



Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Determinantes Motivacionais para as Aulas de Educação Física

O caso dos alunos do ensino secundário
do concelho de Vila Nova de Gaia

Diana Paula de Campos Alves

Porto, Abril de 2003

M

Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Determinantes Motivacionais para as aulas de Educação Física

O caso dos alunos do ensino secundário do concelho de Vila Nova de Gaia

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

Diana Paula de Campos Alves
Abril de 2003

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho foi conseguida com a colaboração, apoio e incentivo de um grande número de pessoas às quais quero sentidamente expressar o meu profundo agradecimento:

- Ao Professor Doutor António Manuel Fonseca, por ter aceitado orientar este trabalho, pela sua disponibilidade sempre que necessitei e pela forma profissional e humana que revelou em todos os encontros de trabalho que tivemos. Destaco também a sua crucial ajuda pelos seus conhecimentos científicos que me foi transmitindo.
- À Direcção Regional de Educação do Norte, Conselhos Executivos das Escolas Secundárias do Concelho de Vila Nova de Gaia e respectivos docentes pela colaboração e empenho na aplicação dos questionários, bem como a todos os alunos das referidas escolas que voluntariamente participaram neste estudo.
- Às minhas amigas Néné, Ana Cristina e Graça pela importante colaboração.
- À minha irmã Carla pelo apoio e incentivo e ao meu cunhado Jónatas por ter posto à minha disposição meios informáticos portáteis.
- Aos meus pais pelo estímulo, compreensão, ajuda e carinho que durante todo este processo demonstraram.
- Ao Rui, por estar sempre ao meu lado, pela compreensão e grande ajuda na realização deste projecto; projecto este que se vai juntar a muitos outros que os dois vamos concretizar.

ÍNDICE

	ÍNDICE DE QUADROS	7
	RESUMO.....	9
	ABSTRACT	11
	RÉSUMÉ.....	13
1	INTRODUÇÃO	17
2	REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1	A CONCEPTUALIZAÇÃO DA MOTIVAÇÃO.....	25
2.2	TEORIAS DA MOTIVAÇÃO.....	27
2.3	OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO.....	30
2.3.1	Em que consistem.....	30
2.3.2	Instrumentos de avaliação dos objectivos de realização	36
2.3.3	Estudos realizados sobre os objectivos de realização	36
2.4	CLIMA MOTIVACIONAL.....	39
2.4.1	Em que consiste.....	39
2.4.2	Instrumentos de avaliação do clima motivacional	44
2.4.3	Estudos realizados sobre o clima motivacional.....	46
2.5	CAUSAS DE SUCESSO	49
2.5.1	Em que consistem.....	49
2.5.2	Instrumentos de avaliação das causas de sucesso	51
2.5.3	Estudos realizados sobre as causas de sucesso.....	52
2.6	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	56
2.6.1	Em que consiste.....	56
2.6.2	Instrumentos de avaliação da motivação intrínseca.....	62
2.6.3	Estudos realizados sobre a motivação intrínseca	63
3	ESTUDO 1: Os objectivos de realização, o clima motivacional, as causas de sucesso e a motivação intrínseca dos alunos relativamente à Educação Física.....	73
3.1	INTRODUÇÃO	74
3.2	METODOLOGIA	75
3.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	79

3.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
4	ESTUDO 2: Diferenças entre os jovens do sexo masculino e do sexo feminino.....	87
4.1	INTRODUÇÃO	88
4.2	METODOLOGIA	89
4.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	89
4.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
5	ESTUDO 3: Diferenças entre alunos do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade	97
5.1	INTRODUÇÃO	98
5.2	METODOLOGIA	99
5.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	99
5.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
6	ESTUDO 4: As relações entre os construtos e a intenção de praticar desporto	107
6.1	INTRODUÇÃO	108
6.2	METODOLOGIA	109
6.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	109
6.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
7	ESTUDO 5: Intenção de praticar uma actividade física ou desportiva	119
7.1	INTRODUÇÃO	120
7.2	METODOLOGIA	120
7.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	121
7.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	124
8	CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	131
9	BIBLIOGRAFIA	137

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Descrições dos climas de mestria e performance de acordo com as estruturas do TARGET (adaptado de Ames, 1992b)	42
Quadro 2: Objectivos de realização dos alunos.....	79
Quadro 3: Clima motivacional das aulas percebido pelos alunos	79
Quadro 4:Crenças dos alunos sobre as causas de sucesso.....	80
Quadro 5: Motivação intrínseca dos alunos	80
Quadro 6: Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva.....	80
Quadro 7: Objectivos de realização dos alunos em função do sexo.....	89
Quadro 8: Clima Motivacional das aulas percebido pelos alunos em função do sexo...	89
Quadro 9: Crenças dos alunos sobre as causas de sucesso em função do sexo.....	90
Quadro 10: Motivação intrínseca dos alunos em função do sexo	91
Quadro 11: Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva em função do sexo	91
Quadro 12: Objectivos de realização dos alunos em função do ano de escolaridade	99
Quadro 13: Clima Motivacional percebido pelos alunos em função do ano de escolaridade	99
Quadro 14: Crenças dos alunos sobre as causas de sucesso em função do ano de escolaridade	100
Quadro 15: Motivação intrínseca dos alunos em função do ano de escolaridade	101
Quadro 16: Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva em função do ano de escolaridade.....	101
Quadro 17: Correlações entre os objectivos de realização e o clima motivacional percebido pelos alunos	109
Quadro 18: Correlações entre os objectivos de realização dos alunos e as suas crenças sobre as causas de sucesso.....	110
Quadro 19: Correlações entre o clima motivacional percebido pelos alunos e as suas crenças sobre as causas de sucesso.....	110
Quadro 20: Correlações entre os quatro índices da motivação intrínseca, os objectivos de realização e o clima motivacional.....	111
Quadro 21: Correlações entre os objectivos de realização dos alunos e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva	111

Quadro 22: Correlações entre o clima motivacional percebido pelos alunos e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva	112
Quadro 23: Correlações entre as crenças dos alunos sobre as causas de sucesso e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva	112
Quadro 24: Correlação entre os Índices de Motivação Intrínseca dos alunos e a sua Intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.....	112
Quadro 25: Correlações entre os valores de todas as variáveis.....	121
Quadro 26: Correlações entre os valores de todas as variáveis.....	122
Quadro 27: Coeficientes discriminantes estandardizados (CDE) e os coeficientes estruturais da função discriminante (CE)	123
Quadro 28: Variáveis mais discriminantes dos grupos NTP e TP.	124
Quadro 29: Classificação dos alunos com base na função discriminante	124

RESUMO

Neste estudo procuramos avaliar o tipo de objectivos de realização que os jovens alunos estabelecem, a sua percepção do clima motivacional proporcionado pelas pessoas que os envolvem, as crenças acerca das causas de sucesso e os seus níveis de motivação intrínseca, quando realizam as aulas de Educação Física. Pretendemos observar se estes constructos variavam em função do sexo e do ano de escolaridade. Um objectivo adicional foi analisar as relações existentes entre os objectivos de realização, o clima motivacional percebido, as crenças acerca das causas de sucesso, a motivação intrínseca e a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva. Finalmente tentamos investigar se as concepções dos diferentes constructos contribuíam para diferenciar a intenção dos alunos praticarem uma actividade física ou desportiva.

Participaram 1620 alunos, 637 do sexo masculino e 983 do sexo feminino, das escolas secundárias do concelho de Vila Nova de Gaia. Foram utilizadas versões traduzidas e adaptadas do *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (Duda & Nicholls, 1992), *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (Papaioannou, 1994), *Causes of Success in Sport Scale* (Treasure & Roberts, 1994), *Intrinsic Motivation Inventory* (McAuley, Duncan & Tammen, 1989). Aplicamos, ainda, cinco questões respeitantes à intenção dos indivíduos para a prática de uma actividade física de forma sistemática.

De forma geral, os resultados evidenciaram que os alunos, nas aulas de Educação Física, se orientavam para a tarefa mas não para o ego; percepcionavam um clima motivacional que realçava predominantemente a aprendizagem e a mestria (clima motivacional de mestria); consideravam a motivação/esforço como a causa mais determinante para a obtenção de sucesso, dando menos ênfase à competência e aos factores externos; valorizavam muito as componentes da motivação intrínseca esforço/importância e prazer/interesse, sentindo pouca pressão/tensão. Estas constatações observaram-se independentemente do sexo e do ano de escolaridade. A análise dos valores atribuídos aos diferentes parâmetros em função das diferentes variáveis revelou a existência de algumas diferenças estatisticamente significativas. Identificaram-se correlações positivas significativas entre alguns dos constructos estudados. Finalmente, verificou-se que os componentes interesse/prazer e competência da motivação intrínseca e a orientação para a tarefa foram os constructos que mais contribuíam para diferenciar a intenção dos alunos praticarem uma actividade física ou desportiva.

Palavras-chave: JOVENS, OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO, CLIMA MOTIVACIONAL, CAUSAS DE SUCESSO, MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA, EDUCAÇÃO FÍSICA.

ABSTRACT

In this study we tried to evaluate the kind of goal orientation that youngsters set for themselves, their perceived motivational climate provided by people around them, their beliefs about the causes of success and their levels of intrinsic motivation when they attend physical education lessons. We intended to establish whether these constructs varied according to students' gender and school year. We also aimed out analysing the relation between the goal orientation, the perceived motivational climate, the beliefs about the causes for their success, the intrinsic motivation and their intention of playing a sport or performing a physical activity. Finally, there was the attempt to investigate if the notions of the different concepts had contributed to distinguish the students' intention of practising a sports physical activity.

This study involved 1620 students, 637 male and 983 female belonging to secondary schools in the council of Vila Nova de Gaia. Translated and adapted editions were used of *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (Duda & Nicholls, 1992), *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (Papaioannou, 1994), *Causes of Success in Sport Scale* (Treasure & Roberts, 1994), *Intrinsic Motivation Inventory* (McAuley, Duncan & Tammen, 1989). We also worked on five issues related to students' intention to regularly perform a physical activity.

In general the results showed that students in physical education classes higher in task orientation than ego orientation; they perceived the climate that stressed mainly their learning and mastery (motivational climate involved in mastery); they regarded motivation/effort as the main cause for their success, giving less emphasis to ability and external factors; they valued a lot intrinsic motivation namely effort/importance and enjoyment/interest in the task, feeling less pressure/tension. These results were observed regardless of gender and school year. Analysis of the values given to different parameters revealed the existence of some differences statistically meaningful. We were found meaningful positive correlation among some of the studied constructs. Finally, it was confirmed that the components enjoyment/interest and the competence of intrinsic motivation and also the task orientation were the concepts that mostly contributed to differentiate the students' intention to practise a physical activity.

Key words: YOUNGSTERS, GOAL ORIENTATION, MOTIVATIONAL CLIMATE, CAUSES OF SUCCESS, INTRINSIC MOTIVATION, PHYSICAL EDUCATION.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, on a cherché évaluer le type d'objectifs de réalisation que les jeunes élèves définissent, leur perception du climat motivationnel proportionné par les personnes qui les entourent, les croyances par rapport aux causes du succès et leurs niveaux de motivation intrinsèque, quand ils réalisent les cours d'Éducation Physique. On a prétendu observer si ces concepts variaient selon le sexe et l'année de scolarité. On a eu encore comme objectif additionnel analyser les relations existantes entre les objectifs de réalisation, le climat motivationnel aperçu, les croyances en ce qui concerne les causes du succès, la motivation intrinsèque et l'intention de pratiquer une activité physique ou sportive. Finalement, on a essayé de rechercher si les conceptions des différents concepts ont contribué pour différencier l'intention des élèves dans la pratique d'une activité physique sportive.

1620 élèves ont participé, 637 du sexe masculin et 983 du sexe féminin, des Lycées de la commune de Vila Nova de Gaia. On a utilisé des versions traduites et adaptées du *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (Duda & Nicholls, 1992), *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (Papaioannou, 1994), *Causes of Success in Sport Scale* (Treasure & Roberts, 1994), *Intrinsic Motivation Inventory* (McAuley, Duncan & Tammen, 1989) et on a aussi appliqué cinq questions relatives à l'intention des individus en ce qui concerne la pratique d'une activité physique d'une façon systématique.

Globalement, les résultats ont mis en évidence que les élèves, pendant les cours d'Éducation Physique, s'orientaient, surtout, vers la tâche et non pas vers l'ego; ils avaient la perception d'un climat motivationnel qui mettait en relief surtout l'apprentissage et la maîtrise (climat motivationnel de l'engagement par maîtrise); ils considéraient la motivation/effort comme la cause la plus déterminante pour l'obtention du succès, en donnant moins d'importance à la compétence et aux facteurs externes; ils valorisaient beaucoup les composants de la motivation intrinsèque effort/importance et plaisir/intérêt, en sentant peu de pression/tension. Ces constatations ont été observées indépendamment du sexe et de l'année de scolarité. L'analyse des valeurs attribuées aux différents paramètres en fonction des différentes variables a démontré l'existence de quelques différences statistiquement significatives. On a identifié des corrélations positives significatives entre quelques-uns des concepts étudiés. Finalement, on a vérifié que les composants plaisir/intérêt et compétence de la motivation intrinsèque et l'orientation pour la tâche ont été les concepts qui ont le plus contribué pour différencier l'intention des élèves dans la pratique d'une activité physique.

Mots-clé : JEUNES, OBJECTIFS DE RÉALISATION, CLIMAT MOTIVATIONNEL, CAUSES DE SUCCÈS, MOTIVATION INTRINSÈQUE, ÉDUCATION PHYSIQUE.

1. INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A motivação é considerada um dos temas centrais da psicologia em geral e da psicologia do desporto em particular (Fonseca, 1995a). A relevância que é atribuída à motivação pode ser deduzida pela elevada quantidade de estudos produzidos (Biddle, 1993a); cerca de um terço da literatura publicada no âmbito da psicologia, nos anos 70 e 80 do século passado, referia-se ao tópico da motivação (Cratty, 1974; Silva & Weinberg, 1984). Na última década assistimos a uma revitalização da investigação da motivação no contexto desportivo (Harwood et al., 2000).

Actualmente, a motivação é uma questão importante nas relações humanas, uma vez que os diferentes intervenientes na sociedade, interagem entre si, havendo a necessidade de lidarem com níveis de motivação (Roberts, 1993, 2001). As investigações sobre o fenómeno motivacional variam e atravessam diversas áreas, centrando-se na vida dos indivíduos, especialmente em contextos de realização. No desporto, como em qualquer outra situação quotidiana, a motivação dos indivíduos tem sido considerada quando o contexto se refere a tarefas que são auto-reguladas ou a tarefas que requerem a interacção com os outros (Roberts, 2001).

Também no contexto desportivo, a importância do estudo da motivação tem sido salientada por diversos autores (Duda, 1992, 1993; Roberts, 1992a, 1993, 2001). Fonseca (1993a) considera que é essencial que treinadores, professores e pais conheçam o funcionamento da motivação no desporto. Só assim, poderão responder de forma objectiva e fundamentada a determinadas questões, tais como: a persistência no desporto versus abandono desportivo; a intensidade na prática; o interesse dos jovens por uma determinada actividade em detrimento de outra; ou ainda as diferenças individuais na aceitação dos resultados. Segundo Duda (1993), devemos estar preparados para prever e compreender os mecanismos psicológicos que estão por trás de um óptimo e de um mau desempenho. Devemos também querer explicar a razão porque as pessoas escolhem ou evitam certas actividades de realização que diferem no seu grau de desafio e atenção.

Recentemente houve um crescente aumento do envolvimento das crianças e jovens em actividades físicas e desportivas, considerando-se que uma correcta e regular prática desportiva beneficia o indivíduo no domínio físico, psicológico e social (e.g. Bouchard, Shephard & Stephens, 1994; Roberts, 1984). Por este motivo, a temática da motivação tem sido

desenvolvida no contexto desportivo, contribuindo para uma melhor compreensão das repercussões psicológicas que advêm do exercício (Vallerand & Fortier, 1998).

O desporto e a actividade física sensibilizam os jovens a responsabilizarem-se pelo próprio bem-estar e a contribuírem para o bem-estar dos outros. O envolvimento na actividade física e desportiva possui um papel importante na socialização da criança que aí toma contacto com os valores que prevalecem na sociedade (ver Brustad, 1993; Evans & Roberts, 1987; Kleiber & Roberts, 1981) e desenvolve comportamentos morais e sociais (Brustad, 1993; Evans & Roberts, 1987).

Na promoção de actividades sistemáticas de natureza desportiva, surgem dois contextos importantes: o desporto organizado e a escola através da disciplina de Educação Física (Haywood, 1991) e das actividades extra-curriculares (Desporto Escolar).

A Escola é o local ideal, não apenas para a melhoria da aptidão física geral como para inculcar nos jovens hábitos de prática desportiva que permaneçam no tempo ligados a um estilo de vida activo. Haywood (1991) refere que para os especialistas da educação e da saúde, as experiências afectivas positivas inerentes da prática da actividade física, ocorridas durante a infância e a adolescência, podem contribuir para a adopção de um estilo de vida activo em adulto.

De acordo com Sallis e colegas (1992), a Educação Física, sendo uma disciplina curricular acessível a todas as crianças, é a maior promessa de impacto que se pode ter para a saúde pública.

Neste sentido, tem sido argumentado que a Educação Física tem um papel importante na promoção da saúde física e psicossocial, bem como no bem-estar dos jovens, devendo assim fomentar atitudes positivas (Sallis & McKenzie, 1991).

Procura-se que o ensino vá cada vez mais ao encontro do Homem. As metas definidas nos programas de Educação Física demonstram esta preocupação e acompanham as mudanças ocorridas na sociedade. Actualmente a saúde surge como finalidade essencial da Educação Física, tanto na sua dimensão médica, como na psicológica e na pedagógica.

