marques, A.; Prista, A.; Junior A. (Eds.). *Educação Física: Contexto e inovação*. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. FCDEF-UP, FCEFD-UM, 2º volume, pp.423-430.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto*. Campo das Letras – Editores, S.A.. Porto.
- Biddle, S. (1993a). Attribution research and sport psychology. In: Singer R.; Murphey, M.; Tennant, L. (Eds.). *Handbook of research on sport psychology*. New York, MacMillan, pp.437-464.
- Biddle, S. (1997). Cognitive theories of motivation and the physical self. In: Fox, K. (Ed.). *The Physical Self: From Motivation To Well-Being*. Human Kinetics, pp.59-82.
- Biddle, S.; Soos, I. (1997). Social-cognitive predictors of motivation and intention in hungarian children. In: Lidor, R.; Bar-Eli, M. (Eds.). *Proceedings of the IX World Congress of Sport Psychology*, Vol.I, pp.121-123. Israel: ISSP - The Zinman College of PE and Sport

- Sciences & Wingate Institute for PE and Sport.
- Bouchard, C.; Shephard, R.; Stephens, T. (1994). *Physical Activity, Fitness and Health*. Champaign. Human Kinetics.
- Boyd, M.; Yin, Z. (1996). Cognitive-affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants. *Adolescence*, 31 (122), pp.283-295.
- Brustad, R. (1993). Youth in Sport: Psychological Considerations. In: Singer, R.; Murphey, M.; Tennant, L. (Eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology*. International Society of Sport Psychology, N.Y., pp.695-717.
- Buchan, F.; Roberts, G. (1991). Perceptions of success of children in sport. Unpublished manuscript. University of Illinois. *
- Carpenter, P.; Morgan K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4 (1), pp.31-44.
- Chi, L.; Duda, J. (1995). Multi-sample confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, pp.91-98.
- Cruz, J. (1996b). Motivação para a Competição e Prática Desportiva. In: Cruz, J. (Ed). *Manual de Psicologia do Desporto*. SHO – Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda., pp.305-332.
- Cury, F.; Sarrazin, P.; Famose, J. (1994). Mesurer différents aspects de la motivation d'accomplissement en sport: Propriétés psychométriques du SAGQ, de l'EPCM et de l'IMI. In: Audiffren, M.; Minvielle, G. (Eds.). *Psychologie des pratiques physiques et sportives*, pp.299-300. Université de Poitiers: Presses de l'UFR-APS.
- De Knop, P.; Wylleman, P. (1994). Youth-friendly sport clubs: developing an effective youth sport policy. Brussels: VUB Press.
- Digelidis, N.; Papaioannou, A. (1999). Age-group in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9(6), pp.375-380.
- Duda, J. (1989a). Goal perspective and behavior in sport and exercise settings. In Ames, C.; Maehr, M. (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 6, pp.81-115.
- Duda, J. (1992). Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. In Roberts, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 57-91.
- Duda, J. (1993a). Goals: A Social-Cognitive Approach to the Study of Achievement Motivation in Sport. In: Singer, R.; Murphey, M.; Tennant, L. (Eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology*, International Society of Sport Psychology, N.Y., pp.421-436.
- Duda, J. (1993b). The development of children's motivation in the physical domain: A goal perspective approach. In: Whitehead J. (Ed.). *Development issues in children's sport and physical education*. Bedford, U.K.: Institute for the Study of Children in Sport, pp.6-16.

- Duda, J. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, pp.290-302.
- Duda, J. (1998). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Purdue University, Morgantown.
- Duda, J.; Chi, L.; Newton, M.; Walling, M.; Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, pp.40-63.
- Duda, J.; Hom, H. (1993). The interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, pp.234-241.
- Duda, J.; Nicholls, J. (1989). Task and ego orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ). Purdue University.
- Duda, J.; Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.290-299.
- Duda, J.; White, S. (1992). The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, pp.334-343.
- Duda, J.; Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. In: Duda, J. (Ed.). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Purdue University, Morgantown, pp. 21-48.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, pp.1040-1048.
- Dweck, C.; Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In: Hetherington, M. (Ed.). *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. N.Y., Wiley, 4, pp.643-691. *
- Dweck, C.; Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, pp.256-273.
- Ebbeck, V.; Becker, S. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Elliot, E.; Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp.5-12.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. N.Y. , Norton.
- Escartí, A.; Roberts, G.; Cervelló, E.; Guzmán, J. (1999). Adolescent Goal Orientations and the Perception of Criteria of Success Used by Significant Others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, pp.309-324.
- Evans, J.; Roberts, G. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 39, pp. 23-35.
- Ewing, M.; Roberts, G.; Pemberton, C. (1985). A developmental look at children's goals for participation in sport. Unpublished manuscript. University of Illinois. *
- Fonseca, A. (1993a). Percepção da causalidade subjacente e os resultados desportivos. Dissertação

- apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade do Porto.
- Fonseca, A. (1993b). Motivação para a prática desportiva. Relatório apresentado às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade do Porto.
- Fonseca, A. (1995). Motivos para a prática desportiva: Investigação desenvolvida em Portugal. *Agon - Revista Crítica de Desporto e de Educação Física*, 1, pp.49-62. Universidade de Coimbra.
- Fonseca, A. (1996). Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto. Trabalho não publicado. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Fonseca, A. (1997). Questionário sobre a Intenção de Praticar Desporto. Trabalho não publicado. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Fonseca, A. (1999). Atribuições em contextos de actividade física e desportiva. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Fonseca, A. (2000). A motivação dos jovens para o desporto e os seus treinadores. In: Garganta, J. (Ed.). *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto.
- Fonseca, A.; Biddle, S. (1995a). Questionário da Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto. Trabalho não publicado. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Fonseca, A.; Biddle, S. (1995b). Questionário do Clima Motivacional no Desporto. Trabalho não publicado. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Fonseca, A.; Biddle, S. (1996). Estudo inicial para a adaptação do Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) à realidade portuguesa. Programa e Resumos da IV Conferência Internacional “Avaliação Psicológica: Formas e Contextos” & II Mostra de “Provas Psicológicas em Portugal”. Portugal, Universidade do Minho, Braga.
- Fonseca, A.; Maia, J.; Mota, J. (1999). Objectivos de realização e motivação intrínseca para a prática da Educação Física. 1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Fontaine, A. (1988). Motivação e Realização Escolar em Função do Contexto Social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, pp.313-336.
- Fox, K.; Goudas, M.; Biddle, S.; Duda, J.; Armstrong, N. (1994). Children’s task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp.253-261. *
- Garcia, R. (s/d). *A Amazônia entre o Esporte e a Cultura – A educação como um problema antropológico*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.

- Goudas, M.; Biddle, S.; Fox, K. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, pp.159-167.
- Goudas, M.; Biddle, S.; Fox, K. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal Educational Psychology*, 64, pp.453-463. *
- Goudas, M.; Biddle, S.; Fox, K.; Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, pp.254-264.
- Guest, S.; White S. (1996). Goal orientation, gender and perceptions of the motivational climate created by significant others. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8 (Suppl.), S63.
- Guest, S.; White S.; Jones, D.; McCaw, S.; Vogler, W. (in press). Dispositional and situationally-induced goal perspectives in physical education and sport. *Journal of Applied Sport Psychology*.
- Hall, H.; Earles, M. (1995). Motivational determinants of interest and perceptions of success in school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, S57.
- Haywood, K. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, pp.151-156.
- Hom, H.; Duda, J.; Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, pp.168-176.
- Kavussanu, M.; Roberts, G. (1996a). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, pp.264-280.
- Kimiecik, J., Horn, T.; Shurin, C. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, pp.324-336.
- Lattimore, D. (2000). Motivational perspectives of female gymnasts and their coaches. Microform Publications, University of Oregon, Eugene. (Abstract: SportDiscus, 12/2000)
- Lee, A.; Solmon, M. (1992). Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. *Quest*, 44(1), pp.57-71.
- Li, F.; Harmer, P.; Duncan, T.; Duncan, S.; Acock, A.; Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the task and ego orientation in sport questionnaire with cross-validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, pp.276-283.
- Lintunen, T.; Valkonen, A.; Biddle, S. (1997). Social-cognitive predictors of motivation and intention in sports in Finnish children In: Lidor, R.; Bar-Eli, M. (Eds.). *Proceedings of the IX World Congress of Sport Psychology, Vol.I*, pp.437-439. Israel: ISSP - The Zinman College of PE and Sport Sciences & Wingate Institute for PE and Sport.
- Lochbaum, M.; Roberts, G. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, pp. 160-171.

- Maehr, M.; Braskamp, L. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA, Lexington Books.
- Maehr, M.; Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In: Warren, N. (Ed.). *Studies in cross-cultural psychology*. N.Y., Academic Press. *
- Martens, R. (1942). *Coaches guide to sport psychology*. Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign, Illinois.
- Martens, R. (1986). Youth sports in the U.S.A. In: Weiss, M.; Gould, D. (Eds.). *Sport for children and youths*. Human Kinetics, Champaign, pp. 27-31.
- Newton, M.; Duda, J. (1993a). Elite adolescent athletes achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, S59.
- Newton, M.; Duda, J. (1993b). The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16 (4), pp.209-220.
- Newton, M.; Duda, J. (1993c). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (Suppl.), S59.
- Newton, M.; Duda, J. (1998). Psychometric Validation of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2. Manuscript submitted for publication. *
- Newton, M.; Duda, J. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, pp.63-82.
- Nicholls, J. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, pp.328-346.
- Nicholls, J. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. In: Ames, R.; Ames, C. (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation*, N.Y.: Academic Press, 1, pp.177-207.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1992). The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation. In Roberts, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 31-56.
- Nicholls, J.; Miller, A. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In: Nicholls, J. (Ed.). *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation*. Greenwich, CT, JAI Press, 3, pp.185-218.
- Novais, M.; Fonseca, A. (1998a). Orientações motivacionais na dança: Perspectiva das bailarinas vs. Perspectivas percebidas dos seus outros significativos. In: Marques, A.; Prista, A.; Junior A. (Eds.). *Educação Física: Contexto e inovação*. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. FCDEF-UP, FCEFD-