Os programas de Educação Física estruturam-se em cinco vectores: o da saúde e da aptidão; o do conhecimento do corpo, do desporto e dos efeitos do exercício; o da competência desportiva motora; o do prazer e do significado do movimento e das práticas desportivas; o da ética e da moral.

Nas aulas de Educação Física, os objectivos afectivos são desenvolvidos claramente. Para Tjeerdsma e colaboradores (1996), os padrões referentes às metas afectivas procuram desenvolver a consciência acerca do valor intrínseco e dos benefícios da actividade física.

É importante que os alunos se apercebam do valor dos hábitos duradouros da actividade física, através de estratégias que proporcionem o divertimento durante o desenvolvimento da sua habilidade. Estas aulas desenvolvem os domínios cognitivo, psicomotor e afectivo, implicando mais competência, satisfação e sentimentos de prazer.

Na escola a associação dos conhecimentos adquiridos surge combinando valores e atitudes com o saber propriamente dito. Na disciplina de Educação Física fomentam-se valores como:

- A ética e o espírito desportivo;
- A responsabilidade pessoal e colectiva;
- A cooperação e a solidariedade;

É ainda valorada a aprendizagem, o esforço, o aperfeiçoamento e o progresso.

Para Ames (1992b), as crianças participam de forma empenhada em actividades físicas e desportivas quando são sujeitas a programas que promovam o aperfeiçoamento e a cooperação. Por outro lado, o professor educa com a convicção de que só a exigência e o esforço para o aperfeiçoamento dignificam o ser humano e são potenciadores do seu desenvolvimento.

Assim, a escola prepara as crianças e os jovens para a vida em sociedade. Numa sociedade caracterizada pela evolução permanente, somente os indivíduos que dominam algum saber, que se preocupam em realizar as suas tarefas com elevada qualidade, que têm vontade de aperfeiçoar as suas capacidades, apresentam possibilidades de sucesso.

Como a vitória/sucesso é uma ambição de qualquer ser humano, ou mais que uma ambição um instinto, na perspectiva de que é uma fonte de bem-estar, há um interesse em torná-la mais frequente. Para o conseguir nada melhor que a procura constante do aperfeiçoamento das suas capacidades durante a realização.

A interacção aluno/tarefa promove uma atitude doseada pelo esforço, pela persistência e pela realização. Nestas interacções ocorridas entre o aluno e a tarefa, consoante correspondam, ou não, a momentos de envolvimento e persistência, podem despertar-se diferentes sentimentos de prazer, diversão, ou pelo contrário de tédio e desinteresse. Neste sentido, Harter (1980 in Pieron et al., 2000, p.119) afirma “ *fazer bem conduz ao orgulho e à*

alegria, por outro lado, o desaire conduz a uma certa tristeza e aumenta os níveis de ansiedade.”

O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem e a sua consecução depende da quantidade e qualidade de motivação; do mesmo modo, aquilo que o aluno faz e aprende influencia a motivação para a tarefa seguinte (Pintrich & Schunk, 1995). A motivação é um processo que intervém na aprendizagem dos alunos (Lee & Solmon, 1992). Compreender o significado das razões para o envolvimento dos jovens no Desporto e na Educação Física implica estudar a sua motivação. A Educação Física é uma área de realização muito importante para o estudo da motivação pois provoca contrastes de orientações motivacionais (Biddle, 2001). Por um lado, as crianças que têm sucesso pensam na aula de Educação Física como o momento mais importante do seu dia de Escola, manifestando-se altamente motivados para a mesma; por outro, para as crianças com menos sucesso, a Educação Física é considerada uma fonte de stress e por vezes razão para se faltar às aulas. Mais do que em qualquer outra disciplina curricular, na Educação Física, as crianças sentem que os seus esforços e as suas habilidades são expostas de forma mais visível. Os esforços são requeridos nas tarefas de natureza física estabelecidas e as habilidades salientam-se quando se realiza a aprendizagem de uma técnica.

Parece fundamental que o ambiente das aulas com actividade desportiva seja positivo, assente na alegria e na estimulação permanente de forma a desenvolver as habilidades dos alunos e um sentimento de sucesso e de desejo (Carleton & Henrich, 2000).

Com este trabalho pretendemos compreender os determinantes motivacionais para as aulas de Educação Física, contexto ainda pouco investigado no nosso país, recorrendo a uma abordagem socio-cognitiva para pesquisar as relações existentes entre vários constructos da motivação.

Pretendemos direccionar o nosso estudo para os seguintes objectivos:

1. Pesquisar os objectivos de realização dos alunos nas suas aulas de Educação Física; determinar o clima motivacional que os jovens percebem nas suas aulas de Educação Física; identificar as crenças dos alunos acerca das causas de sucesso nas aulas de Educação Física; determinar o nível dos quatro componentes da motivação intrínseca dos jovens nas suas aulas de Educação Física.

2. Verificar se existem diferenças nos objectivos de realização, no clima motivacional percebido, nas crenças acerca das causas de sucesso e nos níveis dos quatro componentes da motivação intrínseca, entre os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino.
3. Verificar se existem diferenças nos objectivos de realização, no clima motivacional percebido, nas crenças acerca das causas de sucesso e nos níveis dos quatro componentes da motivação intrínseca, entre os alunos de diferentes anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos).
4. Analisar as relações existentes entre os objectivos de realização, o clima motivacional percebido, as crenças acerca das causas de sucesso, a motivação intrínseca e a intenção de praticar.
5. Investigar se as concepções sobre os objectivos de realização, o clima motivacional percebido, as crenças acerca das causas de sucesso, assim como os níveis dos componentes da motivação intrínseca contribuem para diferenciar, de alguma forma, a intenção dos indivíduos praticarem uma actividade física ou desportiva de forma regular e sistemática nos próximos tempos.

Para tudo isto, numa primeira fase, desenvolvemos o estudo dos constructos que são determinantes em contextos de realização e que influenciam o comportamento, as cognições e os sentimentos do indivíduo; são eles: os objectivos de realização (ver 2.3), o clima motivacional (ver 2.4), as causas de sucesso (ver 2.5) e a motivação intrínseca (ver 2.6).

Posteriormente, e dando seguimento aos objectivos definidos analisamos os objectivos de realização dos alunos, o clima motivacional percebido por eles, as suas crenças acerca das causas de sucesso e a sua motivação intrínseca, nas aulas de Educação Física (estudo 1). Pesquisamos as diferenças existentes em função do sexo (estudo 2) e do ano de escolaridade (estudo 3). As relações entre os constructos e as relações dos mesmos com a intenção de praticar desporto foram, também, motivo de análise (estudo 4). Investigamos, ainda, os constructos que são predictivos quanto à vontade dos alunos iniciarem uma actividade física ou desportiva (estudo 5).

Depois de analisarmos e discutirmos os resultados, retiramos algumas conclusões e sugerimos trabalhos a serem realizados (ver 8). Finalmente apresentamos as referências bibliográficas (ver 9).

2. REVISÃO DA LITERATURA

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A conceptualização da Motivação

O conceito da motivação é considerado complexo e confuso e tem sido definido de forma muito diversa na literatura especializada.

Alguns autores consideram que o comportamento humano é influenciado e orientado por um conjunto de mecanismos internos e estímulos externos (Cratty, 1983; Gill, 1986; Gould et al., 1985). Silva e Weinberg (1984), são da mesma opinião, acrescentando que a motivação é melhor compreendida quando é considerada a interacção contínua entre o indivíduo e a situação específica em que está envolvido. Neste sentido, Fonseca (1993a) faz a distinção entre motivo e motivação, referindo que, enquanto o motivo corresponde a uma característica relativamente estável do indivíduo, que o leva a orientar-se para uma actividade, a motivação refere-se a um estado do organismo que é responsável por um comportamento influenciado pela interacção de factores internos (personalidade) e externos (situação).

Muitos são os autores que quando abordam a motivação fazem a distinção entre duas dimensões, designando-as de direcção e intensidade do comportamento de um indivíduo (e.g. Alves, Brito & Serpa, 1996; Gill, 1986; Martens, 1978; Sage, 1997; Silva & Weinberg, 1984; Singer, 1977), em que a direcção do comportamento indica se um indivíduo se aproxima ou evita uma situação particular, e a intensidade do comportamento está relacionada com o grau de esforço dispendido para realizar uma acção (Silva & Weinberg, 1984). É sublinhado por Alves e colaboradores (1996) que a direcção está relacionada com a escolha da actividade, pela qual o indivíduo pretende atingir um determinado objectivo. A intensidade é referida como a quantidade de energia que é mobilizada na prática da actividade com vista a esse objectivo.

Como foi dito anteriormente, a motivação parece estar relacionada significativamente com o comportamento, podendo em contextos de actividade física e desportiva, condicionar a sua eficácia (Silva & Weinberg, 1984).

Não existe um consenso na literatura para definir a motivação, sendo assim útil conceptualizá-la em várias perspectivas. As teorias contemporâneas afirmam, de forma clara e consensual, que os processos psicológicos que envolvem a motivação devem ser compreendidos.

Roberts (2001) considera como primeiro processo os pensamentos e as qualidades individuais. Numa situação de realização, o envolvimento pode, de alguma maneira, interferir na

motivação mas é a percepção e a avaliação por parte do indivíduo da sua importância, que contará. Isto é, o envolvimento possui qualidades motivacionais se o participante assim o considerar.

O segundo processo motivacional é a orientação para o futuro. O indivíduo antecipa e prevê acontecimentos próximos, nos quais realiza comportamentos com grande significado para ele. Verifica-se que aspectos relacionados com o tempo, o talento e o esforço do indivíduo são importantes para que ele invista numa actividade de forma a alcançar objectivos ou a produzir os resultados desejados.

Por último, os processos motivacionais são avaliativos. A pessoa pode realizar uma avaliação auto-referenciada, ou avaliar, tendo como critério de referência, os outros. Esta avaliação vai influenciar o empenhamento, podendo afectar o resultado ou o objectivo desejado.

Assim, para perceber o comportamento de realização é preciso ter em conta a função e o significado do comportamento. Reconhece-se que o processo que determina o empenhamento (o factor motivacional) está no interior da pessoa, é orientado para o futuro, e é avaliativo.

Segundo Roberts (1992a, 1993) a motivação refere-se a factores da personalidade, cognições e/ou variáveis sociais que interferem no comportamento e o direccionam, numa situação de realização. O indivíduo envolve-se numa tarefa e dispende uma quantidade de energia/esforço que o impulsiona para a concretização do objectivo (por exemplo, entrar em competição com outros, ou tentar alcançar algum nível de excelência). Depois avalia a sua acção e considera-se responsável pelos resultados obtidos. Tais circunstâncias são assumidas para facilitar várias disposições motivacionais e/ou avaliações cognitivas que influenciam o comportamento humano em situações de realização. Especificamente, considera-se que o comportamento de realização é determinado pelos aspectos relacionados com aproximar e/ou evitar disposições, incentivar valores de sucesso e fracasso e/ou efectuar avaliações cognitivas de sucesso e fracasso.

Para Maehr e Braskamp (1986, in Biddle, 1997), a discussão acerca da motivação surge da observação de cinco dimensões do comportamento: são eles, o nível de direcção, a persistência, continuar motivado, a intensidade e a performance. Estas cinco áreas significam que a motivação pode ser um complexo fenómeno para se estudar e se entender, podendo ser manifestado em diferentes caminhos.

Em contextos de actividade física e desportiva, é habitual que o indivíduo evidencie comportamentos de esforço, concentração e persistência, com o objectivo de conseguir atingir um melhor desempenho (Roberts, 2001).

A necessidade de se compreender o comportamento motivado é um dos pontos centrais defendidos pelos psicólogos desportivos e educadores, por razões que se relacionam com o desenvolvimento das teorias motivacionais e também por razões que estão relacionadas com a aplicação bem sucedida dessas teorias em contextos de realização (Weiss & Chaumeton, 1992).

2.2 Teorias da Motivação

Têm sido elaboradas inúmeras teorias da motivação, ao longo dos tempos, que são posteriormente adoptadas pelos investigadores para os seus estudos (Weiner, 1992).

Na opinião de Roberts (1992a), a história da teoria da motivação assenta na procura da verdadeira teoria. Devido à complexidade do fenómeno motivacional, que se pode manifestar em vários sentidos, torna-se difícil a sua análise e compreensão, não sendo ainda completamente entendido no contexto do desporto. Somente quando a teoria se desenvolver é que se poderá entender, na totalidade, o comportamento de realização.

Quando se estuda a motivação e os seus efeitos no comportamento de realização, baseia-se a investigação em três aspectos diferentes: a energização, a direcção e a regulação. A verdadeira teoria da motivação somente se manifesta quando visa os três aspectos do comportamento de realização (Roberts, 2001). Assim, alguns caminhos da investigação que descrevem a direcção e a regulação do comportamento sem especificarem porque é que este foi estimulado, não são verdadeiras teorias motivacionais, mesmo que se revele o comportamento de realização (Roberts, 1992a).

As teorias motivacionais poderão agrupar-se em duas grandes correntes:

1. As teorias mais mecanicistas, segundo as quais o indivíduo é um ser reactivo que realiza as suas acções como consequência de “*drives psicológicos*” (necessidades/impulsos).
2. As teorias mais cognitivistas, que consideram que as pessoas são seres activos que estruturam o seu comportamento com base em interpretações subjectivas do contexto em que se encontram (Roberts, 1992a, 1993; Fonseca, 1993a).

Ao analisarmos a literatura especializada verificamos que o estudo da motivação evoluiu em termos de interesse. Na primeira metade do século XX, as teorias psicoanalíticas do *drive* dominavam a área, e termos como equilíbrio e hedonismo eram utilizados (Roberts, 1992a); mais tarde, verificou-se um aumento dos centros de interesse na compreensão das cognições dos indivíduos (Weiner, 1990), o que cada um pensa, e/ou, o que cada um conhece (Carron,

1984). Essa pesquisa surge pois considera-se que aquilo que pensamos, que resulta da forma como percebemos os acontecimentos, pode condicionar directamente a nossa motivação e, conseqüentemente, o nosso comportamento.

Segundo Durand (1987), pensava-se que nas teorias mais tradicionais, havia uma relação directa entre os comportamentos observados e as necessidades psicológicas. Actualmente, sabe-se que estas relações são mais complexas, pois são mediadas por complexos processos cognitivos (Roberts, 1992a). Os comportamentos dependem das necessidades de cada um, assim como da forma como são tratadas essas informações, da maneira como o sujeito percebe, conhece e analisa as situações. Neste sentido, considera-se que existe uma regulação cognitiva da motivação e do comportamento (Roberts, 1992a, Fonseca, 1999).

Vários autores, mais recentemente, realizam os seus estudos na motivação baseados em concepções mais sofisticadas que assumem o indivíduo como um participante activo que toma decisões e que planeia os seus comportamentos de realização (e.g. Bandura, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989). Roberts, Treasure e Kavassanu (1997), afirmam que os argumentos das teorias contemporâneas são baseados na relativa influência das causas situacionais e pessoais e na sua influência nas decisões tomadas e no planeamento do comportamento de realização. A questão central na abordagem cognitiva é estudar como o conhecimento é adquirido, representado e usado pelo indivíduo.

Nos últimos anos, no contexto de actividade física, os investigadores têm vindo a adoptar uma abordagem sócio-cognitiva relativamente ao estudo da motivação (e.g. ver Biddle, 1997; Duda, 1992, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Roberts, 1992a, 1993, 2001; Roberts et al., 1997; Singer, Murphey & Tennant, 1993; Weiss & Chaumeton, 1992). Esta abordagem retrata um processo dinâmico que incorpora determinantes cognitivos e afectivos, a sua consequência na direcção e persistência do comportamento de realização, bem como, ainda, a influência desses determinantes na qualidade do envolvimento, no esforço de realização e na obrigação da aprendizagem (Ames, 1992a).

A motivação considera-se um processo sociocognitivo em que o indivíduo, depois de avaliar a sua competência num determinado contexto de realização e de avaliar o significado desse contexto, se sente motivado ou desmotivado (Roberts, 2001).

Bandura (1986) refere que na perspectiva cognitiva social, as pessoas avaliam, de um modo recíproco, o seu comportamento, cognições e envolvimento, e dessa informação antecipam conseqüências futuras. Outra característica visível da teoria sócio-cognitiva é o papel

fundamental relacionado com a função de auto-regulação. As pessoas não se comportam para satisfazer as preferências dos outros, pois muito do seu comportamento é motivado e regulado por padrões internos e reacções auto-avaliativas às suas próprias acções. Deste modo, as pessoas avaliam os seus comportamentos, muitas vezes em contraste com alguma expectativa ou desejo, e modificam-nos convenientemente.

As correntes socio-cognitivas para a motivação propõem que variações no comportamento, nos afectos, e nas cognições, em situações de realização, dependem das diferenças individuais e das variáveis situacionais (Newton & Duda, 1999).

Neste sentido, Roberts (1992a) defende que a teoria cognitiva social explica um processo dinâmico, que reúne um conjunto de variáveis cognitivas e afectivas e um conjunto de valores, todos eles relacionados, que são assumidos para mediar a escolha e o talento com vista a se alcançar um determinado objectivo. Roberts (2001, p.7), afirma que a perspectiva sociocognitiva está de acordo com a realização e pode ser definida como “*a consecução de objectivos avaliados pessoalmente e/ou socialmente no contexto de actividade física*”.

Em contextos de actividade física e desportiva, destaca-se a noção de motivação para a realização, a qual, segundo Atkinson (1977, in Biddle, 1993b) pode ser referida como a necessidade de realização. A teoria de Atkinson é um modelo de interacção que especifica o papel da personalidade e os factores situacionais que determinam o comportamento de realização (Atkinson, 1974 in Gill, 2000). Verificamos que os indivíduos, em contextos desportivos, parecem ter comportamentos muito diferentes. Enquanto uns preferem tarefas desafiadoras, esforçam-se muito, e persistem na actividade, outros evitam-nas, esforçam-se pouco e desistem facilmente. Isto é um importante determinante para a direcção, a intensidade, e a persistência de um comportamento ou performance e ocorre quando um indivíduo espera que a performance seja avaliada em relação a algum nível de excelência (Silva & Weinberg, 1984).

O desporto é um ambiente clássico de orientação para a realização, no qual o indivíduo realiza uma tarefa (ou seja, este indivíduo entra em competição com outros ou procura um determinado nível de excelência), podendo estar implícito algum nível de desafio. O sentimento de incerteza prevalece e o próprio indivíduo ou as equipas são normalmente responsáveis pelo resultado. O desempenho da pessoa é avaliado pelos outros (colegas de equipa, adversários, treinadores, pais e espectadores), podendo ser considerado favorável ou desfavorável em relação ao cumprimento dos objectivos propostos (Roberts 1984, 1992a, 1993).

A realização é definida de forma subjectiva, e sucesso ou fracasso, na obtenção de um objectivo, é um estado baseado na avaliação subjectiva dos resultados do comportamento de realização dos participantes (Maehr & Nicholls, 1980; Spink & Roberts, 1980).

A motivação é um dinâmico e complexo processo cognitivo baseado em avaliações subjectivas dos participantes sobre os seus resultados que dependem dos objectivos da acção e do significado do contexto em que participam (Roberts, 2001).

Como foi referido anteriormente, no contexto desportivo, as abordagens socio-cognitivas têm sido analisadas pela maioria dos investigadores (ver Biddle, 1997; Roberts, 1992b). Neste sentido surgem as teorias da auto-eficácia (Bandura, 1986), objectivos de realização (Nicholls, 1989), competência percebida (Harter, 1978) e avaliação cognitiva (Deci & Ryan, 1985).

Direccionamos o nosso estudo na análise dos objectivos de realização, do clima motivacional, das crenças acerca das causas de sucesso e da motivação intrínseca pois consideramos que estes constructos são importantes determinantes motivacionais para as aulas de Educação Física.

2.3 Objectivos de realização

2.3.1 Em que consistem

A abordagem relacionada com os objectivos de realização tem sido muito utilizada para explicar a motivação em contextos de Desporto e de Educação Física (Azenha & Fonseca, 1998; Duda, 1992, 1993, 1996; Duda & Hom, 1993; Duda et al., 1995; Fonseca et al., 1999; Newton & Duda, 1993a; Papaioannou, 1995; Roberts, 1992a; Thill, 1989; Treasure & Roberts, 1994a, 1995). Isto é notório quando observamos um trabalho realizado por Duda e Whitehead (1998), onde foram identificados 135 estudos de investigação, nessa área. Esta perspectiva tem evoluído através da colaboração dos estudos desenvolvidos em contextos escolares por vários autores (Ames, 1984; 1992a; Dweck 1986; Dweck & Elliott (1983 in Roberts, 1992a); Dweck & Laggett, 1988; Maehr, 1984; Maehr & Braskamp (1986, in Duda & Hall, 2001); Maehr & Nicholls 1980; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989, 1992).

Para se compreender a complexidade do fenómeno da motivação e o comportamento dos indivíduos é crucial perceber os seus objectivos de realização, isto é, o que é que eles procuram alcançar através desses mesmos comportamentos (Duda, 1992, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Roberts 1992a, 1993).

De acordo com esta abordagem – perspectiva dos objectivos de realização – constata-se que as variações comportamentais e as consequências cognitivas e afectivas, observadas no indivíduo, podem ser o reflexo de diferentes percepções acerca dos objectivos a perseguir e não resultar de diferentes níveis de motivação (Duda, 1993; Roberts, 1992a). Os objectivos de realização influenciam, de forma importante e poderosa, a motivação, através dos processos cognitivos e afectivos (Biddle, 2001).

O indivíduo é um ser intencional que se orienta para objectivos; os objectivos vão guiar a suas decisões e subsequentes comportamentos em contextos de realização (e.g. Ames & Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984a, 1989; Roberts, 2001). Torna-se evidente que para se compreender a motivação, tem que se considerar a função e o significado do comportamento, podendo haver múltiplos objectivos de acção (Duda, 2001; Nicholls, 1989; Roberts, 2001). Consoante os objectivos de realização, o indivíduo investe o seu esforço, talento e tempo (recursos pessoais) numa determinada actividade (Roberts, 2001).

A abordagem dos objectivos de realização defende que os objectivos pessoais influenciam a maneira como as pessoas pensam, sentem e agem em situações de procura de êxito. Presume-se que os objectivos de realização dão sentido às acções e proporcionam uma coerência racional em relação à interpretação de cada evento desportivo e um subsequente comportamento individual nesse domínio (Duda, 1993; Duda et al., 1995).

Na teoria de objectivos de realização, as auto-avaliações de demonstração de habilidade, o esforço dispendido, e as atribuições para o sucesso e para o fracasso são afectados (Duda, 1992).

Maehr e Nicholls (1980) argumentam que, para se compreender o comportamento de realização, é necessário reconhecer que o sucesso e o fracasso são estados psicológicos baseados na interpretação pessoal da eficácia do esforço de realização. Se o resultado da avaliação proporciona atributos desejáveis no íntimo pessoal, tais como elevado esforço e/ou habilidade, então o resultado é visto como um sucesso. Inversamente, se o resultado reflecte indesejáveis atributos do seu íntimo, tais como fraca habilidade e/ou baixo esforço, então o resultado é interpretado como um fracasso. Sucesso, fracasso, e realização podem ser reconhecidos apenas em termos de objectivos de comportamento. Como já foi estabelecido anteriormente, o que é sucesso para uns pode não ser sucesso para outros. O sucesso é considerado de uma forma subjectiva: enquanto para uns, pode constituir-se como o empenho do máximo esforço possível numa determinada tarefa e constante aperfeiçoamento (Thill &

Brunel, 1995), para outros, significa necessariamente que foram os melhores, sobrepondo-se aos outros (Fonseca, 1999). Mesmo em competição desportiva, onde ganhar e perder é de importância primordial, os participantes nem sempre consideram ganhar e perder sinónimos de sucesso e fracasso respectivamente (Spink & Roberts, 1980).

O aspecto central na teoria de realização de objectivos é que o comportamento de realização está relacionado com o significado que o indivíduo atribui à percepção de sucesso e fracasso (Maehr & BrasKamp, 1986, in Duda & Hall, 2001). Assim, assume-se que a escolha para investir numa determinada actividade, a quantidade de esforço dispendido numa tarefa, o nível de persistência mostrado num desafio, e as cognições e respostas afectivas associadas aos resultados comportamentais são emanados do significado que está anexado ao esforço de realização.

Muitos investigadores na área da psicologia, assumem que o maior foco dos indivíduos em contextos de realização é o de demonstrar competência, ou habilidade (Ames, 1992a; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Fonseca, 1999; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984b, 1989, 1992; Roberts, 1992a; Treasure & Roberts, 1998; Williams & Gill, 1995) e evitar demonstrar incompetência (Boyd & Callaghan, 1994; Duda, 1998). O indivíduo adopta diferentes objectivos de realização como consequência directa do modo como constrói o conceito de competência (Nicholls, 1984a, 1989). No contexto desportivo está subjacente o estado de excelência e a actividade é valorizada pelo indivíduo, assumindo-se a demonstração de competência como uma característica importante (Dweck, 1986; Maehr, 1984; Nicholls, 1984a).

O significado de habilidade difere de pessoa para pessoa, e estas diferenças afectam o estabelecimento de sucesso e fracasso, e subsequente comportamento de realização.

Nicholls (1984b, 1989) argumenta que existem duas concepções de habilidade em contextos de realização: uma concepção indiferenciada, na qual o indivíduo não diferencia, ou escolhe não diferenciar, a habilidade e o esforço; e uma concepção diferenciada, na qual a habilidade e o esforço são diferenciados. Segundo Nicholls (1989), o desenvolvimento da compreensão da habilidade é um processo de diferenciação da própria habilidade com os seguintes constructos: a sorte, a dificuldade na tarefa e o esforço.

As crianças possuem uma concepção indiferenciada de habilidade, isto é, não estão aptas a distinguir a sorte, a dificuldade da tarefa, o esforço e a habilidade. Assim, começam por associar habilidade com aprender através do esforço, e desse modo, constata-se que mais esforço implica uma melhor aprendizagem (e habilidade), levando a uma melhor realização (Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1983). Por volta dos doze anos as crianças começam a

distinguir a sorte, a dificuldade na tarefa, o esforço e a habilidade, tornando, assim, possível, uma perspectiva diferenciada. Utilizando essa perspectiva diferenciada, as crianças começam a ver a habilidade como uma capacidade, e verificam que a competência interfere de uma forma mais evidente no seu desempenho. Nesta fase o indivíduo considera-se com elevada habilidade quando desempenha melhor que os outros, ou quando desempenha tão bem como os outros mas gasta menos esforço (Nicholls, 1984b,1989). Para Roberts (2001), quando a criança alcança este estágio de desenvolvimento, não significa, que evocará automaticamente a concepção diferenciada da habilidade, apesar de estar claramente apta para o fazer.

Nesta altura, surgem as teorias pessoais de realização (Nicholls, 1989; Roberts et al., 1997; Treasure & Roberts, 1995). Determinada teoria pessoal de realização afecta as crenças sobre as causa de sucesso na actividade. Assim, de acordo com a sua teoria pessoal de realização, as pessoas diferem nas suas concepções de habilidade, critérios de sucesso e no modo como os usam (Roberts, 2001). Estas teorias pessoais, para além de condicionarem a maneira como os indivíduos observam os contextos de realização, interferem na forma como interpretam, avaliam e reagem ao feedback de realização (Roberts & Treasure, 1995).

As duas concepções de habilidade tornam-se a fonte de critério pela qual os indivíduos avaliam o sucesso. Para Nicholls (1989), o comportamento de realização que utiliza a concepção indiferenciada da habilidade, na demonstração de competência é designado de envolvimento para a tarefa; o comportamento de realização que utiliza a concepção diferenciada da habilidade na demonstração da competência é identificado como envolvimento para o ego.

De acordo com Nicholls (1984a, 1984b, 1989, 1992), o objectivo que envolve o ego só se manifesta no início da adolescência, ou seja, a partir dos doze anos, quando as crianças são capazes de distinguir os conceitos de esforço e habilidade. Os jovens, a partir dessa idade, orientam-se para o ego quando reconhecem que o esforço é necessário para demonstrar habilidade. Nesta altura tomam consciência que só através da comparação normativa a habilidade é julgada de forma precisa.

Quando o indivíduo apresenta um objectivo relacionado com a tarefa, o objectivo da acção é desenvolver a mestria, o aperfeiçoamento e a aprendizagem, procurando a progressão pessoal através do esforço (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984b, 1989; Roberts, 1992a, 1993, 2001; White & Duda, 1994a). A demonstração da habilidade é auto-referenciada (o indivíduo tem um conceito pessoal do que é a habilidade).

Quando um indivíduo possui um objectivo relacionado com o ego, pretende demonstrar habilidade relativamente aos outros ou superá-los (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984b,

1989; Roberts, 1992a, 1993, 2001; Treasure & Roberts, 2001; White & Duda, 1994a), sendo assim a habilidade referenciada normativamente (o indivíduo utiliza conceitos normativos acerca da habilidade).

Existem duas distintas perspectivas ao nível dos objectivos em situações de realização:

- Uma auto-referenciada ou focando-se na mestria, ou seja, o indivíduo procura demonstrar competência relativamente a si mesmo, quer aumentando os seus conhecimentos, quer resolvendo determinadas tarefas com sucesso (e.g. melhoria do rendimento pessoal, realização bem sucedida de um gesto técnico, execução completa de uma tarefa). Neste caso, a experiência subjectiva de melhorar o desempenho ou dominar as exigências de uma tarefa são os critérios subjacentes ao sucesso (Duda, 2001; Nicholls, 1989; Roberts, 1992a; Treasure et al, 2001).
- Outra comparativa ou referenciada normativamente, ou seja, o indivíduo procura demonstrar a sua competência relativamente aos outros (e.g. obtenção de vitória, realização melhor do que a dos outros), engrandecendo as possibilidades de o considerarem com uma elevada competência e não dando importância às possibilidades de o considerarem com uma competência baixa. Neste caso, o sucesso subjectivo está dependente de uma comparação da própria habilidade com a habilidade dos outros (Duda, 1993; Nicholls, 1992).

Depois desta distinção, os objectivos de realização passaram a ser apresentados com diferentes designações por parte dos investigadores: objectivos envolvendo a tarefa versus objectivos envolvendo o ego (Duda, 1989, 1992, 1996; Nicholls, 1984b, 1989, 1992); objectivos de aprendizagem versus objectivos de performance (Dweck, 1986; Dweck & Elliot (1983, in Roberts, 1992a); Dweck & Leggett, 1988); e objectivos de mestria versus objectivos de habilidade (Ames, 1984, 1992a).

Apesar de existirem diferentes taxinomias usadas pelos investigadores, ao nível dos objectivos, as relações entre tarefa, aprendizagem e mestria são convergentes, assim como as relações entre ego, performance e habilidade (Nicholls, 1989; Roberts, 1992a, 1993).

Deste modo, para uniformizar nomenclaturas e assim usar os mesmos termos para os mesmos conceitos, a terminologia tarefa e ego parece ser a mais citada na bibliografia revista (Dunn, 2000; Lochbaum & Roberts, 1993; White, 1998).

Segundo Duda (1993), consoante o indivíduo esteja orientado para a tarefa ou para o ego, ocorrem diferentes padrões de realização. A perspectiva de objectivos que envolve a tarefa

está relacionada, independentemente do nível de competência percebido, com a escolha de tarefas moderadamente desafiadoras, com o esforço, com a persistência, com a satisfação pessoal e com o aperfeiçoamento. Isto leva a que se estabeleça suporte para a máxima motivação – comportamentos adaptados (comportamentos de maior persistência e empenho na realização de tarefas) (Duda, 1992; Kim & Gill, 1997; Lochbaum & Roberts, 1993; Nicholls, 1984b, 1989; Roberts, 1984, Roberts et al., 1995, Roberts et al., 1997; Solmon & Boone, 1993; Treasure et al., 2001).

Por outro lado, a perspectiva de objectivos que envolve o ego está relacionada com elevada confiança nos níveis de habilidade, provocando reduzido esforço, desistência e falta de empenhamento na tarefa. Estamos perante comportamentos desadaptados (Nicholls, 1984b, 1989; Roberts, 1984, Roberts et al., 1997). Um elevado envolvimento para o ego combinado com uma baixa percepção da competência está, também, relacionado com respostas motivacionais desadaptadas. Contrariamente o envolvimento para o ego está associado a respostas adaptativas se a competência percebida pelo indivíduo for elevada (Cury et al. 1997; Duda, 2001; Nicholls, 1989).

No entanto, por observância de Duda e White (1992), a orientação para a tarefa pode promover a motivação e reforçar o envolvimento no desporto de uma forma mais eficaz do que a orientação para o ego.

A maioria das investigações parece considerar, que as orientações por objectivos se relacionam de forma ortogonal. Para Nicholls (1989), as orientações dos objectivos de envolvimento para a tarefa e para o ego são independentes, ou seja, o indivíduo pode ter uma elevada orientação para o ego e uma elevada orientação para a tarefa, podendo procurar alcançar ambos os objectivos de forma simultaneamente intensa (Duda & Whitehead, 1998); pode ter uma baixa orientação para o ego e uma baixa orientação para a tarefa, ou elevada numa orientação e baixa noutra (e.g. Chi & Duda, 1995; Duda, 1989, 1993; Duda & Nicholls, 1992; Duda & Whitehead, 1998; Li et al., 1996b, 1998; Lochbaum & Roberts, 1993; Roberts, Treasure & Balague, 1998 Roberts, Treasure & Kavassanu, 1996. Roberts, Treasure & Kavassanu, 1997; Walling & Duda, 1995). Para Vlachopoulos e Biddle (1996) é importante que cada indivíduo possua níveis elevados nas duas orientações, já que, com estas características, tem duas fontes de sucesso.

Mas, os estudos acerca da ortogonalidade destas orientações por objectivos têm assumido que a orientação para a tarefa é a mais importante disposição para as respostas

motivacionais adaptativas, independentemente da pessoa estar mais ou menos orientada para o ego (Roberts et al., 1996).

2.3.2 Instrumentos de avaliação dos objectivos de realização

Foram desenvolvidos vários instrumentos para a avaliação dos objectivos de realização no campo desportivo. Os mais utilizados, no âmbito da actividade física desportiva e no âmbito da Educação Física, são o *Perception of Success Questionnaire* ou POSQ (Roberts et al., 1998) e o *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* ou TEOSQ (Duda, 1989, 1992; Duda & Nicholls, 1992). Estes dois questionários são considerados por Duda e Whitehead (1998) como os melhores que reúnem critérios conceptuais para medir os objectivos de realização no desporto.

O POSQ foi desenvolvido especificamente para contextos desportivos. O questionário consta de 12 itens, seis avaliam a orientação para a tarefa e seis a orientação para o ego. Os indivíduos respondem mostrando o seu grau de concordância numa escala de Likert (de 1=discordo completamente a 5=concordo completamente)

O TEOSQ é adaptado ao contexto desportivo de um instrumento específico para o desporto. Quando os inquiridos completam o questionário, é solicitado que pensem quando se sentem bem sucedidos numa determinada actividade desportiva e que expressem o seu nível de concordância (de 1=discordo completamente a 5=concordo completamente). O instrumento é constituído por 13 itens, estando sete relacionados com a obtenção de objectivos referentes à dimensão tarefa e seis relacionados com a obtenção de objectivos referentes à dimensão ego. Este questionário evidencia aceitável fiabilidade e validade, tanto nas versões originais (Chi & Duda, 1995; Hall & Earles, 1995; Marsh, 1994; Solmon & Boone, 1993; Walling & Duda, 1995) como nas versões traduzidas para outras línguas (Fonseca, 1999; Guivernau & Duda, 1995; Li et al., 1996a).