- UM, 2º volume, pp.449-459.
- Novais, M.; Fonseca, A. (1998b). Fontes de satisfação relativas a prática da dança: Estudo exploratório com um grupo de jovens bailarinas. In: Marques, A.; Prista, A.; Junior A. (Eds.). Educação Física: Contexto e inovação. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. FCDEF-UP, FCEFD-UM, 2º volume, pp.461-470.
- Ntoumanis N.; Biddle S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, pp.643-665.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd edition). St. Louis: McGraw-Hill.
- Ommundsen, Y.; Roberts, G.; Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences*, 16(2), pp.153-164.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, pp.11-20.
- Papaioannou, A. (1995a). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, pp.18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence and motivation of students varying in age and sport experience. *Perceptual Motor Skills Psychology Reports*, 85, pp.419-430. *
- Papaioannou, A.; Diggelidis, N. (1996). Developmental differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8 (Suppl.), S15.
- Papaioannou, A.; Macdonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, pp.41-48.
- Peiro, C.; Escartí, A.; Duda, J. (1996). The assessment of significant others' perceived goal perspectives in sport settings. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, S138.
- Peterson, P. (1988). Teachers' and students' cognitional knowledge for classroom teaching and learning. *Educational Researcher*, 17(5), pp.5-14. *
- Rethorst, S.; Duda, J. (1993). Goal orientations, cognitions, and emotions in gymnastics. In: Serpa, S.; Alves, J.; Ferreira, V.; Paula-Brito, A. (Eds.). Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto, Lisboa. International Society of Sport Psychology, Sociedade Portuguesa de Psicologia Desportiva – Faculdade de Motricidade Humana, pp.379-382.
- Roberts, G. (1982). Achievement motivation in sport. In: Terjung, R. (Ed.). *Exercise and sport science reviews*. Philadelphia, PA: Franklin Institute Press, 10, pp. 237-269.
- Roberts, G. (1984). Achievement motivation in children's sport. In: Nicholls, J. (Ed.). *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 251-281. *
- Roberts, G. (1992a). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. (1992b). *Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence*. In

- Roberts, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 3-29.
- Roberts, G. (1993). *Motivation in Sport: Understanding and Enhancing the Motivation and Achievement of Children*. In: Singer, R.; Murphey, M.; Tennant, L. (Eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology*, International Society of Sport Psychology, N.Y., pp.405-420.
- Roberts, G.; Hall, H.; Jackson, S.; Kmiecik, J.; Tonymon, P. (1990). *Goal orientations and perceptions of the sport experience*. Paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, San Antonio, TX.
- Roberts, G.; Klieber, D.; Duda, J. (1981). *An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation*. *Journal of Sport Psychology*, 3, pp.206-216. *
- Roberts, G.; Spink, K.; Pemberton, C. (1986). *Learning experiences in sport psychology*, Champaign, Human Kinetics.
- Roberts, G.; Treasure, D.; Kavussanu, M. (1996). *Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport*. *Sport Psychologist*, 10(4), pp.398-408.
- Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach*. Second Edition, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Sage, G. (1986). *The effects of physical activity on the social development of children*. In: Stull, G.; Eckert, H. (Eds.). *Effects of physical activity on children*. Champaign, (IL: Human Kinetics), pp. 22-29.
- Sallis, J.; McKenzie, T. (1991). *Physical education's role in public health*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, pp.124-137.
- Seifriz, J.; Duda, J.; Chi, L. (1992). *The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, pp.375-391.
- Silva, J.; Weinberg, R. (1984). *Psychological Foundations of Sport*. Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign.
- Singer, R. (1977). *Psicologia dos Esportes: Mitos e Verdades*. Editora Harper & Row do Brasil, Ltda.
- Solmon, M.; Boone, J. (1993). *The impact of student goal orientation in physical education classes*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, pp.418-424.
- Strean, W.; Roberts, G. (1992). *Future Directions in Applied Sport Psychology Research*. *The Sport Psychologist*, 6, pp.55-65.
- Terry, D.; O'Leary, J. (1995). *The theory of planned behavior: The effects of perceived behavioral control and self-efficacy*. *British Journal of Social Psychology*, 34, pp.199-220.
- Theeboom, M.; De Knop, P.; Weiss, M. (1995). *Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(3), pp.294-311.

- Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Thomas, A. (1983). *Esporte: Introdução à psicologia*. Livro técnico S/A - Indústria e Comércio, Rio de Janeiro, Brasil.
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), pp.278-290.
- Treasure, D.; Roberts, G. (1994a). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, pp.15-28.
- Treasure, D.; Roberts, G. (1994b). Situational and individual determinants of children's cognitive and affective response patterns in sport. Paper presented at the meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity. Clearwater, FL.
- Treasure, D.; Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 1-14.
- Vallerand, R.; Fortier, M. (1998). Measurement of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and Critique. In: Duda, J. (Ed.). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Purdue University, Morgantown, pp. 81-101.
- VanWersch, A.; Trew, K.; Turner, K. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, pp.56-72. *
- Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In: Smith, C. (Ed.). *Achievement related motives in children*. N.Y., Russel Sage Foundation, pp.46-101. *
- Vlachopoulos, S.; Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, pp.158-164.
- Vlachopoulos, S.; Biddle, S.; Fox, K. (1996). A social-cognitive investigation into the mechanisms of affect generation in children's physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, pp.174-193.
- Waldron, J. (1999). *Motivational climate and the development of goal orientation in adolescent female softball players*. Microform Publications, University of Oregon, Eugene. (Abstract: SportDiscus, 12/2000)
- Walling, D.; Duda, J.; Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, pp.172-183.
- Walling, M.; Duda, J. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical*