2.3.3 Estudos realizados sobre os objectivos de realização

Os objectivos de realização têm sido frequentemente investigados como sendo cruciais na compreensão da motivação. Nos últimos tempos houve o interesse em determinar as diferenças individuais no que respeita aos objectivos de realização no Desporto e na Educação Física (Azenha & Fonseca, 1998; Duda, 1992, 1993, 1996; Duda & Hom, 1993; Duda et al.,

1995; Fonseca et al., 1999; Newton & Duda, 1993a, 1999; Papaioannou, 1995; Roberts, 1992a; Thill, 1989; Treasure & Roberts, 1994a, 1995). Em inúmeros estudos analisados constatou-se que os indivíduos possuem uma elevada orientação para a tarefa e uma menor orientação para o ego, tanto em contextos desportivos (Boyd & Callaghan, 1994; Duda & Hom, 1993; Ebbeck & Becker, 1994; Fonseca & Maia, 2000; Guivernau & Duda, 1995; Newton & Duda, 1993a; Solmon & Boone, 1993; Stephens & Bredemeier, 1996; Swain & Harwood, 1996; Tank et al, 1996; White & Duda, 1994a; White et al., 1995), como em contextos de Educação Física (Duda & Nicholls, 1992; Duda et al., 1991; Goudas et al., 1995; Guest & White, 1996; Morgan & Carpenter, 1997; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Swain, 1996; Vidal, 2001; White & Zellner, 1996; Williams & Gill, 1995; Xiang & Lee, 2002).

Várias investigações realizadas nos dois contextos (desporto e educação física) têm demonstrado que a orientação dos objectivos de realização interfere nas respostas cognitivas, afectivas e comportamentais do indivíduo.

Em situações desportivas que envolvem atletas de críquet, Georgiadis e colaboradores (2001), verificaram que a aprendizagem, o aperfeiçoamento, a cooperação e a auto-disciplina são fundamentais para os jovens com elevada orientação para a tarefa e reduzida orientação para o ego. A habilidade é auto-referenciada e considera-se que a aprovação social depende da demonstração de esforço. O mesmo se tinha verificado em estudos anteriores (Duda, 1989; Duda et al., 1995; Treasure & Roberts, 1994a) quando se concluiu que o esforço e a cooperação eram características dos indivíduos com aquele tipo de orientação. Aquelas características referidas são também consideradas, pelos estudantes com elevada orientação para a tarefa, como importantes propósitos da Educação Física. Por outro lado, para os estudantes orientados para o ego, as aulas de educação física proporcionam-lhes a aprendizagem de serem mais competitivos (Papaioannou & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995).

Em contextos de desporto, jovens com elevada orientação para o ego focam o seu interesse na demonstração de habilidade e na comparação com os outros (Georgiadis et al., 2001). Além disto, este tipo de orientação leva a uma diminuição do esforço dispendido e a uma renúncia pelo desafio (Georgiadis et al., 2001), contrastando com os orientados para a tarefa que demonstram preferência por actividades desafiadoras (Solmon & Boone, 1993).

Papaioannou (1998) observou a existência de uma relação entre os objectivos de realização e as razões para se ser disciplinado nas aulas de Educação Física. Os jovens orientados para a tarefa, auto-percepcionavam-se como sendo mais disciplinados do que os estudantes com uma baixa orientação para a tarefa. Os estudantes com uma elevada orientação

para a tarefa, consideravam que aprender alguma coisa importante, preocupar-se com os outros, ser-se responsável, e, divertir-se no processo de aprendizagem, são as razões mais importantes para o bom comportamento. Utilizando mais razões internas para se ser disciplinado, aumenta-se a possibilidade dos indivíduos se comportarem de forma apropriada na aula, fazendo com que a aprendizagem seja mais agradável e bem sucedida.

Outras investigações que envolvem participantes em idade escolar (Duda, 1989; Roberts et al., 1995; Roberts et al., 1998; Treasure & Roberts, 1994a), geralmente têm revelado uma positiva associação entre orientação para a tarefa e a percepção que o desporto pode contribuir para o desenvolvimento do carácter, para um forte trabalho árduo e para um estilo de vida saudável. Por outro lado, uma orientação para o ego corresponde à visão que o desporto poderá engrandecer o status social e o sentido da auto-importância.

A definição do tipo de objectivos perseguidos pelos desportistas parece depender do sexo e da idade dos indivíduos, para além do envolvimento cultural (Duda 1989).

Várias investigações mostram, no que respeita à orientação por objectivos, que existem diferenças entre os sexos. Isto é evidente no conjunto de estudos observados por vários investigadores, onde se verifica que os valores da orientação para o ego são superiores nos indivíduos do sexo masculino (Buchan & Roberts, 1991 in Roberts, 1993; Duda, 1989, 1992, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca et al., 1999; Li et al., 1996a; Papaioannou & McDonald, 1993; Vidal, 2001; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1994b in Escarti et al., 1999).

Estudos realizados com atletas adolescentes e mais velhos, mostram que as raparigas tendem a ser mais orientadas para a tarefa que os rapazes (Duda, 1989; Duda & White, 1992; Duda et al., 1995; Newton & Duda, 1993a; White & Zellner, 1996).

Estas diferenças podem ser explicadas pelo facto dos rapazes e raparigas serem socializados de forma diferente em termos de participação desportiva (Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1985).

A idade parece, também, levar à existência de diferenças na orientação dos indivíduos (Duda, 1998; Duda & Whitehead, 1998; White & Zellner, 1996), uma vez que o nível de desenvolvimento cognitivo varia com ela. Isto é, parece existir uma correlação positiva entre a orientação para o ego e a idade dos indivíduos: à medida que a idade aumenta intensifica-se a orientação para o ego (Duda, 1998; Duda & Whitehead, 1998; White & Zellner, 1996), manifestando-se, claramente, nos mais novos uma perspectiva de objectivos para a tarefa (Buchan & Roberts, 1991, in Roberts, 1993; Diggelidis & Papaioannou, 1999; Ewing et al., 1985, in Roberts, 1992a). Isto também se observou, muito recentemente, num estudo realizado por

Xiang e Lee (2002), nas aulas de Educação Física, com estudantes do 4º, 8º e 11º anos de escolaridade.

Finalmente, verificaram-se diferenças na orientação por objectivos considerando o tipo de actividade física praticada. White e Duda (1994a), compararam jovens atletas com praticantes de desporto de recreação, tendo observado, que os primeiros, participantes em níveis competitivos mais elevados, apresentavam uma maior orientação para o ego do que os segundos.

2.4 Clima Motivacional

2.4.1 Em que consiste

A teoria de objectivos de realização estabelece que as orientações para os objectivos disposicionais e as orientações para os objectivos situacionais são duas dimensões independentes da motivação, que interagem para afectar o comportamento (Nicholls, 1989). Enquanto que algumas investigações relacionadas com os objectivos de realização no desporto demonstraram que as diferenças individuais na orientação para objectivos estão associadas a diferentes processos motivacionais (ver Biddle, 2001; Duda, 2001), outras focam-se em factores situacionais (Treasure & Roberts, 1998).

Os objectivos de realização, na sua vertente de orientação para a tarefa ou para o ego, consideram-se um esquema cognitivo que constrói a natureza e o significado de determinada situação e actua como um guia e estímulo para as acções e os sentimentos (Duda, 2001). Apesar de os objectivos de realização poderem ser vistos preferencialmente como estáveis, estão sujeitos a alterar-se durante a informação obtida em determinado contexto e dos processos de socialização (Duda, 2001; Roberts, 2001).

Uma abordagem interaccionista que procure combinar as duas variáveis promete providenciar uma mais completa compreensão acerca dos comportamentos de realização, tanto no Desporto como na Educação Física (e.g., Duda et al., 1995; Roberts, 1992a, 2001; Roberts et al., 1997; Treasure, 2001; Treasure & Roberts, 1995).

Várias investigações relacionadas com os objectivos de realização demonstram que as diferenças individuais na orientação por objectivos são influenciadas pelos aspectos situacionais (e.g. Papaioannou, 1994, 1995; Seifriz et al, 1992; Walling et al., 1993)

Os objectivos de realização são influenciados pelo clima motivacional que é percebido pelos jovens em determinado contexto (Ames, 1992a, 1992b), tendo o professor ou treinador um papel muito importante na construção dessa percepção e consequentemente na qualidade da motivação dos jovens (Treasure & Roberts, 1995).

Os resultados de diferentes estudos demonstram que a percepção do clima motivacional quer tenha sido criado por professores, treinadores ou pais, influencia grandemente a motivação e o esforço de realização dos participantes, independentemente da sua idade (Biddle, 2001; Treasure, 2001; Treasure & Roberts, 1995). Frequentemente os jovens assumem os objectivos definidos pelos outros significativos (Ames, 1987; Duda & Hom, 1993; Ebbeck & Becker, 1994; Kimiecik et al., 1996; Novais & Fonseca, 1998; Peiro et al., 1996; White & Duda, 1993; White, Duda & Hart, 1992). Neste sentido, as crianças e os jovens que não tenham ainda formulado claramente os seus objectivos de realização estão mais susceptíveis que os adultos a influenciarem-se pelos climas motivacionais propostos pelos outros (Treasure & Roberts, 1995).

Ames (1992b) e Nicholls (1989) sugerem que os outros significativos (pais, professores e treinadores) estruturam climas motivacionais, por intermédio das instruções, feedbacks, recompensas e expectativas explícitas, às crianças, que podem realçar tanto objectivos envolvendo a tarefa como objectivos envolvendo o ego. Numa determinada situação, os indivíduos seleccionam e interpretam diferenciadamente as informações fornecidas (Ames & Archer, 1988), sendo esta selecção e interpretação influenciada pela orientação dos objectivos de cada um (Nicholls, 1989).

De acordo com o trabalho de Ames na sala de aula, dois climas motivacionais são identificados (ver Ames, 1992b; Ames & Archer, 1987, 1988; Treasure & Roberts, 1995): o de mestria e o de performance (Ames, 1992a; Treasure, 2001). Enquanto que o clima de mestria enfatiza objectivos que envolvem a tarefa (Ames, 1992b; Biddle et al., 1995; Ebbeck & Becker, 1994; Kavassanu & Roberts, 1996), o clima de performance enfatiza objectivos que envolvem o ego (Ames, 1992b; Biddle et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996). Dependendo da forma como o indivíduo percebe e interpreta a estrutura do contexto de realização (Duda, 2001; Duda & Hall, 2001; Treasure, 2001), vai perceber um dos climas motivacionais sublinhados. O clima motivacional pode afectar a interpretação individual dos critérios de sucesso e fracasso. Para os mais jovens, a obtenção de aprovação por parte das pessoas com algum significado para eles (e.g. pais, professores, amigos) é um importante critério de sucesso (Roberts, 2001). Em estudos realizados, notaram-se grandes semelhanças entre os critérios de sucesso dos jovens e os

critérios que eles entendiam ser os critérios de sucesso dos seus pais, professores ou treinadores (Escarti et al., 1999; Novais & Fonseca, 1998).

Outro importante factor que influencia o clima motivacional na aula é o que se refere aos membros da turma. Se a maior parte dos estudantes da turma ou os líderes são orientados para a tarefa, o clima será direccionado para o envolvimento na tarefa. Contrariamente, se os estudantes são orientados para o ego, o clima direcciona-se para o ego. A percepção do clima é individual e cada um percebe o clima à sua maneira (Roberts, 2001). O clima gerado pelo professor pode ser diferente do clima gerado pelos estudantes. Neste caso, o professor apresenta um papel importante na regulação desse clima motivacional, podendo realçar um clima de envolvimento para a tarefa mesmo quando os estudantes são orientados para o ego (Duda, 2001; Roberts, 2001).

Segundo Roberts (1993), os professores de Educação Física podem escolher qual o clima psicológico a criar nas suas aulas. Em contextos desportivos o clima de mestria e o de performance podem coexistir. Em situações de competição podem existir climas de performance, quando ganhar é critério de sucesso e/ou climas de mestria, onde fazer cada vez melhor, de jogo para jogo possa ser o critério de sucesso.

Um determinado contexto em que se salienta a aprendizagem, o aperfeiçoamento pessoal, e a eficácia do esforço para obtenção do sucesso (Nicholls, 1989; White et al., 1992), trata-se de um clima de mestria. Os indivíduos que percebem este tipo de clima demonstram atitudes favoráveis em relação à actividade realizada e preferem tarefas que apresentem desafio (Ames & Archer, 1988). Por outro lado, se se valoriza a competição interpessoal, a avaliação por parte dos outros, e a vitória é primordial, trata-se de um clima de performance (Nicholls, 1989; White et al., 1992).

O professor é um importante elemento externo que parece ter impacto no sucesso dos alunos (Walling & Duda, 1995). Quando se promove um clima de mestria, o progresso individual e os feedbacks construtivos são significativos para cada criança (Ames, 1992b). Estes feedbacks fornecidos pelo professor são fundamentais para a realização em contextos de Educação Física (Walling & Duda, 1995).

Nas situações de Educação Física, as duas dimensões do clima motivacional, mestria e performance, são usadas frequentemente de forma satisfatória (Cury et al, 1996; Papaioannou, 1994), embora os factores que suportam esses climas, ainda não estejam completamente clarificados (Biddle, 2001; Ntoumanis & Biddle, 1999). São, então, necessárias mais informações nas subdimensões, sendo provavelmente vantajoso, na identificação dos mecanismos para

alteração do clima, o modelo de Epstein. Este modelo foi adaptado por Ames (1992b) e tem sido discutido por vários investigadores (Duda, 2001; Duda & Hall, 2001; Treasure 2001; Treasure & Roberts, 1995).

O trabalho de Ames (1984, 1992 a, b) é importante para a investigação do clima motivacional em contextos de actividade física. Na linha do trabalho de Epstein (1989), esta investigadora faz a distinção entre a percepção de climas motivacionais de mestria e a percepção de climas motivacionais de performance. Epstein (1989) sugere a existência de seis variáveis que podem ajudar o professor a organizar as instruções e as interações na sala de aula. Estas estruturas de realização são: a Tarefa, a Autoridade, o Reconhecimento, os Grupos, a Avaliação e o Tempo. As letras iniciais das seis estruturas criam a expressão TARGET. O aspecto central deste modelo em relação aos climas de mestria e performance mostra-se no quadro 1. Estão envolvidas estruturas que consideram a natureza das tarefas, a natureza e o uso de autoridade, como é que os jovens são reconhecidos pelo seu esforço, como é que os grupos são formados, como é que os procedimentos de avaliação são estruturados e como é que o tempo é atribuído em cada aula. Estas variáveis quando tomadas em conta conjuntamente definem o clima motivacional num determinado contexto.

Quadro 1: Descrições dos climas de mestria e performance de acordo com as estruturas do TARGET (adaptado de Ames, 1992b)

Mestria	Performance
Tarefas	
Desafiadoras e diversas.	Ausência de variedade e desafio.
Autoridade	
Os estudantes fazem escolhas e tem papéis de comando.	Os estudantes não tomam parte nos processos de tomada de decisão.
Reconhecimento	
Privado e baseado no progresso individual.	Público e baseado em comparações sociais.
Grupos	
Promoção da aprendizagem de cooperação e interação com os pares.	Os grupos são formados com base na habilidade.
Avaliação	
Baseada em tarefas de mestria e no aperfeiçoamento individual.	Baseado na vitória e na performance dos outros.
Tempo	
O tempo requerido é ajustado às capacidades individuais.	O tempo atribuído a todos os estudantes é uniforme.

Para Ames (1992b), os alunos percebem na sua aula um clima de mestria quando se envolvem nas tomadas de decisão, quando associam a aprendizagem, o aperfeiçoamento individual e o esforço ao sucesso e quando são encorajadas novas estratégias de aprendizagem. Um clima motivacional de mestria é criado quando o professor ou o treinador realça a auto-referência e o envolvimento para a tarefa como critério para o sucesso e fracasso. Neste caso, os comportamentos são motivacionalmente adaptativos (Ames & Archer, 1988).

Em contraste, se o focus da aprendizagem é a comparação interpessoal, se os alunos são agrupados tendo em conta a habilidade, se as crianças são recompensadas quando demonstram performances superiores, se os erros são tratados negativamente e se o tempo atribuído para a aprendizagem é inflexível, é provável que os alunos percebam o clima de performance. Assim, o clima motivacional de performance é criado quando o professor ou treinador realça o envolvimento para o ego como critério de sucesso ou fracasso (Ames, 1992b). Aqui, os comportamentos manifestados são motivacionalmente maladaptativos (Ames & Archer, 1988), a motivação diminui (e.g. o esforço e a persistência são reduzidos), podendo levar à desistência (Dweck & Leggett, 1988).

Segundo Ames (1992 a, b) os climas motivacionais podem influenciar o esforço, a persistência, as cognições, as emoções e os comportamentos individuais, em contextos de actividade física.

Numerosos estudos no desporto e na Educação Física estabelecem a ligação entre os objectivos de realização e a percepção do clima motivacional (Cury et al., 1996; Seifriz et al., 1992; Treasure & Roberts, 1998). No geral, os estudantes orientados para a tarefa percebem o clima motivacional de mestria, enquanto que os estudantes orientados para o ego tendem a perceber o clima de performance.

Uma recente investigação produzida sobre os climas motivacionais estabelecidos por professores e treinadores em contextos de actividade física e desportiva, realizada por Ntoumanis e Biddle (1999), permitiu concluir que enquanto que os climas orientados para a mestria se associaram a comportamentos motivacionalmente mais adaptativos por parte dos jovens, os climas orientados para a performance associaram-se a comportamentos motivacionalmente menos adaptativos ou mesmo a respostas motivacionalmente e afectivamente desadaptadas. No entanto, respostas positivas são também esperadas para os indivíduos orientados para a tarefa que participam em ambientes cujos climas dão ênfase a critérios que envolvem o ego (Newton & Duda, 1999). Segundo Treasure e Roberts (1994b, in Newton & Duda, 1999), quando o clima motivacional é fortemente de envolvimento para a

performance, a fraca orientação para a tarefa pode ser destruída e surgem comportamentos desadaptados.