- Education, 14, pp.140-156.
- Weigand, D.; Petrie, T. (1996). Dispositional goal orientations, perceived parental goal orientations and perceived parental pressure in young athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, S142.
- Weinberg, R.; Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp.3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. N. Y.: Springer-Verlag. *
- Weiss, M.; Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In Horn, T. (Ed.). *Advances in Sport Psychology*. Champaign, IL:Human Kinetics, pp. 61-99.
- White, S.; Duda, J. (1994a). The relationship between goal orientation and parent initiated motivational climate among children learning a new physical skill: An exploratory Study. Unpublished Manuscript. *
- White, S.; Duda, J. (1994b). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to goal orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, pp.4-18.
- Williams, J. ; Straub, W. (1986). *Sport Psychology: Past, Present and Future*. In: Williams, J. (Ed.). *Applied Sport Psychology - Personal Growth to Peak Performance*. Mayfield.
- Wittrock, M. (1986). Student's Thought Processes. In Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). N.Y.: Macmillan, pp.297-314.

* Consulta Indirecta

8. ANEXOS

A EDUCAÇÃO FÍSICA...



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

Caro/a aluno/a

Apresentam-se, ao longo deste inquérito, diversas afirmações relacionadas com sentimentos ou opiniões que as pessoas têm habitualmente em relação à Educação Física e ao Desporto em geral.

Repara que estamos a falar de opiniões que as pessoas têm acerca do que é que significa a Educação Física e o Desporto para elas. Logo, neste caso, **não tem sentido falar de respostas certas ou erradas**. O que verdadeiramente interessa é que tu sejas sincero/a.

Não demores muito tempo com cada umas das questões e/ou afirmações. Normalmente, as respostas que primeiro te ocorrem são as que mais interessam.

Se alguma coisa não estiver muito clara para ti (o que é perfeitamente possível, já que, por vezes, aquilo que é claro para uns não o é para outros) **chama-nos**.

Ninguém, para além de nós, **terá acesso às tuas respostas**.

Quando terminares, lê novamente o questionário, certificando-te de que não deixaste de responder a nenhuma questão.

Muito obrigado pela colaboração!

Primeiro, apresentam-se algumas afirmações que descrevem o modo como algumas pessoas se vêem a si próprias relativamente às actividades físicas ou desportivas.

Lê-as com atenção e, em frente a cada afirmação, coloca um círculo na resposta que mais se aproximar do modo como consideras que essas pessoas se parecem contigo.

As opções de resposta são: 1=Nada parecidas comigo; 2=Pouco parecidas comigo; 3=Mais ou Menos parecidas comigo; 4=Muito parecidas comigo; e 5=Totalmente parecidas comigo.

COMO EU ME VEJO RELATIVAMENTE ÀS ACTIVIDADES FÍSICAS OU DESPORTIVAS...

	Nada parecidas comigo			Totalmente parecidas comigo	
	1	2	3	4	5
1) Algumas pessoas sentem que são boas (isto é, competentes) quando se trata de praticar actividades físicas ou desportivas.....	1	2	3	4	5
2) Algumas pessoas sentem que estão entre as melhores quando se trata de habilidades físicas ou desportivas.....	1	2	3	4	5
3) Algumas pessoas sentem-se suficientemente confiantes quando se trata de participar em actividades desportivas.....	1	2	3	4	5
4) Algumas pessoas sentem-se como sendo das melhores quando se trata de aderir a actividades desportivas.....	1	2	3	4	5
5) Algumas pessoas são por vezes um pouco mais lentas do que a maioria quando se trata de aprender novas técnicas desportivas.....	1	2	3	4	5
6) Dando-lhes oportunidade, algumas pessoas são das primeiras a aderir a actividades desportivas.....	1	2	3	4	5

Estas afirmações relacionam-se com o modo como algumas pessoas pensam acerca do sucesso desportivo. Em particular, ao modo como consideram que ele é causado, ou como explicam o facto de umas pessoas serem melhores do que outras a praticar desporto.

Lê com atenção cada uma delas e coloca um círculo na resposta que mais se aproximar da tua opinião pessoal.

As opções de resposta são: 1=Discordo Totalmente; 2=Discordo; 3=Nem Discordo Nem Concordo; 4=Concordo; e 5=Concordo Totalmente.