As variáveis disposicionais e situacionais podem interagir de duas maneiras diferentes. Em primeiro lugar, as variáveis disposicionais (objectivos de realização) influenciam o modo como os indivíduos percebem as variáveis situacionais (clima motivacional). Por exemplo, se a pessoa é fortemente orientada para o ego pode perceber o clima de performance, negligenciando a percepção dos outros para o mesmo clima. Em segundo, se os factores disposicionais são fracos, os factores situacionais podem sobrepor-se aos factores disposicionais. Por exemplo, na aula de Educação Física, o clima motivacional de mestria, criado pelo professor, pode aumentar a orientação para a tarefa e diminuir a orientação para o ego, especialmente nos casos em que os factores disposicionais dos estudantes não foram ainda completamente desenvolvidos. No caso de turmas cujo o clima é de performance, estudantes com fraca orientação nos objectivos de realização podem tornar-se mais orientados para o ego (Roberts, 2001; Treasure & Roberts, 1995). Quanto mais forte for a orientação nos objectivos de realização, menos provável será a sobreposição de factores do clima motivacional. Ao contrário, com uma fraca orientação nos objectivos é mais provável que os factores do clima motivacional se sobreponham. Nas crianças e jovens, a criação do clima motivacional de mestria afectará a sua orientação nos objectivos de realização. Isto deve-se em parte a uma incompleta formulação da sua teoria pessoal de realização (Treasure & Roberts, 1995).

Segundo Papaioannou (1995), vários factores parecem reflectir a promoção por parte dos professores de climas de mestria e alunos orientados para a mestria. Assim, os professores têm apetência para ajudar aqueles que possuem baixa realização. Nos climas de performance, aborrecimentos por causa dos erros e alunos com orientações competitivas são frequentes. Nesta situação parece que os professores têm tendência a favorecer os estudantes mais talentosos. A investigação quer em contextos escolares, quer em desportivos tem revelado a importância de se proporcionar um clima motivacional de mestria, estando inerente a este tipo de clima uma maior probabilidade de ocorrerem comportamentos adaptados (Ntoumanis & Biddle, 1999).

2.4.2 Instrumentos de avaliação do clima motivacional

Vários questionários têm sido desenvolvidos para medir a percepção do clima motivacional em contextos desportivos. Os mais utilizados, no âmbito da actividade física

desportiva são o *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* ou PMCSQ (Seifriz, Duda & Chi, 1992; Walling, Duda & Chi, 1993) e o *Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire* ou PIMCQ (White, Duda & Hart, 1992). Ambos apresentam validade e fiabilidade (Duda & Whitehead, 1998).

O PMCSQ foi elaborado para medir, no desporto, os climas que envolvem a tarefa e o ego, denominados respectivamente, climas de mestria e performance (Ames & Archer, 1988). Este questionário foi constituído inicialmente por 106 itens, tendo sido mais tarde reduzido para 40 itens e por fim a 21 itens (9 da sub-escala de mestria e 12 da sub-escala de performance), surgindo duas sub-escalas: a sub-escala de mestria que inclui itens que descrevem o esforço, o aperfeiçoamento das habilidades e a análise dos erros que ocorrem no processo de ensino; a sub-escala de performance que inclui itens que enfatizam a punição pelos erros e o favorecimento das “estrelas” da equipa. Os indivíduos respondem solicitando o seu grau de acordo ou desacordo com cada um dos itens.

Uma segunda versão do PMCSQ, desenvolvida por Newton e Duda (1993b) é o *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – 2* (PMCSQ – 2). É considerado um questionário multidimensional que tem em consideração três factores. No primeiro, assume-se que os climas de mestria e performance são provavelmente compostos por um número de dimensões que devem ser avaliadas para uma completa compreensão das dinâmicas do clima motivacional. No segundo, adiciona-se uma estrutura de sub-escala para ajudar a contar a inexplicável variância na escala original. No terceiro, avaliam-se vários componentes do clima motivacional para aumentar a compreensão conceptual do modo como a estrutura de objectivos tem impacto na motivação dos atletas (Duda, 2001; Duda & Whitehead, 1998; Newton et al., 2000).

O PMCSQ-2, ao contrário do PMCSQ-1 que era bidimensional, é um instrumento estruturado hierarquicamente com duas escalas predominantes (dimensões de climas de mestria e performance) e seis sub-escalas. Conceptualmente baseia-se nas contribuições de Ames (1992a, 1992b), que reforça a multidimensionalidade do clima motivacional. O PMCSQ-2, no que se refere ao clima motivacional de mestria, está representado por três dimensões: a aprendizagem cooperativa, o papel importante dos estudantes e o próprio aperfeiçoamento. O clima motivacional de performance possui dimensões como o castigo pelos erros, o reconhecimento desigual e a rivalidade entre equipas. A última sub-escala, no entanto, tem sido importunada com uma baixa consistência interna (que pode ser função do seu limitado número de itens). Este questionário foi adaptado para a Educação Física. (Kavassanu & Roberts, 1996;

Peiro et al., 1996). Ntoumanis e Biddle (1999) consideram que o PMCSQ-2 é limitado no sentido que mede somente alguns aspectos do TARGET.

O PIMCQ foi desenvolvido para medir as percepções das crianças acerca da visão que os seus pais têm do que é mais crítico na aprendizagem de novas actividades físicas. Este instrumento está mais direccionado para a Educação Física e a aprendizagem (Duda & Whitehead, 1998).

Questionários correntes (incluindo aqueles desenvolvidos para avaliar o clima percebido na aula de Educação Física) variam nas facetas psicológicas e sociais do ambiente que procuram atingir.

Para o contexto da Educação Física foi proposto outro questionário, o *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* ou LAPOPECQ (Papaioannou, 1994). Este instrumento foi construído para aceder às percepções das orientações para a mestria e para a performance nas aulas de Educação Física, nos climas envolvendo a tarefa ou o ego, respectivamente (Duda & Whitehead, 1998). Inicialmente o LAPOPECQ era constituído por 80 itens que foram reduzidos para 45 itens e finalmente para 27 itens. Este questionário tem uma estrutura hierárquica com dois factores de ordem mais elevada (Performance e Mestria/Aprendizagem) e cinco factores de ordem mais baixa; dois deles reflectem a aprendizagem ou o envolvimento na tarefa, o primeiro foca o comportamento do professor e o segundo a satisfação dos estudantes com a aprendizagem; os outros três focam a performance ou o envolvimento para o ego, um relacionado com a avaliação por critérios normativos, outro relacionado com a habilidade que leva ao êxito com pouco esforço e o terceiro respeitante aos aborrecimentos pelos erros (Papaioannou, 1994). O instrumento tem sido adaptado para várias línguas e é considerado com fiabilidade e validade (Goudas & Biddle, 1994; Biddle et al., 1995, in Ntoumanis & Biddle, 1999).

2.4.3 Estudos realizados sobre o clima motivacional

A investigação no âmbito da percepção do clima motivacional, tanto no campo do Desporto como na Educação Física ainda é escassa (Carpenter & Morgan, 1999; Kavassanu & Roberts, 1996; Papaioannou, 1994; Treasure, 1997; Treasure & Roberts, 1995), tendo, no entanto, já sido realizadas algumas investigações.

Ao analisar-se alguns estudos elaborados em períodos de tempo diferentes, observaram-se constatações idênticas acerca das características do clima motivacional que

pode ser percebido pelos jovens. Por um lado, os jovens atletas/alunos que se encontram envolvidos por um clima de mestria, sentem que são encorajados pelo treinador/professor se demonstrarem esforço, trabalho e aperfeiçoamento e acreditam que cada um desempenha um papel importante na sua equipa. Por outro, quando percebem um clima de performance, percebem que os erros podem ser punidos, verificam que os membros da equipa que possuem uma elevada habilidade são reconhecidos pelo treinador/professor e que este incentiva a competitividade e valoriza os resultados (Newton & Duda, 1998 in Newton & Duda, 1999; Seifriz et al., 1992; Solmon, 1996; White, 1998). Os atletas/alunos que percebem um clima de mestria demonstram mais preferência por tarefas desafiadoras do que os que percebem um clima de performance (Solmon, 1996; Treasure, 1993 in Duda, 1996).

A orientação de um indivíduo para a tarefa e para o ego, num determinado contexto é influenciado pelo clima motivacional, sendo importante investigar a relação entre os comportamentos, as cognições e os afectos resultantes da realização duma determinada actividade e a percepção dos objectivos salientados nessa actividade.

Os estudos realizados indicam uma forte relação entre climas motivacionais e a selecção de variáveis cognitivas e afectivas (Ntoumanis & Biddle, 1999).

As respostas cognitivas e afectivas dos jovens também diferem consoante o clima motivacional percebido, associando-se divertimento, prazer e satisfação de pertencer à equipa, à percepção de um clima de mestria. Em contraste, as preocupações em relação aos erros, aos fracassos e ao rendimento associam-se à percepção de um clima de performance (Seifriz et al., 1992; Theeboom, DeKnop & Weiss, 1995; Walling et al, 1993).

Algumas investigações referem que quando os jovens percebem na sala de aula um clima de mestria elevado mostram sentimentos de satisfação e uma atitude favorável face à Educação Física (Biddle, 2001; Papaioannou, 1994; Treasure, 1997). Contrariamente, o clima de performance está relacionado com o aborrecimento e com a habilidade (Biddle, 2001). Estes resultados indicam a importância do clima de mestria na promoção das consequências psicológicas positivas, quando se realiza a actividade física. No entanto, respostas positivas são também esperadas para os indivíduos orientados para a tarefa que participam em ambientes cujos climas dão ênfase a critérios que envolvem o ego (Newton & Duda, 1999).

Em geral, as pesquisas desenvolvidas acerca do clima motivacional, tanto no Desporto como na Educação Física, parecem indicar valores mais elevados na percepção de um clima de mestria em relação ao clima de performance.

Ao analisar 13 estudos, Duda e Whitehead (1998), verificaram que os seus resultados, no âmbito do clima motivacional percebido, reflectem um maior ênfase no clima de mestria do que no clima de performance (Boyd et al., 1995; Ebbeck & Becker, 1994; Guest & White, 1996; Guest et al., 1998; Kavassanu & Roberts, 1996; Seifriz et al., 1992; Vidal, 2001; Walling et al., 1993).

Idênticos resultados foram observados na investigação, com atletas de voleibol, elaborada por Newton e Duda (1999), no trabalho realizado por Vidal (2001) com alunos do 8º ao 12º ano de escolaridade, nas aulas de Educação Física, e também, nos estudos de Papaioannou (1994) e Papaioannou e Diggelidis (1996),

Algumas pesquisas analisaram a percepção do clima em função do sexo (Kavassanu & Roberts, 1996) e do ano de escolaridade dos indivíduos (Diggelidis & Papaioannou, 1999).

Considerando o género, a literatura indica que o sexo feminino apresenta uma maior percepção de um clima de mestria do que o sexo masculino, ocorrendo o inverso em relação à percepção de um clima de performance (Duda et al., 1991; Duda et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1993b; Vidal, 2001; White et al., 1992).

No que respeita ao ano de escolaridade, surgem algumas evidências que indicam que alunos mais novos percebem que o ambiente é mais marcado pela mestria do que os estudantes mais velhos. Por outro lado, os de idade superior revelaram índices significativamente mais elevados do que os de idade menor, na percepção do clima de performance (Papaioannou, 1997; Xiang & Lee, 2002).

Diferentes respostas motivacionais estão associadas com a variedade na estrutura de objectivos situacionais (climas motivacionais percebidos), estando isto evidenciado em vários estudos (Ames, 1992a, Papaioannou, 1994, 1995; Seifriz et al., 1992; Theeboom et al., 1995; Walling et al., 1993).

Considera-se que os climas motivacionais de mestria estão positivamente relacionados com a orientação para a tarefa e negativamente relacionados com a orientação para o ego. Inversamente, os climas de performance estão relacionados positivamente com a orientação para o ego e negativamente com a orientação para a tarefa (Cury et al., 1996; Ebbeck & Becker, 1994; Newton & Duda, 1993b; Ommundsen et al., 1998; Seifriz et al., 1992; Vidal, 2001; Walling et al., 1993).

No estudo realizado por Newton e Duda (1999) com jogadoras de voleibol, sugere-se que as atletas percebem que o clima motivacional nas suas equipas é de mestria. Este grupo está fortemente orientado para a tarefa e moderadamente orientado para o ego. Resultados

similares foram encontrados por outros investigadores (Duda et al., 1995; Duda, Olson & Templin, 1991; Newton & Duda, 1993b).

2.5 Causas de sucesso

2.5.1 Em que consistem

Entre os vários conceitos importantes no domínio da motivação, salienta-se o das atribuições. As atribuições são as causas percebidas ou as razões dadas pelos indivíduos para o resultado dos acontecimentos que presenciam ou protagonizam (Biddle, 1993b). Nos últimos anos, um dos temas que maior interesse tem suscitado por parte dos psicólogos sociais é o que se relaciona com o modo como as pessoas interpretam e explicam o que lhes sucede no seu dia a dia (Hewstone & Fincham, 1996, in Fonseca, 1999).

Esta temática é identificada na literatura por teoria da atribuição causal, considerando-se que o modo como os indivíduos percebem a causa que está subjacente aos resultados obtidos, quando realizam uma determinada actividade, vai condicionar no futuro os seus comportamentos (Biddle, 1993b; Fonseca, 1993b, 1996, 1999; Alves et al., 1996).

A teoria da atribuição surge no contexto das teorias cognitivas e ganhou consistência por Weiner e colaboradores (1987b), através das atribuições causais na compreensão da motivação e na percepção dos resultados.

Em situações desportivas a procura de explicações e de causas associadas aos acontecimentos, ajuda os atletas na estruturação das convicções acerca dos resultados conseguidos (Carron, 1984, Durand, 1987), parecendo condicionar e influenciar os comportamentos futuros e os níveis de motivação (Fonseca, 1996; Roberts et al., 1986). Assim, consoante os insucessos sejam atribuídos a uma capacidade reduzida ou à escolha de estratégias erradas, os níveis de motivação serão, respectivamente, mais reduzidos ou mais adaptativos.

Os trabalhos de Heider (1944) estão na base e contribuem, sob um ponto de vista teórico, para o estudo das atribuições, destacando-se também os trabalhos de Kelley (1967, 1973), Jones e Davis (1965) e Weiner (1979, 1986).

Para Heider (1944), a origem e definição da teoria da atribuição é baseada no modelo de análise "naive" da acção. O indivíduo relaciona-se com o meio e tende a dar explicações causais

para certo acontecimento, que, por seu lado, vai ter influência no futuro comportamento (Martinko, 1995).

As pessoas fazem atribuições para explicarem as relações de causa efeito (Heider, 1958 in Hanrahan et al., 1989). A procura da previsibilidade e compreensão dos acontecimentos do dia a dia, designadamente os resultados obtidos em contextos desportivos, tem por base as relações causa-efeito percebidas pelo indivíduo (Heider, 1958 in Cox, 1998).

Jones e Davis (1965) foram os primeiros investigadores a prosseguirem o desenvolvimento das ideias de Heider sobre as atribuições, criando a teoria das inferências. Esta teoria centra-se no papel da informação e das crenças dos indivíduos no processo de atribuição causal. Segundo estes autores, o indivíduo, a partir da análise do comportamento de outros, deduz as suas intenções ou disposições. No processo de dedução das disposições existe a etapa da atribuição da intenção, na qual as pessoas realizam atribuições baseadas nos comportamentos intencionais e a etapa da atribuição da disposição, em que o indivíduo tenta inferir a disposição pessoal que foi a causa de uma determinada acção considerada intencional (Ross & Fletcher, 1989).

Kelley (1967), também contribuiu para a teoria da atribuição, dando importância à experiência subjectiva da validade atribucional, considerando também a percepção social e as auto-percepções.

Em conformidade com a obra de Heider, Weiner e colaboradores (1987a, 1987b) explicam os seus resultados de sucesso e insucesso com atribuições relacionadas com a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte.

A validade da aplicação do modelo de Weiner, em contextos desportivos, foi vista com algumas críticas, uma vez que os factores causais apontados não explicavam totalmente os resultados. Weiner (1979) refere que apesar da sua diversidade todas as causas possuem uma invariância comum. As causas, indicadas pelos indivíduos como explicação dos seus resultados, devem considerar a análise das suas propriedades, no que se refere ao locus de causalidade (interna ou externa à pessoa), à estabilidade (constante ou variável no tempo) e à controlabilidade (possível ou não de controlo) (Fonseca, 1996, 1999; Weinberg & Gould, 1995).

Segundo Weiner (1986), as causas percebidas pelos indivíduos, como estando na origem dos seus resultados, vão ter grande influência nos comportamentos, emoções e afectos e consequentemente na sua motivação.

Um aspecto central na teoria de atribuição é a distinção entre causas de natureza interna/externa, considerando a influência de factores pessoais e situacionais no comportamento

de cada um. Em contextos desportivos, os indivíduos que consideram que os factores internos, como a motivação/esforço e a competência, são determinantes para o sucesso, atribuem os seus resultados ao esforço dispendido ou à capacidade. Por outro lado, os indivíduos que percebem os factores externos como tendo influência no sucesso, atribuem os resultados à sorte, aos treinadores e aos árbitros (Heider, 1958 in Pintrich & Schunk, 1995).

Enquanto que atribuir os fracassos à falta de habilidade é desmotivante, pois implica um insucesso a longo prazo, pelo contrário, a atribuição dos mesmos insucessos à utilização de estratégias erradas pode ser considerada motivacionalmente mais adaptativa (Fonseca, 1996).

Os indivíduos que baseiam os seus sucessos em critérios auto-referenciados, participando em ambientes que dão ênfase ao esforço e ao aperfeiçoamento das habilidades, criam reacções e comportamentos positivos (Nicholls, 1989).