AS RAZÕES DO SUCESSO NO DESPORTO...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1) Cada um tem um certo nível de habilidade para o desporto e, na realidade, não pode fazer muito para o alterar.....	1	2	3	4	5
2) Para se ter sucesso no desporto é necessário ter uma aptidão natural, ter nascido com ela.....	1	2	3	4	5
3) Para se ter sucesso no desporto é necessário aprender técnicas e habilidades e treiná-las regularmente.....	1	2	3	4	5
4) Se se é bom no desporto, é-se bom em todas as actividades desportivas, mesmo que elas sejam muito diferentes (por exemplo, atletismo, ginástica, futebol, ou ténis).....	1	2	3	4	5
5) Mesmo que se tente, o nível de rendimento que se atinge no desporto altera-se muito pouco.....	1	2	3	4	5
6) A mesma pessoa pode ser boa numa actividade desportiva mas não ser boa noutras.....	1	2	3	4	5
7) É necessário ter um certo "talento especial" para se ser bom no desporto.....	1	2	3	4	5
8) É necessário aprender e trabalhar muito para se ser bom no desporto.....	1	2	3	4	5
9) No desporto, se se trabalhar muitas vezes e durante muito tempo, melhora-se necessariamente....	1	2	3	4	5
10) Em princípio, se se é bom numa actividade desportiva, é-se bom em quase todas as actividade desportivas (mesmo que elas sejam bastante diferentes).....	1	2	3	4	5
11) O nível de rendimento no desporto é algo que apenas se consegue melhorar com dificuldade.....	1	2	3	4	5
12) Para se ser bom no desporto, é necessário ter nascido com qualidades básicas que o conduzam ao sucesso.....	1	2	3	4	5
13) Para se atingir um alto nível de rendimento no desporto, é preciso passar por períodos de aprendizagem e/ou treino.....	1	2	3	4	5
14) Não é raro, para alguém bom numa actividade desportiva, sentir dificuldades noutras actividades desportivas.....	1	2	3	4	5
15) O nível de rendimento no desporto melhorará necessariamente se se trabalhar para isso.....	1	2	3	4	5
16) Qualquer pessoa que seja boa no desporto tem êxito em qualquer actividade desportiva.....	1	2	3	4	5
17) É difícil alterar-se o nível de rendimento no desporto.....	1	2	3	4	5
18) Para se ser bom no desporto é necessário ser-se dotado naturalmente.....	1	2	3	4	5
19) Pode-se ser bom numa actividade desportiva e ter problemas noutras.....	1	2	3	4	5
20) Se alguém aplicar esforço suficiente no desporto torna-se necessariamente melhor.....	1	2	3	4	5
21) É aprendendo e trabalhando muito que se poderá ter sucesso e ser bom no desporto.....	1	2	3	4	5

Em seguida, apresentam-se algumas afirmações relativas a opiniões ou sentimentos que a Educação Física provoca nas pessoas. Indica, por favor, o teu grau de concordância, ou discordância, relativamente ao modo como consideras que elas se aplicam a ti, colocando, para cada uma delas, um círculo em volta da resposta que mais se aproximar da tua opinião.

SINTO-ME COM MAIS SUCESSO NA EDUCAÇÃO FÍSICA QUANDO...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)... sou o/a único/a que consegue executar as técnicas.....	1	2	3	4	5
2)... aprendo uma nova técnica e isso me faz querer praticar mais.....	1	2	3	4	5
3)... consigo fazer melhor do que os meus colegas.....	1	2	3	4	5
4)... os outros não conseguem fazer tão bem como eu.....	1	2	3	4	5
5)... aprendo algo que dá prazer fazer.....	1	2	3	4	5
6)... os outros cometem erros e eu não.....	1	2	3	4	5
7)... aprendo uma nova técnica esforçando-me bastante.....	1	2	3	4	5
8)... trabalho realmente bastante.....	1	2	3	4	5
9)... ganho a maioria das provas ou marco a maior parte dos golos ou pontos.....	1	2	3	4	5
10)... algo que aprendo me faz querer continuar e praticar mais.....	1	2	3	4	5
11)... sou o/a melhor.....	1	2	3	4	5
12)... sinto que uma técnica que aprendo está bem.....	1	2	3	4	5
13)... faço o meu melhor.....	1	2	3	4	5

Com estas questões pretende-se saber o modo como te sentes relativamente à Educação Física.

EU E A EDUCAÇÃO FÍSICA...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1) Gosto bastante das aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
2) Despendo muito esforço nas aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
3) Penso que sou bastante bom/boa na Educação Física.....	1	2	3	4	5
4) Sinto-me tenso/a enquanto faço as aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
5) As aulas de Educação Física são divertidas.....	1	2	3	4	5
6) É importante para mim fazer bem as coisas nas aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
7) Estou satisfeito/a com o meu rendimento na Educação Física.....	1	2	3	4	5
8) Sinto-me nervoso/a enquanto faço as aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
9) Descreveria as aulas de Educação Física como muito interessantes.....	1	2	3	4	5
10) Empenho-me bastante nas aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
11) Sou bastante bom/boa na Educação Física.....	1	2	3	4	5
12) Sinto-me descontraído/a enquanto faço as aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
13) Enquanto faço as aulas de Educação Física, penso em como gosto de as fazer.....	1	2	3	4	5
14) As aulas de Educação Física não despertam a minha atenção.....	1	2	3	4	5
15) Não consigo fazer as aulas de Educação Física muito bem.....	1	2	3	4	5
16) Sinto-me pressionado/a enquanto faço as aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
17) Não me esforço muito nas aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
18) Após fazer um bocado as aulas de Educação Física sinto-me bastante competente.....	1	2	3	4	5

Aqui, procura-se saber porque praticas o teu Desporto.

EU FAÇO AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PORQUE...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)... arranjo problemas se não as fizer.....	1	2	3	4	5
2)... quero que o/a professor/a pense em mim como um/a bom/boa aluno/a.....	1	2	3	4	5
3)... quero aprender técnicas.....	1	2	3	4	5
4)... elas são divertidas.....	1	2	3	4	5
5)... realmente não sei bem porquê.....	1	2	3	4	5
6)... é isso que é suposto eu fazer.....	1	2	3	4	5
7)... me iria sentir mal comigo mesmo/a se não as fizesse.....	1	2	3	4	5
8)... é importante para mim fazê-las bem feitas.....	1	2	3	4	5
9)... gosto de aprender novas técnicas.....	1	2	3	4	5
10)... realmente não vejo bem porque as hei-de fazer.....	1	2	3	4	5
11)... assim o/a professor/a não me critica.....	1	2	3	4	5
12)... quero que os meus colegas pensem em mim como um/a bom/boa aluno/a.....	1	2	3	4	5
13)... é importante para mim progredir na Educação Física.....	1	2	3	4	5
14)... elas são excitantes.....	1	2	3	4	5
15)... realmente sinto que estou a desperdiçar o meu tempo nas aulas de Educação Física.....	1	2	3	4	5
16)... são obrigatórias.....	1	2	3	4	5
17)... me aborreço quando não as faço.....	1	2	3	4	5

Agora, o que interessa é a tua opinião acerca do que mais ajuda os alunos a terem sucesso na Educação Física. Isto é, porque pensas que uns são melhores do que outros na Educação Física.

O QUE MAIS AJUDA OS ALUNOS A TEREM SUCESSO NA EDUCAÇÃO FÍSICA É...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)... trabalharem muito.....	1	2	3	4	5
2)... fazerem sempre o seu melhor.....	1	2	3	4	5
3)... ajudarem-se uns aos outros.....	1	2	3	4	5
4)... gostarem de praticar.....	1	2	3	4	5
5)... gostarem de melhorar.....	1	2	3	4	5
6)... tentarem fazer coisas que não conseguem fazer muito bem.....	1	2	3	4	5
7)... gostarem de aprender novas técnicas.....	1	2	3	4	5
8)... tentarem sempre ganhar aos outros.....	1	2	3	4	5
9)... serem melhores no desporto do que os outros.....	1	2	3	4	5
10)... terem nascido com habilidade para o desporto.....	1	2	3	4	5
11)... serem melhores do que os outros em competição.....	1	2	3	4	5
12)... fingirem que gostam do/a professor/a.....	1	2	3	4	5
13)... saberem como infringir ou torneiar as regras.....	1	2	3	4	5
14)... saberem como parecer serem melhores do que são.....	1	2	3	4	5
15)... terem bons equipamentos e material.....	1	2	3	4	5
16)... terem simplesmente sorte.....	1	2	3	4	5
17)... saberem como impressionar o/a professor/a.....	1	2	3	4	5

Em seguida, pretende-se saber a tua opinião acerca do modo como decorrem normalmente as tuas aulas de Educação Física.

Não esqueças: não há respostas certas ou erradas, apenas opiniões. Sê sincero/a.

NAS MINHAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)... os alunos ficam muito satisfeitos quando aprendem novas técnicas ou jogos.....	1	2	3	4	5
2)... os alunos tentam fazer melhor do que os outros.....	1	2	3	4	5
3)... o/a professor/a fica satisfeito/a quando os alunos aprendem algo de novo.....	1	2	3	4	5
4)... o/a professor /a dá valor principalmente aos que ganham.....	1	2	3	4	5
5)... os alunos têm medo de cometer erros.....	1	2	3	4	5
6)... o que os alunos aprendem estimula-os a continuar a praticar.....	1	2	3	4	5
7)... os alunos ficam muito satisfeitos quando fazem melhor do que os outros.....	1	2	3	4	5
8)... o/a professor /a fica satisfeito/a quando os alunos melhoram à base de esforço.....	1	2	3	4	5
9)... o/a professor /a só se ocupa dos que fazem bem os exercícios.....	1	2	3	4	5
10)... os alunos têm medo de fazer coisas erradas.....	1	2	3	4	5
11)... os alunos aprendem coisas novas e ficam satisfeitos por isso.....	1	2	3	4	5
12)... quando os alunos se sentem mais satisfeitos é quando fazem melhor do que os outros.....	1	2	3	4	5
13)... o/a professor /a fica satisfeito quanto todos os alunos melhoram as suas técnicas.....	1	2	3	4	5
14)... os alunos têm medo de tentar coisas em que possam cometer erros.....	1	2	3	4	5
15)... os alunos ficam satisfeitos quando se esforçam por aprender.....	1	2	3	4	5
16)... o/a professor /a fica satisfeito quanto todos melhoram.....	1	2	3	4	5
17)... o/a professor /a estimula principalmente os que são bons no desporto.....	1	2	3	4	5
18)... os alunos têm medo de fazer coisas em que possam cometer erros.....	1	2	3	4	5
19)... os alunos ficam muito satisfeitos quando executam correctamente um exercício que aprenderam.....	1	2	3	4	5

Aqui, concentra-te, por favor, nos sentimentos que te provocam, de uma forma geral, as coisas que tens que fazer nas tuas aulas de Educação Física (isto é, os exercícios, os jogos, etc...).

QUANDO ESTOU NAS MINHAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)...normalmente gosto de fazer as coisas.....	1	2	3	4	5
2)... normalmente considero que fazer as coisas é interessante.....	1	2	3	4	5
3)... é frequente estar 'com a cabeça no ar', a pensar noutras coisas.....	1	2	3	4	5
4)... normalmente envolvo-me mesmo nas coisas que estou a fazer.....	1	2	3	4	5
5)... normalmente sinto-me aborrecido.....	1	2	3	4	5
6)... normalmente sinto que o tempo passa muito depressa.....	1	2	3	4	5
7)... normalmente sinto prazer em fazer as coisas.....	1	2	3	4	5
8)... normalmente desejo que elas acabem depressa.....	1	2	3	4	5

Agora, o que interessa é o modo como consideras que a tua mãe, o teu pai, e o teu professor de Educação Física pensam acerca da tua actividade desportiva.