2.5.2 Instrumentos de avaliação das causas de sucesso

Com base na teoria de Weiner (1979, 1986), os investigadores das atribuições em contextos desportivos procuram avaliar as causas indicadas pelos atletas/alunos que são determinantes nos resultados conseguidos (Biddle, 1993a; Biddle & Hanrahan, 1998; Fonseca, 1993b, 1996).

Tem havido alguma inconsistência nos estudos realizados relacionados com as causas que os indivíduos apresentam para os resultados. Segundo Fonseca (1993b), esta fragilidade deve-se, por um lado, às qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados, e, por outro, ao facto de se considerar que a vitória e a derrota correspondem à percepção do indivíduo de sucesso e insucesso, respectivamente.

De facto, as percepções de sucesso e insucesso são estados psicológicos que podem divergir de indivíduo para indivíduo, ou no mesmo indivíduo de situação para situação (Maehr & Nicholls, 1980), não sendo equivalente ao resultado obtido objectivamente. Isto implica que os indivíduos evidenciem diferentes padrões atribucionais relativamente aos seus resultados (Fonseca, 1999).

Para avaliar a forma como os jovens têm a percepção de certos factores que são fundamentais na ocorrência dos seus resultados desportivos (capacidade, esforço, motivação) tem-se utilizado os seguintes questionários: *Beliefs about the Causes of Success* ou BCS (Seifriz et al., 1992) e o *Causes of Success in Sport Scale* ou CSS (Treasure & Roberts, 1994a).

O *Beliefs about the Causes of Success*, foi elaborado por Seifriz e colaboradores (1992), tendo sido solicitado aos jovens que mostrassem como doze factores, relacionados com a motivação/esforço ou a habilidade, contribuem para o seu sucesso. Este questionário foi modificado por Duda e colaboradores (1992) que, no seu estudo com jovens alunos ingleses, utilizou uma versão com 17 itens agrupados em três factores: a competência, a motivação/esforço e os factores externos. Mais tarde, Guivernau e Duda (1995) reduziram o questionário a 15 itens.

O *Causes of Success in Sport Scale* (Treasure & Roberts, 1994a) foi também proposto para avaliar as crenças dos indivíduos acerca de um conjunto de causas dos resultados desportivos. É solicitado que os jovens mencionem a forma como um grupo de causas pode levar ao sucesso, numa actividade desportiva. Os 15 itens que compõem o questionário agruparam-se em três sub-escalas: a motivação/esforço, a competência e os factores externos.

Estes questionários aparecem referenciados na literatura como ligados com as atribuições, estando também relacionados com outros constructos.

2.5.3 Estudos realizados sobre as causas de sucesso

Os estudos relacionados com as atribuições causais e o contexto desportivo começam a ser frequentes (Biddle & Hanrahan, 1998).

Na pesquisa realizada por Fonseca e Maia (2000), com atletas praticantes de várias modalidades, assim como, no estudo de Rebelo (1999), com praticantes de desporto escolar, constatou-se que as causas consideradas mais determinantes para a obtenção de sucesso foram a motivação/esforço e as menos determinantes foram os factores externos.

Sugere-se que o tipo de objectivos perseguidos quando se realiza uma determinada actividade parece influenciar o modo como o indivíduo avalia a competência demonstrada, o esforço dispendido e as explicações que formula para os seus resultados (Duda, 1992), podendo exercer um forte efeito nos comportamentos futuros (ver Ames, 1992a; Roberts, 1992a).

A perspectiva dos indivíduos relativamente aos objectivos de realização relaciona-se com as crenças nos determinantes do sucesso, constituindo-se como teorias pessoais de realização em situações desportivas (Duda, 1992; Nicholls, 1989, 1992).

Numerosos estudos levam-nos a considerar a existência de uma relação entre objectivos de realização e as crenças sobre as causas do sucesso (Duda & Nicholls, 1992; Duda & White, 1992; Gano-Overway & Duda, 1996; Guest & White, 1995; Guivernau & Duda, 1995;

Hom et al., 1993; Kim & Gill, 1997; Lochbaum & Roberts, 1993; Newton & Duda, 1993a; Newton & Walling, 1995; Seifriz et al., 1992; Spray et al., 1999; Tank et al., 1996; Treasure & Roberts, 1994a, 1998; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1993; White & Zellner, 1996), sendo este estudo fundamental para se entender o comportamento de realização motivado (Roberts, 2001). De uma forma geral, como o esforço dispendido está relacionado com a percepção da competência e do sucesso, quando é predominante a orientação para a tarefa, acredita-se que haja uma relação positiva com a visão de que o esforço leva ao sucesso. Contrariamente, quando a orientação para o ego se evidencia, centra-se a atenção na comparação da habilidade com a dos outros e nos factores externos e nas práticas ilegais, causas menos controláveis do sucesso desportivo (Duda & Whitehead, 1998).

A orientação para a tarefa está relacionada com a perspectiva que os indivíduos têm sucesso no desporto quando se esforçam, enquanto que a orientação para o ego tem uma correspondência mais estreita com a crença que o sucesso é alcançado quando se possui elevada habilidade (Newton & Duda, 1993^a, 1999; Seifriz et al., 1992; White & Duda, 1993).

Acreditar que o trabalho árduo conduzirá a algum sucesso é motivador pois permite que qualquer indivíduo tenha êxito, uma vez que o esforço é uma capacidade que é controlada pela pessoa. De facto, o esforço é uma qualidade virtuosa desejada pelos professores para os seus alunos, e se exibido, pode criar uma positiva conformidade entre professores e alunos (Biddle, 2001). Vários estudos mostram uma forte preferência dos professores pelos alunos que demonstram esforço, independentemente da sua habilidade ou resultados (Biddle & Goudas, 1997 in Biddle, 2001).

A orientação para o ego tem sido associada a respostas cognitivas maladaptativas, dando-se grande ênfase à habilidade e à crença que os sucessos são conseguidos com os factores externos (tais como, o material e a sorte) e as ilegalidades (Duda & Nicholls, 1992; Georgiadis et al., 2001; Kavassanu & Roberts, 1996; Lochbaum & Roberts, 1993; Newton & Duda, (1992 cit. in Duda, 1993), 1993a; Roberts et al., 1996; Walling & Duda, 1995; White & Zellner, 1996)

Investigações realizadas têm demonstrado uma associação entre a orientação para a tarefa e a crença que o esforço e a cooperação conduzem ao sucesso, tanto em contextos desportivos (Duda & Nicholls, 1992; Goudas et al., 1994a in Georgiadis et al, 2001; Kavassanu & Roberts, 1996; Lochbaum & Roberts, 1993; Newton & Duda, 1993a; Roberts, Treasure & Kavassanu, 1996; Treasure & Roberts, 1994a; Walling & Duda, 1995) como em contextos de Educação Física (Biddle & Soos, 1997; Duda & Nicholls, 1992).

Inúmeros estudos convergem com a ideia que existe uma forte ligação entre a orientação para a tarefa e a crença que o sucesso no desporto se deve ao esforço (Spray et al., 1999; Roberts et al., 1996; Walling & Duda, 1995; White & Zellner, 1996), ao interesse intrínseco na actividade (Walling & Duda, 1995), à aprendizagem e à colaboração (White & Zellner, 1996).

Vários estudos relacionam os climas motivacionais com as crenças sobre as causas de sucesso.

Quando os indivíduos se encontram envolvidos num clima de mestria sentem que o esforço conduz ao sucesso. Por outro lado, quando sujeitos a um clima de performance, consideram que o sucesso é atingido quando se demonstra habilidade em relação aos outros (Newton & Duda, 1997 in Duda & Whitehead, 1998; Seifriz et al., 1992; White, 1998).

Congruentes com a investigação na sala de aula (e.g. Ames & Archer, 1988), investigações em aulas de Educação Física revelaram resultados idênticos aos anteriormente sublinhados, referindo-se que a percepção do clima motivacional de mestria estava associada com a crença que o sucesso resulta do esforço de cada um. Em contraste, a percepção do clima de performance revelou um maior ênfase na habilidade e na fraude como causa de sucesso (Papaioannou, 1995, 1998; Solmon, 1996; Treasure, 1997; Treasure & Roberts, 2001; White, 1998), explicando-se as situações de fracasso pela falta de habilidade (Treasure, 1997; White, 1998).

Neste sentido, há uma associação entre o clima motivacional de mestria e a crença que o esforço e o trabalho árduo (persistência) conduzem ao sucesso (Seifriz et al., 1992; Treasure & Roberts, 1998; Yoo, 1997). Em contraste, o clima motivacional de performance está relacionado com a crença que a habilidade superior é a causa do sucesso (Papaioannou, 1997; Seifriz et al., 1992). Este clima associa-se a comportamentos maladaptados, tais como, desistir (LeBars & Gernignon, 1998; Whitehead, Andree & Lee, 1997), baixo esforço (Yoo, 1997) e factores externos (Papaioannou, 1997).

Segue-se um conjunto de estudos que relacionam as diferentes variáveis anteriormente referidas.

No estudo de Treasure (1997), com crianças, relacionou-se a percepção do clima motivacional na aula de Educação Física, as crenças sobre as causas de sucesso, a satisfação, a percepção de habilidade e as atitudes perante a turma. Verificou-se que a percepção de um clima de mestria (tarefa) era superior à percepção do clima de performance (ego). Observou-se uma forte relação positiva entre as percepções de climas motivacionais orientados para a mestria e os processos motivacionais adaptativos. Estudantes que perceberam um clima elevado

de mestria e moderado de performance revelaram uma atitude positiva em relação à aula, uma elevada habilidade percebida, acreditam que o esforço e a habilidade são determinantes para o sucesso e demonstram sentimentos de satisfação. Em contraste, estudantes que perceberam um clima elevado de performance e reduzido de mestria, consideraram a habilidade como causa de sucesso, revelaram uma atitude negativa em relação à turma e sentimentos de aborrecimento.

Numa pesquisa efectuada por Carpenter e Morgan (1999), em escolas secundárias, relacionou-se o clima motivacional das aulas, os objectivos de realização, as crenças sobre as causas de sucesso e as atitudes perante o desporto. Verificou-se que os alunos que percebem o clima de mestria, estão mais orientados para a tarefa, acreditam que o sucesso se deve ao esforço, apresentam uma atitude positiva perante o desporto e atribuem valores mais elevados à sua aprendizagem.

No estudo de Newton e Duda (1999) com praticantes de voleibol, no qual se relacionaram objectivos de realização, climas motivacionais e causas de sucesso, observou-se que as atletas do sexo feminino possuem uma forte crença que o esforço conduz ao sucesso e dão menos ênfase ao papel da habilidade como determinante na realização da sua modalidade. Segundo estes investigadores, a orientação para o ego e a percepção de um clima de performance, estão positivamente relacionados com a crença que o sucesso se deve à habilidade. As atletas com elevada orientação para a tarefa acreditam mais fortemente do que as menos orientadas que o esforço é a causa do sucesso. Para as últimas, o esforço percebido como determinante para o sucesso, depende do nível do clima de mestria. Atletas com baixa orientação para a tarefa em climas de mestria, tendem a acreditar que o esforço é importante para se ter êxito no voleibol.

Estes resultados suportam as investigações que sugerem que um forte clima motivacional pode sobrepor-se às influências da orientação por objectivos nas percepções e crenças motivacionais (Duda, 1993; Dweck & Leggett, 1988).

Pelo contrário, o estudo de Seifriz e colaboradores (1992) sugere que os objectivos de realização são os mais importantes preditores das crenças acerca do sucesso.

Treasure e Roberts (1998), investigaram as relações entre os objectivos de realização, a percepção do clima motivacional, as crenças sobre as causas de sucesso, e a satisfação, em raparigas adolescentes na modalidade de basquetebol e descobriram que tanto os objectivos de realização como a percepção do clima motivacional são preditores significativos das crenças acerca do sucesso.

A definição do tipo de causas de sucesso pelos desportistas parece depender do sexo e da idade dos indivíduos (Fonseca, 1993b).

Para Biddle (1993b) é corrente que indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino, em contextos desportivos, façam diferentes atribuições aos seus sucessos.

Considerando o sexo, as raparigas atribuem valores significativamente mais elevados para as causas relacionadas com Motivação/Esforço, relativamente aos rapazes. Em contraste, os rapazes apresentam valores superiores aos das raparigas para as causas relativas à Competência e aos Factores Externos (Fonseca & Maia, 2000).

No estudo realizado com praticantes de Desporto Escolar, foi observado por Rebelo (1999) que os rapazes atribuem valores significativamente superiores para as causas relativas à Competência e aos Factores Externos em relação às raparigas.

Em conformidade com um estudo de Nicholls, Alonso-Tapie (1984 in Fonseca, 1993b) afirma que as causas de sucesso relacionadas com a habilidade diminuem com a idade e as relativas ao esforço e à sorte aumentam.

Da mesma forma, no estudo realizado por Rebelo (1999), verificou-se que a atribuição do sucesso ao factor Competência foi significativamente superior no grupo dos indivíduos mais novos.

2.6 Motivação Intrínseca

2.6.1 Em que consiste

No domínio da actividade física e desportiva, a teoria da avaliação cognitiva proposta por Deci e Ryan (1987) tem sido o suporte da motivação intrínseca (Biddle, 1997; Thill, 1989; Thill & Brunel, 1995). Esta teoria sofre a influência dos estudos de White (1959), que sugerem que o ser humano tem a necessidade básica de interagir efectivamente com o seu envolvimento. Este autor acrescentou que a necessidade de eficácia ou competência, representa uma poderosa fonte de motivação, levando o indivíduo a dedicar-se a actividades que possam satisfazer o desejo de se sentir competente. Harter (1978), mais tarde, recuperou as razões de White, sublinhando o papel dos agentes de socialização (pais, professores e treinadores) no desenvolvimento de percepções da competência em contextos específicos (e.g. desporto, musica, etc.). São estas percepções da competência que ajudarão a sustentar a motivação nas situações de realização. Igualmente, DeCharms (1968, in Vallerand & Fortier, 1998) argumenta

que a auto-determinação é uma necessidade humana básica e que os indivíduos, conseqüentemente, estarão óptima e intrinsecamente motivados quando perceberem que são a “origem” ou que controlam o seu comportamento. A teoria de avaliação cognitiva integra estas duas posições, postulando que variações nos sentimentos de competência dos indivíduos e nas percepções da autonomia produzirão variações na motivação intrínseca (Biddle, 1997; Deci & Ryan, 1985) e poderão explicar as alterações da motivação dos indivíduos Fonseca, 1999).

Os comportamentos que aumentam a competência e a autonomia engrandecem a motivação intrínseca. Inversamente eventos que diminuem estas duas percepções levam à redução da motivação intrínseca. Por exemplo, as recompensas externas ou as pressões tendem a diminuir a motivação intrínseca, enquanto os sentimentos de prazer levam ao seu aumento. Se a tarefa, nas aulas de Educação Física, é demasiado exigente pode provocar a diminuição dos sentimentos de competência, e, assim, reduzir a motivação intrínseca (Jaakkola, 2002).

Para Deci e Ryan (1985) a motivação intrínseca e algumas formas da motivação extrínseca resultam de três necessidades humanas fundamentais: a autonomia, a competência e as relações sociais. A necessidade de autonomia refere-se aos esforços individuais demonstrados para determinar os próprios comportamentos; a necessidade de competência salienta-se no empenho individual revelado, com o objectivo de se conseguirem experiências eficazes; a necessidade de relações sociais dizem respeito às tentativas do indivíduo se envolver, de forma satisfatória e coerente, com os outros (Deci & Ryan, 1991, in Ntoumanis, 2001).

Todos os factores (e.g. os prémios, a competição e os feedbacks) que interfiram na autonomia, na competência e nas relações sociais podem influenciar a motivação do indivíduo. Assim, sentir-se autónomo, competente e com relações sociais, provavelmente aumenta a motivação intrínseca, enquanto, sentir-se controlado pelos outros, incompetente e isolado enfraquecerá a motivação intrínseca (Vallerand, 1997).

Segundo Vallerand (2001), o impacto dos factores sociais na motivação é mediado pela percepção da competência (actuação recíproca eficiente com o envolvimento), da autonomia (sentir-se livre para escolher um rumo de acção), e dos relacionamentos (sentir-se ligado aos outros significativos).

Muitas investigações têm focado a motivação intrínseca e a extrínseca no desporto e na actividade física (Frederick & Ryan, 1995; Ryan et al., (1984, in Vallerand & Fortier, 1998); Vallerand & Reid, (1990, in Vallerand & Fortier, 1998)).

Deci e Ryan (1985) propuseram um continuum de auto-determinação para descrever as diferentes categorias motivacionais, sendo da mais elevada à mais baixa, os constructos seguintes: a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a desmotivação. Várias investigações suportam o continuum da auto-determinação (Brière et al., 1995; Li & Harmer, 1996; Pelletier et al., 1995a). No âmbito do desporto e da actividade física estes constructos são cruciais para se entenderem os processos psicológicos subjacentes ao comportamento (Frederick & Ryan, 1995; Whitehead & Corbin, 1997).

A motivação intrínseca leva o indivíduo a realizar uma actividade apenas pelo prazer e alegria inerentes à mesma, ocorrendo sem incentivos exteriores de recompensas (troféus) (Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985; Duda & al., 1995; Lepper et al., 1973; Ntoumanis, 2001; Thill et al., 1989; Vallerand & Fortier, 1998). Os indivíduos intrinsecamente motivados, envolvem-se no desporto pelo prazer e satisfação que lhes dá a possibilidade de se ultrapassarem a si próprios e de aprenderem nas diferentes situações que vivenciam (Chantal et al., 1996). Os comportamentos intrinsecamente motivados são os que se efectuam devido ao prazer que lhe está associado em termos de conhecimento, realização e estimulação (Vallerand, 1993; Whitehead & Corbin, 1997).