A MINHA MÃE...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)... fica mais satisfeita quando eu aprendo algo novo.....	1	2	3	4	5
2)... faz-me sentir medo de cometer erros.....	1	2	3	4	5
3)... diz-me que eu devo ficar satisfeito/a quando alcanço as coisas sem muito esforço.....	1	2	3	4	5
4)... apoia os meus sentimentos de prazer no melhoramento das técnicas.....	1	2	3	4	5
5)... faz-me sentir mal quando eu não consigo fazer tão bem como os outros.....	1	2	3	4	5
6)... diz que é importante para mim ganhar sem ter muito trabalho.....	1	2	3	4	5
7)... aprova quando eu sinto prazer a tentar aprender novas técnicas.....	1	2	3	4	5
8)... dedica especial atenção ao modo como eu melhora as minhas técnicas.....	1	2	3	4	5
9)... faz-me ficar preocupado/a com a execução das técnicas em que não sou muito bom/boa.....	1	2	3	4	5
10)... parece satisfeita quando eu ganho sem esforço.....	1	2	3	4	5
11)... parece completamente satisfeita quando eu melhora após muito trabalho.....	1	2	3	4	5
12)... faz-me ficar preocupado/a com o insucesso porque isso iria parecer negativo aos seus olhos.....	1	2	3	4	5
13)... pensa que eu devo conseguir alcançar muita coisa com pouco esforço.....	1	2	3	4	5
14)... encoraja-me a gostar de aprender novas técnicas.....	1	2	3	4	5
15)... acredita que o prazer é muito importante no melhoramento das técnicas.....	1	2	3	4	5
16)... faz-me ficar preocupado/a com o insucesso.....	1	2	3	4	5
17)... diz-me que cometer erros faz parte da aprendizagem.....	1	2	3	4	5
18)... certifica-se de que eu aprendo uma coisa antes de me ensinar outra.....	1	2	3	4	5

O MEU PAI...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)... fica mais satisfeito quando eu aprendo algo novo.....	1	2	3	4	5
2)... faz-me sentir medo de cometer erros.....	1	2	3	4	5
3)... diz-me que eu devo ficar satisfeito/a quando alcanço as coisas sem muito esforço.....	1	2	3	4	5
4)... apoia os meus sentimentos de prazer no melhoramento das técnicas.....	1	2	3	4	5
5)... faz-me sentir mal quando eu não consigo fazer tão bem como os outros.....	1	2	3	4	5
6)... diz que é importante para mim ganhar sem ter muito trabalho.....	1	2	3	4	5
7)... aprova quando eu sinto prazer a tentar aprender novas técnicas.....	1	2	3	4	5
8)... dedica especial atenção ao modo como eu melhora as minhas técnicas.....	1	2	3	4	5
9)... faz-me ficar preocupado/a com a execução das técnicas em que não sou muito bom/boa.....	1	2	3	4	5
10)... parece satisfeito quando eu ganho sem esforço.....	1	2	3	4	5
11)... parece completamente satisfeito quando eu melhora após muito trabalho.....	1	2	3	4	5
12)... faz-me ficar preocupado/a com o insucesso porque isso iria parecer negativo aos seus olhos.....	1	2	3	4	5
13)... pensa que eu devo conseguir alcançar muita coisa com pouco esforço.....	1	2	3	4	5
14)... encoraja-me a gostar de aprender novas técnicas.....	1	2	3	4	5
15)... acredita que o prazer é muito importante no melhoramento das técnicas.....	1	2	3	4	5
16)... faz-me ficar preocupado/a com o insucesso.....	1	2	3	4	5
17)... diz-me que cometer erros faz parte da aprendizagem.....	1	2	3	4	5
18)... certifica-se de que eu aprendo uma coisa antes de me ensinar outra.....	1	2	3	4	5

PARA O/A PROFESSOR/A DE ED.FÍSICA, TENHO MAIS SUCESSO NA ED.FÍSICA QUANDO...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)... sou o/a único/a que consegue executar as técnicas.....	1	2	3	4	5
2)... aprendo uma nova técnica e isso me faz querer praticar mais.....	1	2	3	4	5
3)... consigo fazer melhor do que os meus colegas.....	1	2	3	4	5
4)... os outros não conseguem fazer tão bem como eu.....	1	2	3	4	5
5)... aprendo algo que dá prazer fazer.....	1	2	3	4	5
6)... os outros cometem erros e eu não.....	1	2	3	4	5
7)... aprendo uma nova técnica esforçando-me bastante.....	1	2	3	4	5
8)... trabalho realmente bastante.....	1	2	3	4	5
9)... ganho a maioria das provas ou marco a maior parte dos golos ou pontos.....	1	2	3	4	5
10)... algo que aprendo me faz querer continuar e praticar mais.....	1	2	3	4	5
11)... sou o/a melhor.....	1	2	3	4	5
12)... sinto que uma técnica que aprendo está bem.....	1	2	3	4	5
13)... faço o meu melhor.....	1	2	3	4	5

Finalmente, as questões que se seguem relacionam-se com alguns dados relativos a ti e à tua família. Lembra-te, no entanto, que, tal como referimos no início, todas as tuas respostas serão mantidas confidenciais, apenas sendo analisadas por nós.

1. Para além do que fazes nas tuas aulas de Educação Física, costumavas praticar regularmente (isto é, pelo menos 1 ou 2 vezes por semana) alguma actividade física ou desportiva? Não Sim

Atenção: Já que as próximas questões se referem à actividade praticada, continua a responder a partir da questão 2 apenas se respondeste SIM à questão anterior. Se respondeste NÃO, passa para a questão 10 e continua a partir daí.