Esta forma de motivação acontece frequentemente quando a actividade é interessante e desafiadora, proporcionando às pessoas claros feedbacks e liberdade para realizar a tarefa (Deci & Ryan, 1985). Estas qualidades aplicam-se claramente ao desporto e à actividade física (Vallerand et al., 1987, in Vallerand, 2001).

Recentemente, vários investigadores (Deci & Ryan, 1985; Fortier et al., 1995; Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1993, 1997, 2001; Vallerand et al. (1992 e 1993, in Vallerand & Fortier, 1998)) identificaram três tipos de motivação intrínseca: a motivação intrínseca de conhecer, a motivação intrínseca para realizar coisas e a motivação intrínseca para experimentar estímulos. Estas distinções foram usadas, por Pelletier e colaboradores (1995a), em contextos desportivos.

O conceito da motivação intrínseca de conhecer, está relacionado com a realização da actividade pelo prazer e satisfação inerentes à aprendizagem, à exploração, ou à tentativa de compreender algo de novo. Por exemplo, um aluno sente divertimento quando descobre novas informações acerca de um desporto específico ou realiza um exercício nas aulas de Educação Física.

A motivação intrínseca direccionada para realizar coisas, refere-se ao envolvimento numa actividade pelo prazer e satisfação experimentados, quer quando o indivíduo se tenta superar a si mesmo, quer quando realiza ou cria algo. O focus está no processo de realizar

alguma coisa e não no seu resultado final. Um exemplo deste tipo de motivação intrínseca seria o estudante quando realiza uma tarefa difícil ou uma nova habilidade nas aulas de Educação Física.

Finalmente, a motivação intrínseca para experimentar estímulos, opera quando alguém se envolve numa actividade com o objectivo de experimentar sensações agradáveis associadas sobretudo aos seus sentidos (prazer estético e sensorial). Como exemplo, as actividades físicas de exploração da natureza, (escalada, rappell, slide, orientação) que proporcionam ao individuo sensações agradáveis.

As investigações realizadas no desporto (Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995a) revelam que estes três tipos de motivação intrínseca podem ser avaliados separadamente, conduzindo assim a diferentes consequências. Por exemplo, parece que os indivíduos que estão mais vocacionados para uma motivação intrínseca do que para outra, podem preferir a participação em actividades desportivas que são congruentes com essa tal orientação (Brière et al., 1995). Assim, alguém que geralmente se envolve numa actividade desportiva, por consequência de uma motivação intrínseca para experimentar estímulos, provavelmente prefere a escalada ao golfe.

A motivação extrínseca relaciona-se com a realização de uma actividade no sentido de se alcançar algo com essa prática, tal como receber prémios, recompensas, ou o reconhecimento dos outros; tem o seu significado no seu fim (Deci & Ryan, 1985). Os indivíduos que actuam no desporto, motivados extrinsecamente, procuram recompensas materiais (troféus), sociais (prestígio) (Vallerand & Rousseau, 2001), satisfazer a pressões internas (Chantal et al., 1996) ou evitar algo negativo.

Quando o indivíduo está extrinsecamente motivado não participa na actividade pelo prazer inerente à experiência realizada, mas pelo facto de receber algo positivo ou evitar algo negativo, quando a actividade tiver terminado (Deci, 1975).

A motivação extrínseca tem sido também considerada como uma perspectiva multidimensional. Segundo Vallerand e Fortier (1998), acreditou-se inicialmente que este tipo de motivação se referia apenas a comportamentos que eram causados por fontes externas de controlo (e.g. treinadores, pais e outros atletas) e que eram realizados largamente com a ausência da auto-determinação. No entanto, os estudos de Ryan e Connell (1989) mostram que existem diferentes tipos de motivação extrínseca, alguns dos quais podem ser auto-determinados por natureza. Isto é, alguns comportamentos apesar de não terem o intuito do prazer (motivação intrínseca) podem continuar a ser emitidos pela escolha.

Deci e Ryan (1985, 1991, in Vallerand & Fortier, 1998), Ryan e Connell (1989) e Vallerand (1997, 2001), propuseram quatro tipos de motivação extrínseca:

1. A Regulação Externa refere-se aos comportamentos do indivíduo que são determinados pela acção de forças externas, tais como, recompensas ou coações. Por exemplo, um jogador de voleibol pode dizer que vai treinar para o treinador não ficar aborrecido. Neste caso, o jogador de voleibol vai treinar com o objectivo de evitar a punição e está assim a ser regulado externamente. Segundo Spray e Wang (2001), no contexto da Educação Física, o aluno pode participar nas aulas porque percebe que será recompensado ou punido pelo professor ou para obedecer às regras da escola.
2. Na Regulação Introjecção, o indivíduo começa por interiorizar as fontes do controlo das suas acções e comportamentos. No entanto, este tipo de motivação não é verdadeiramente auto-determinada porque está limitada pelas contingências de interiorização de uma pressão auto-imposta ou obrigação. Por exemplo, o atleta vai treinar porque se sentia culpado se faltasse. Alguém pode sentir a pressão imposta por si que é a fonte deste tipo de motivação. A motivação é interna, mas não é auto-determinada. Na Educação Física, os alunos podem participar porque se sentem obrigados ou porque procuram a aprovação social (Spray & Wang, 2001).
3. A Regulação de Identificação consiste no comportamento que é emitido através da escolha, e é, assim, auto-determinado. Com este tipo de motivação, o comportamento (participação no desporto/actividade física) é altamente valorizado e julgado como importante para o indivíduo. Será assim realizado livremente mesmo que a actividade não seja agradável. Por exemplo, um atleta vai treinar, mesmo não lhe apetecendo, porque pretende desenvolver as suas capacidades, ou aprender novas habilidades, e isso, para ele, é importante para o futuro. Para Spray e Wang (2001), os alunos participam nas aulas de Educação Física porque querem e porque valorizam os resultados das actividades aprendidas, como por exemplo, o aperfeiçoamento de habilidades.
4. A Regulação por Integração também vinca o envolvimento numa actividade por uma questão de escolha. No entanto, tal escolha não é simplesmente limitada ao nível da actividade, mas é agora uma parte harmoniosa na organização do eu. Isto é, as escolhas são agora feitas em função de uma coerência com outros aspectos do interior da pessoa (personalidade).

Este último tipo de motivação extrínseca, não tem sido considerada nos estudos desenvolvidos com jovens pois é necessário um completo desenvolvimento da personalidade dos indivíduos (Vallerand, 1994).

Para Vallerand e Fortier (1998) é possível fazer uma distinção entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, tendo em conta três aspectos:

1. Enquanto que na motivação intrínseca, o propósito da participação está relacionado com o próprio processo, na motivação extrínseca dá-se importância aos benefícios que se podem obter com essa participação. Esta distinção permite compreendermos a motivação subjacente à participação do indivíduo nas várias actividades. Quando se está motivado intrinsecamente, os indivíduos não estão envolvidos numa actividade para retirarem algum benefício externo, mas participam pelo prazer que sentem ao realizá-la. Inversamente, quando se está motivado extrinsecamente, os indivíduos envolvem-se numa actividade com o objectivo de alcançarem um fim. Se a pessoa conseguir atingir esse fim mais facilmente, não hesitará em fazê-lo.
2. A segunda distinção entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca está relacionada com o tipo de recompensas que os indivíduos procuram obter quando estão sob influência destes dois modos de motivação. Quando estão motivados intrinsecamente, os indivíduos tentam retirar recompensas afectivas (divertimento, prazer) na sua participação. Por outro lado, quando motivados extrinsecamente, os indivíduos procuram obter recompensas sociais e materiais (Deci & Ryan, 1985; Harter, 1978). A aprovação por parte dos outros (tal como a fama, o reconhecimento, a popularidade) parece constituir uma grande preocupação no mundo do desporto e da actividade física (Vallerand et al. 1987, in Vallerand, 2001).
3. Por último, os indivíduos motivados intrinsecamente experimentam emoções agradáveis, divertem-se, sentem-se livres e relaxados, focalizando-se na tarefa. Contrariamente, os indivíduos extrinsecamente motivados sentem-se tensos e pressionados. A aprovação social (um motivo extrínseco), por exemplo, depende dos outros e é, por isso, uma larga extensão fora de controlo.

Deve ser notado que Deci e Ryan (1985) também propuseram um terceiro constructo, chamado desmotivação. Este conceito refere-se à relativa ausência de motivação, tanto intrínseca como extrínseca. Quando desmotivados, os indivíduos não percebem qualquer

relação entre os seus comportamentos e os seus resultados, entendendo que esses resultados surgem como consequência de factores externos à sua vontade (Deci & Ryan, 1985; Vallerand & Fortier, 1998). Neste sentido, não mais identificam alguma boa razão, intrínseca ou extrínseca, para continuar em determinada actividade. Assim, o constructo da desmotivação pode conduzir à falta de persistência no desporto e actividade física (abandono), ou mesmo à falta de vontade para se iniciar essa prática. (Pelletier et al., 1995a; Vallerand, 1997, 2001; Vallerand & Fortier, 1998).

Vários estudos revelam o elevado abandono da prática desportiva, por parte dos jovens (Weiss & Chaumeton, 1992), verificando-se que a desmotivação é um factor relevante que conduz a esse abandono (Vallerand et al., 1997).

Os indivíduos intrinsecamente motivados vão voluntariamente para a prática de uma determinada actividade pelo prazer inerente a essa actividade, sendo o comportamento auto determinado.

Surgem algumas contestações à teoria da auto-determinação, apresentando Harter (1978) um novo constructo que considera fundamental, a competência percebida.

Biddle (1997), no contexto desportivo, destacou o potencial poder explicativo da teoria da auto-determinação relativamente a determinados comportamentos realizados pelos indivíduos, não completamente explicados a partir do recurso às teorias anteriores. Para este autor, a teoria da avaliação cognitiva da auto-determinação, tal como a teoria dos objectivos de realização, mostram que o nível de competência percebido, não explica de forma ampla, os comportamentos dos indivíduos, pois frequentemente o indivíduo não se percepção como competente em relação a uma actividade, mas realiza-a na mesma.

A teoria da avaliação cognitiva surge como uma das estruturas conceptuais mais utilizadas para se compreenderem os comportamentos do indivíduo (Fortier et al., 1995; Frederick & Ryan, 1995; Thill & Mouanda, 1990; Vallerand, 1994; Whitehead & Corbin, 1997).

2.6.2 Instrumentos de avaliação da motivação intrínseca.

O questionário mais utilizado para avaliar a motivação intrínseca é o *Intrinsic Motivation Inventory* ou IMI (McAuley, Duncan & Tammen, 1989).

Este questionário, apesar de subsistirem algumas dúvidas acerca dos seus autores, é atribuído a Ryan (1982) e desenvolvido e aperfeiçoado por McAuley e colaboradores (1989). Apresenta adequada validade e fiabilidade no estudo realizado por Duda e colaboradores (1995).

O instrumento pretende avaliar a intensidade da motivação intrínseca do indivíduo quando realiza uma determinada actividade.

O referido instrumento, é constituído por 18 itens que se agrupam em quatro dimensões: interesse/prazer (5 itens), competência percebida (4 itens), esforço/importância (5 itens) e pressão/tensão (4 itens). As três primeiras consideram-se indicadores da motivação intrínseca, enquanto que a quarta é considerada um indicador negativo da motivação intrínseca (Duda et al., 1995; Duda & Hall, 2001; Fonseca, 1999).

Verificamos em vários estudos (Fonseca, 1999; Vallerand & Fortier, 1998) que o IMI tem sido extremamente utilizado em contextos de actividade física, quer pelo que se propõe medir, quer pela manifesta fiabilidade e validade do constructo, bem como pela estabilidade das suas propriedades globais, independentemente da eventual redução do número de itens. Segundo Vallerand e Fortier (1998), o IMI é a única escala conhecida para avaliar a motivação intrínseca numa perspectiva multidimensional.

Em cada item, o indivíduo assinala o seu nível de concordância (de 1=discordo completamente a 5=concordo completamente).

2.6.3 Estudos realizados sobre a motivação intrínseca

As investigações têm indicado que a motivação intrínseca está relacionada com estilos de vida fisicamente activos e com a intenção de participar no desporto (Alves et al., 1996; Biddle, 1994; Brière et al., 1995; Dempsey et al., 1993; Kimiecik et al., 1996; Oliveira, 2000; Pelletier et al., 1995a; Roberts, 1992a).

Vários estudos defendem que a motivação intrínseca está associada a variáveis afectivas, na satisfação com a actividade (Brière et al., 1995; Frederick et al., 1996; Pelletier et al., 1995b), no prazer (Beauchamp et al., 1996), no interesse (Brière et al., 1995; Li, 1999), nas emoções positivas (Brière et al., 1995) e no divertimento (Beauchamp et al., 1996).

Numa investigação realizado por Newton e Duda (1999), utilizando o IMI, observou-se que as atletas de voleibol mostravam algum divertimento, possuíam níveis moderados relativamente ao esforço dispendido e à importância que sentiam em relação à modalidade que praticavam, e não se sentiam com muita pressão/tensão no seu desempenho.

Vários estudos indicam que as recompensas e os troféus têm efeitos negativos na motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Orlik & Mosher, 1978). Outras investigações mostram que os feedbacks positivos aumentam a motivação intrínseca (Thill & Mouanda, 1990; Vallerand

& Reid, 1984; Whitehead & Corbin, 1991) enquanto que os feedbacks negativos a diminuem (Thill & Mouanda, 1990; Vallerand & Reid, 1984; Vallerand & Rousseau, 2001; Whitehead & Corbin, 1991).

Os indivíduos empenham-se mais nas actividades desportivas quando o ímpeto do envolvimento é preferencialmente interno (Frederick & Ryan, 1995).

Os níveis de motivação intrínseca parecem depender da idade dos indivíduos, estando isso manifestado num estudo realizado com praticantes de natação de lazer, no qual as pessoas mais novas apresentavam valores mais elevados de motivação intrínseca do que os mais velhos (Oliveira, 2000).

Hanrahan (1994) reclamou a necessidade de se considerar a influência exercida pelos objectivos de realização na motivação intrínseca (Hanrahan, 1994).

Os objectivos de realização escolhidos para definir sucesso pessoal, influenciam as decisões, os comportamentos e o prazer do indivíduo, quando realiza diferentes tarefas (Roberts & Treasure, 1995), sendo possível predizer as suas respostas cognitivas, afectivas e comportamentais (Fry & Duda, 1997).

Existem similaridades entre a teoria de objectivos de realização e a teoria de auto-determinação. Ambas são teorias socio-cognitivas da motivação, realçando que, o modo como os indivíduos constroem o significado de uma actividade, influenciará a qualidade do seu envolvimento na mesma (Ntoumanis, 2001). Segundo Butler (1987) e Ryan e Deci (1989), a teoria de objectivos de realização foca os efeitos do envolvimento para a tarefa e para o ego, na performance, sublinhando a preferência pela dificuldade na execução da tarefa, enquanto que a teoria da auto-determinação examina os efeitos do envolvimento por objectivos na motivação intrínseca. Ambas enfatizam o papel dos factores sociais (e.g. cooperação, competição, avaliação social, feedback normativo) como antecedentes do comportamento de realização.

Baseadas na teoria de objectivos de realização e na teoria da auto-determinação muitas investigações foram realizadas na última década (Roberts, 2001; Vallerand, 2001).

Para Ryan (1982) a orientação para a tarefa facilita a autonomia do comportamento porque quando o indivíduo está envolvido na tarefa a sua motivação deve-se às propriedades intrínsecas (prazer e alegria inerentes) e não aos resultados esperados (atingir aprovação social, demonstração de competência). Por outro lado, o envolvimento para o ego debilita o interesse intrínseco, uma vez que os indivíduos assim orientados estão interessados na aprovação social, nas recompensas e em demonstrar habilidade superior (Nicholls, 1989).

Vários estudos mostram uma relação entre a motivação e o esforço. A forma de motivação mais auto-determinada (motivação intrínseca) está positivamente associada com o aumento do esforço investido no desporto (Pelletier et al., 1995b; Williams & Gill, 1995) ou o tipo de exercício realizado (Li, 1999). Considera-se também que elevados níveis de motivação auto-determinada (motivação intrínseca) estão relacionados com uma melhor concentração do indivíduo na tarefa e um alheamento do mesmo de possíveis influências exteriores (Kowal & Fortier, 1999).

Ntoumanis (2001) argumenta que a elevada orientação para a tarefa engrandece a motivação auto-determinada (motivação intrínseca). Em contraste, a elevada orientação para o ego, quando conjugada com baixa percepção de competência, enfraquece-a.

Neste sentido, alguns estudos sugerem que a autonomia é debilitada com a orientação para o ego e facilitada com a orientação para a tarefa (Ryan, 1982; Brunel, 2000, in Vallerand, 2001)

Numerosos trabalhos relacionam os objectivos de realização e a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Duda, 1993; Duda et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1999; Seifriz et al., 1992; Thill & Brunel, 1995).

Conceptualmente, argumenta-se que a elevada orientação para a tarefa poderá corresponder a elevadas sensações de motivação intrínseca, enquanto que a orientação para o ego provavelmente diminui a vontade do indivíduo se empenhar na tarefa. Estudos, tanto no domínio desportivo (Biddle & Soos, 1997; Duda, 1992; Duda et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1999; White & Duda, 1994a; Williams & Gill, 1995), como em contextos de Educação Física (Ferrer-Caja & Weiss, 1999; Papaioannou, 1995) suportam estas proposições teóricas.

Nas suas investigações, Duda e colaboradores (1995), examinaram a relação entre os perfis de objectivos e a motivação intrínseca, em crianças, depois de realizarem um teste de fitness. Constataram que a orientação para a tarefa estava relacionada com o prazer, o esforço e o interesse intrínseco. Os estudantes orientados para a tarefa sentiam o desporto de forma mais positiva do que os orientados para o ego, considerando a sua participação importante e empenhando-se bastante sempre que realizavam actividades desportivas. Em contraste, noutros estudos considerou-se que a orientação para o ego estava relacionada com baixa auto-confiança, prioridade pela competição e grande preocupação pela competência (Newton & Duda, 1993a; White & Zellner, 1996).