2. Que actividade física ou desportiva praticas? _____

3. Se praticas mais do que uma, qual praticas mais frequentemente? _____

4. De uma forma geral, com que frequência (incluindo os treinos e as competições) a praticas?

1 a 2 vezes por semana 3 a 4 vezes por semana Mais de 4 vezes por semana

5. Aproximadamente, em média, quantas horas por semana (incluindo os treinos e as competições) dedicas a praticá-la?

1 a 2 horas De 3 a 4 horas De 5 a 6 horas Mais de 6 horas

6. Há quanto tempo a praticas? _____ anos 7. Onde a praticas? _____

8. Como é que descreves a tua prática desportiva?

Desporto Federado Desporto Escolar Outra 9. Se outra, qual? _____

Atenção: Não te esqueças de continuar a responder a partir daqui (isto é, da questão 10) mesmo que tenhas respondido NÃO na questão 1.

10. Qual é o teu sexo? Mas. Fem. 11. A Idade? _____ anos 12. E o Ano de Escolaridade? _____

13. Participas nas competições inter-turmas na tua Escola? Não Sim 14. Em que modalidade? _____

15. Actualmente, os teus pais fazem alguma actividade física ou desportiva regularmente (isto é, pelo menos 1 ou 2 vezes por semana)? 15.1. Pai: Não Sim 15.2. Se sim, qual? _____

15.3. Mãe: Não Sim 15.4. Se sim, qual? _____

16. E no passado, fizeram alguma actividade física ou desportiva regularmente (isto é, no mínimo 1 ou 2 vezes por semana)?

16.1. Pai: Não Sim 16.2. Se sim, qual? _____

16.3. Mãe: Não Sim 16.4. Se sim, qual? _____

17. Quais são as habilitações literárias dos teus pais?

17.1. Pai: _____ 17.2. Mãe: _____

18. Tens algum irmão/irmã? Não Sim 19. Algum faz actividade física ou desportiva? não sim

20. Que idade(s) tem(têm) e que actividade(s) faz(em)? _____

Finalmente, gostaríamos que nos disseses se nos próximos tempos (isto é, 1 ou 2 meses) tencionas iniciar (ou manter, se já praticas) a prática de alguma actividade física ou desportiva de uma forma regular (isto é, pelo menos 1 ou 2 vezes por semana).

Para tal, relativamente a cada uma das afirmações que se seguem, coloca um círculo na resposta que mais se aproximar da tua opinião pessoal.

Lembra-te que as opções de resposta são: 1=Discordo Totalmente; 2=Discordo; 3=Nem Discordo Nem Concordo; 4=Concordo; e 5=Concordo Totalmente.

NOS PRÓXIMOS TEMPOS...

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1)... tenho intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.....	1	2	3	4	5
2)... quero praticar uma actividade física ou desportiva.....	1	2	3	4	5
3)... estou a pensar praticar uma actividade física ou desportiva.....	1	2	3	4	5
4)... tenho que praticar uma actividade física ou desportiva.....	1	2	3	4	5
5)... estou determinado a praticar uma actividade física ou desportiva.....	1	2	3	4	5

UMA VEZ MAIS, OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

NOTA: NÃO TE ESQUEÇAS DE CONFIRMAR SE RESPONDESTES A TODAS AS QUESTÕES E/OU AFIRMAÇÕES.

ERRATA DA BIBLIOGRAFIA**• Onde se lê:**

Cury, F.; Sarrazin, P.; Famose, J. (1994). Mesurer différents aspects de la motivation d'accomplissement en sport: Propriétés psychométriques du SAGQ, de l'EPCM et de l'TMI. In: Audiffren, M.; Minvielle, G. (Eds.). *Psychologie des pratiques physiques et sportives*, pp.299-300. Université de Poitiers: Presses de l'UFR-APS.

Deve ler-se:

Cury, F.; Biddle, S.; Sarrazin, P.; Famose, J. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp.293-309.

• Onde se lê:

Garcia, R. (s/d). *A Amazônia entre o Esporte e a Cultura – A educação como um problema antropológico*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.

Deve ler-se:

Garcia, R.; Queirós, P. (s/d). *A Educação Física Escolar e os novos valores – Compreensão da Educação Física à luz das mutações axiológicas da nossa sociedade neste final de milénio*.

• Os dois artigos seguidamente referidos foram consultados indirectamente:

Guest, S.; White S.; Jones, D.; McCaw, S.; Vogler, W. (in press). Dispositional and situationally-induced goal perspectives in physical education and sport. *Journal of Applied Sport Psychology*. *

Papaioannou, A.; Diggelidis, N. (1996). Developmental differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8 (Suppl.), S15. *

• Por lapso as seguintes referências bibliográficas não foram indicadas na bibliografia:

Duda, J. (1989b). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, pp.318-335.

Treasure, D.; Roberts, G. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of purpose of the motivational climate, beliefs about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29(3), pp.211-230.

• Por lapso a seguinte referência bibliográfica foi retirada da revisão da literatura e não da bibliografia:

Martens, R. (1986). Youth sports in the U.S.A. In: Weiss, M.; Gould, D. (Eds.). *Sport for children and youths*. Human Kinetics, Champaign, pp. 27-31.