As pesquisas que associaram a orientação por objectivos e as respostas afectivas em praticantes de diferentes modalidades mostraram haver relações positivas entre a orientação para a tarefa e o divertimento (Hall & Earles, 1995; Newton & Duda, 1993a; Theeboom et al., 1995). Em contraste, atletas com elevada orientação para o ego demonstraram menor divertimento que os atletas com baixa orientação para o ego (Boyd, 1990 in Duda, 1993).

Variados estudos observaram que a orientação para a tarefa estava positivamente relacionada com o esforço, com a importância da tarefa (Duda et al., 1995), com o divertimento (Duda et al., 1995; Duda & Nicholls, 1992; Hom et al., 1993; Kavassanu & Roberts, 1996; Vlachopoulos & Biddle, 1997) e com o interesse intrínseco na aula (Ames, 1992b; Butler, 1987), assim como com o interesse intrínseco na aula de Educação Física (Cury et al., 1996; Duda et al., 1995; Duda & Nicholls, 1992; Hom et al., 1993; Kavassanu & Roberts, 1996; Vlachopoulos & Biddle, 1997; Walling & Duda, 1995). A orientação para o ego estava associada a reduzidos níveis de divertimento (Duda et al., 1995; Jackson & Roberts, 1992; Papaioannou & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995).

No seu estudo, White e Duda (1994a) verificaram que a orientação para a tarefa estava relacionada com motivos mais intrínsecos para o envolvimento na actividade e o desenvolvimento das habilidades. Em contraste, a orientação para o ego estava ligada com os motivos extrínsecos para a participação, como sejam o reconhecimento social e o aumento do estatuto social.

As actividades de realização que coloquem os indivíduos satisfeitos, interessados e divertidos são certamente as mais significativas da sua vida.

No estudo realizado por Goudas e colaboradores (1994a, in Biddle, 2001), foi analisada a relação entre os objectivos de realização e o “interesse intrínseco” (esforço e divertimento), com crianças, em três aulas de Educação Física; especificamente, rapazes no futebol, raparigas no netbol e ambos na ginástica. Os resultados mostraram que a orientação para a tarefa estava directamente relacionada com o interesse intrínseco nas aulas de futebol e netbol, enquanto que a relação entre a orientação para o ego e o interesse intrínseco foi mediatizado pela percepção da competência. Nas aulas de Ginástica, somente a orientação para a tarefa estava relacionada com o interesse intrínseco. Estas descobertas são também suportadas pelo estudo realizado com crianças na Roménia (Dorobantu & Biddle, 1997 in Biddle, 2001).

Alguns trabalhos, em contextos de Educação Física, mostraram que para os jovens menos bem sucedidos, o grupo com elevada orientação para a tarefa e baixa orientação para o ego, apresentava resultados superiores no divertimento do que o grupo de elevada orientação

para o ego e baixa orientação para a tarefa (Goudas et al., 1994b; Vlachopoulos & Biddle, 1996). No primeiro estudo focado (Goudas et al., 1994b), verificou-se que as crianças, com elevada orientação para a tarefa e baixa orientação para o ego, apresentavam níveis mais elevados de esforço do que os classificados com elevada orientação para o ego e baixa orientação para tarefa. Estes resultados sugerem que uma elevada orientação para a tarefa, ajuda as crianças a conseguirem alguma forma de motivação intrínseca, aspecto relevante para os professores de Educação Física. No segundo estudo referido, Vlachopoulos e Biddle (1996) consideraram que as crianças com objectivos de realização de elevada tarefa/elevada ego, apresentavam resultados superiores no divertimento do que aqueles que possuíam objectivos de realização de elevado ego/baixa tarefa. Seguidamente, as crianças com uma orientação elevada para a tarefa e baixa para o ego e elevada orientação para a tarefa e elevada para o ego dispndiam mais esforço comparativamente com as crianças com baixa tarefa/baixa ego. Estes resultados revelaram consequências motivacionais positivas quando se adopta uma orientação isolada para a tarefa ou em combinação com uma orientação para o ego.

De seguida, apresentamos um estudo que contraria, de alguma forma, o referido anteriormente. Kim e Gill (1997) realizaram uma investigação com jovens coreanos, onde foi encontrada uma positiva e significativa correlação entre a orientação para a tarefa e a orientação para o ego. Neste estudo não foram encontradas associações negativas entre a orientação para o ego e os índices de motivação intrínseca. Tanto a orientação para a tarefa como a orientação para o ego estavam associadas às dimensões de motivação intrínseca. Isto pode ser explicado pelo facto destes jovens estarem muito envolvidos no desporto, cerca de 28 horas semanais. Um estudo com resultados idênticos foi realizado por Hom e colaboradores (1993), no qual foi observado que os jovens atletas com elevada orientação para a tarefa e para o ego possuíam elevados níveis de divertimento.

Muitas investigações relacionam a motivação intrínseca e o clima motivacional.

Deci e Ryan (1985) argumentam que as forças motivacionais intrínsecas criam provavelmente mais resultados positivos psicológicos do que as extrínsecas. A necessidade de autonomia sugere que o homem estará mais satisfeito quando regula intrinsecamente o seu comportamento, uma vez que tais acções são autónomas e realizadas fora do interesse pessoal na própria tarefa. Por outro lado, as acções reguladas extrinsecamente são vistas como “controladoras”, a pressão vem de fora da pessoa.

Num ambiente de mestria, presume-se que os indivíduos estejam relacionados com o processo (aperfeiçoamento pessoal, esforço, colaboração com os outros) e não com os

resultados. No clima de performance a pressão/tensão está muito presente. Neste tipo de situação, o indivíduo percebe a pressão do treinador para uma boa performance; a pressão de ser o melhor na equipa; a pressão de conseguir bons resultados. O indivíduo tenta demonstrar constantemente que a sua habilidade é superior à dos outros. Há uma relação positiva entre o clima de performance e a pressão/tensão (Newton & Duda, 1999).

Um clima de mestria proporciona a escolha, critérios de sucesso auto-determinados e, por isso, a autonomia. Em contraste, o clima de performance é mais controlador. É provável que o professor ou o treinador seja visto como operando com critérios de sucesso mais extrínsecos (e.g. avaliações normativas da habilidade), estando este clima relacionado com menores resultados psicológicos positivos. Isto é consistente com as investigações nas atribuições e os resultados emocionais na actividade física (Biddle, 1993b). Resultados psicológicos positivos têm sido associados com atribuições que implicam controlo pessoal.

Tem sido hipotetizado que o clima de mestria conduzirá ao desenvolvimento da auto-determinação na motivação, e que o oposto ocorrerá com o clima de performance (Vallerand & Rousseau, 2001).

No seguimento da conexão entre o clima motivacional e sentimentos de autonomia, um clima de mestria está geralmente associado com mais altas percepções da competência (Deci & Ryan, 1985), visto oferecer uma menor concepção de habilidade diferenciada. No clima de mestria, o esforço e a habilidade são menos claramente diferenciadas como causas de realização. Por outro lado, no clima de performance realça-se a diferenciação entre a habilidade e o esforço, porque a habilidade normativa é recompensada, e o sucesso com menor esforço pode ser visto como indicativo de uma ainda maior habilidade (Nicholls, 1989).

No estudo de Vallerand e colaboradores (1986a), surgem convincentes evidências do papel prejudicial dos climas orientados para a performance na motivação intrínseca, uma vez que as estruturas competitivas características deste tipo de clima enfraquecem a auto-determinação individual.

De uma forma geral, uma percepção do clima de mestria está relacionada negativamente com a componente pressão/tensão da motivação intrínseca (Carpenter & Morgan, 1999; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1997 in Duda & Whitehead, 1998; Ommundsen, Roberts & Kavassanu, 1997) e está associada com o divertimento, o interesse no desporto e com níveis elevados de motivação intrínseca (Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1999; Seifriz et al., 1992; Theeboom et al., 1995). Contrariamente a percepção do clima de performance está positivamente relacionada com o factor pressão/tensão (Newton & Duda,

1997 in Duda & Whitehead, 1998; Ntoumanis & Biddle, 1999; Seifriz et al., 1992; Walling et al. 1993) e negativamente com o interesse (Cury et al, 1996; Ommundsen et al., 1997) e com o divertimento (Newton & Duda, 1997 in Duda & Whitehead, 1998).

A motivação intrínseca foi predictivo nas percepções que privilegiam o clima de mestria e não tem qualquer relação com a percepção do clima de performance, tanto no desporto (Goudas, 1998) como na disciplina de Educação Física (Goudas & Biddle, 1994).

Em contextos de Educação Física, a percepção do clima de mestria aumenta a motivação intrínseca, enquanto que, um clima de performance a diminui (Papaioannou, 1995, 1998; Treasure, 1997).

Várias investigações realizadas no âmbito do desporto têm demonstrado que as orientações disposicionais e situacionais afectam o estado de envolvimento por objectivos e os índices motivacionais (Duda & Hom, 1993; Duda & White, 1992; Roberts, 1992a, 1993; Roberts et al., 1996), sendo isso notado nas observações que se referem de seguida que sugerem que existe um enorme grau de consistência nas relações entre os objectivos disposicionais, as percepções do clima motivacional e a motivação intrínseca.

A teoria de objectivos de realização refere que o desenvolvimento da motivação intrínseca acontece com mais frequência quando o envolvimento para a tarefa é encorajado (Nicholls, 1989). Quando um indivíduo adopta um objectivo orientado para a tarefa, investe numa actividade e considera-a como sendo um fim em si mesmo. Assim, a pessoa restringe-se apenas à tarefa e a trabalhar arduamente para vencer desafios que estão sob o próprio controlo. O comportamento torna-se auto-determinado e subsequentemente a motivação intrínseca aumenta (Deci & Ryan, 2000). O indivíduo adopta a mestria, a aprendizagem e o aperfeiçoamento como critérios de sucesso. Estes aspectos intrínsecos são mais pertinentes para ajudar a definir o sucesso em relação às dimensões extrínsecas associadas ao resultado. De acordo com muitas investigações (Duda et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; Seifriz et al., 1992), a orientação para a tarefa e o clima motivacional de mestria estão associados com o aumento da motivação intrínseca.

Pelo contrário, quando se adopta um objectivo orientado para o ego, o investimento numa actividade desportiva só terá sentido com o seu fim. Para estes indivíduos é mais importante o resultado do que a performance. Por isso, a habilidade superior e a comparação da performance com os outros tornam-se importantes. Elevado auto-conhecimento ocorre frequentemente porque o auto-valor é inexplicavelmente relacionado com a demonstração de habilidade superior. Assim, prevê-se que o envolvimento para o ego diminua a auto-

determinação e subsequentemente provoque a redução da motivação intrínseca (Nicholls, 1989; Duda, 2001; Ryan, 1982).

Segundo Duda e Nicholls (1992), as respostas afectivas estão mais dependentes das características do contexto do que das qualidades disposicionais. Neste sentido, os factores prazer/interesse e pressão/tensão são considerados “afectos” e são predictores pela percepção do clima motivacional. O componente esforço/importância está relacionado com o comportamento auto-referenciado e é predictor pelas diferenças individuais.

No estudo com jogadores de basquetebol, Seifriz e colaboradores (1992), observaram que um clima elevado de mestria e moderado de performance estava relacionado com um maior divertimento e interesse. No entanto, os objectivos disposicionais contribuíram para uma maior quantidade de variância comportamental de previsão de divertimento, esforço/importância e competência, enquanto que o clima motivacional contribuiu mais para a previsão da dimensão de pressão/tensão.

Num estudo com principiantes de ténis, um forte clima de mestria e baixo de performance, correspondeu a um maior divertimento, esforço/importância e competência percebida. Consistente com os princípios da teoria de objectivos de realização, o mais baixo nível de motivação intrínseca foi exibido entre os jogadores de ténis que perceberam um ambiente elevado de performance e perceberam a sua habilidade para o ténis como sendo baixa (Kavassanu & Roberts, 1996).

Por ultimo, referimos o trabalho de Newton e Duda (1999), no qual se tentou examinar os separados e interactivos efeitos dos objectivos disposicionais, das percepções do clima de realização e da competência percebida, na motivação intrínseca. Neste estudo participaram atletas de Voleibol do sexo feminino e foi utilizado o Intrinsic Motivational Inventory. Os resultados indicaram que um elevado clima de mestria, uma baixa orientação para o ego e uma elevada competência percebida, contribuíram cada uma para vaticinar o divertimento e o interesse pelo Voleibol. Além disto, uma baixa orientação para o ego e uma elevada orientação para a tarefa previram positivamente a percepção de esforços percebidos quando se participa no Voleibol e a importância do desporto para a atleta. As variáveis de clima parecem ser os melhores predictores nas respostas afectivas, enquanto que os objectivos disposicionais parecem ser os melhores predictores do esforço auto-revelado. A percepção do clima de performance está positivamente relacionada com o componente pressão/tensão da motivação intrínseca.

3. ESTUDO 1

3 Estudo 1: Os objectivos de realização, o clima motivacional, as causas de sucesso e a motivação intrínseca dos alunos relativamente à Educação Física.

- *Os alunos orientam-se para a tarefa ou para o ego?*
- *O clima motivacional percebido pelos alunos nas aulas de Educação Física é de mestria ou de performance?*
- *Qual a causa considerada pelos alunos como determinante para o sucesso?*
- *Quais os componentes da motivação intrínseca que são mais valorizados pelos alunos?*

3.1 Introdução

É consensual admitir que a aula de Educação Física é uma área de realização onde o comportamento humano se manifesta em toda a sua plenitude. Esta disciplina permite a prática regular de uma actividade física à maioria dos jovens e promove o seu bem estar físico, psicológico e social. É também, um contexto que provoca grandes contrastes motivacionais (isto é, alguns alunos empenham-se com entusiasmo e outros mostram-se apáticos e desinteressados).

Neste domínio os investigadores têm utilizado uma abordagem sócio-cognitiva relativamente ao estudo da motivação (Biddle, 1997; Duda, 1992,1993; Duda & Whitehead, 1998; Roberts, 1992a, 1993, 2001; Roberts et al., 1997; Singer, Murphey & Tennant, 1993; Weiss & Chaumeton, 1992). As variações que são observadas no comportamento, nos pensamentos e nos afectos das pessoas são determinadas pelas qualidades e diferenças individuais e pelas variações situacionais a que eles são sujeitos (Newton & Duda, 1999).

Não obstante o elevado número de estudos sobre esta temática desenvolvidos em diversos países, só recentemente se têm publicado em Portugal alguns trabalhos nesta área com jovens estudantes, tendo sido já realizados mais com jovens atletas. A pertinência do nosso estudo surge porque se reporta a alunos do ensino secundário, nível de ensino pouco analisado (algumas das pesquisas foram elaboradas no contexto da Educação Física mas com alunos do 3º ciclo (ver Fonseca et al., 1999; ver Rebelo, 1999)) e porque a nossa amostra é consideravelmente superior às amostras de outros estudos anteriormente realizados com jovens do ensino secundário (ver Azenha & Fonseca, 1998; ver Vidal, 2001).

Neste sentido, procuramos analisar os objectivos de realização que os alunos estabelecem em relação às aulas de Educação Física e verificar se vão de encontro a estudos anteriores, nos quais se constatou que os alunos, nas aulas de Educação Física, se orientavam fundamentalmente para a tarefa (Duda & Nicholls, 1992; Duda et al., 1991; Goudas et al., 1995; Guest & White, 1996; Morgan & Carpenter, 1997; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Swain, 1996; Vidal, 2001; White & Zellner, 1996; Williams & Gill, 1995; Xiang & Lee, 2002).

É nossa intenção avaliar, também, o clima motivacional percebido pelos alunos nas suas aulas de Educação Física, observando-se que nas investigações analisadas por Duda e Whitehead (1998), o clima de mestria era o mais percebido.

Pesquisar as causas que são consideradas pelos jovens como determinantes para o sucesso nas aulas de Educação Física e verificar se os nossos resultados estão em consonância com outros apresentados, nos quais o esforço é considerado determinante para o êxito (Fonseca & Maia, 2000; Rebelo, 1999).

Avaliar a motivação intrínseca dos jovens, observando os níveis dos componentes que lhe estão associados (Esforço/Importância; Interesse/Prazer; Competência; Pressão/Tensão). A motivação intrínseca é também um constructo crucial para se entenderem os processos psicológicos que estão subjacentes ao comportamento (Frederik & Ryan, 1995; Whitehead & Corbin, 1997). O indivíduo reconhece-se motivado intrinsecamente quando se sente competente e quando considera que está na origem do seu comportamento (autonomia), sendo também fundamental as relações sociais que estabelece com os outros (Deci & Ryan, 1985).

A intenção dos alunos iniciarem ou não a prática de uma actividade física de forma regular vai ser também motivo de análise.

3.2 Metodologia

Neste estudo participaram 1620 alunos de um universo de 2622, de ambos os sexos, das escolas secundárias do concelho de Vila Nova de Gaia (Almeida Garrett, António Sérgio, Diogo de Macedo, Carvalhos, Arcozelo, Oliveira do Douro, Canelas, Inês de Castro e Canidelo).

A amostra era constituída por 637 rapazes e 983 raparigas, inscritos nos seguintes anos de escolaridade: 10º ano ($n = 724$; idade média de $15,7 \pm .87$); 11º ano ($n=482$; idade média de $16,7 \pm .90$); 12º ano ($n = 414$; idade média de $17,5 \pm .80$).

Depois de concedida a autorização da Direcção Regional de Educação do Norte, foi obtido o consentimento dos Conselhos Executivos e dos participantes das respectivas escolas e procedeu-se ao preenchimento dos questionários imediatamente antes ou após uma aula de Educação Física.

Não se detectaram dificuldades por parte dos alunos em relação à compreensão do questionário.

Foi dito aos alunos que o seu envolvimento era voluntário e que a confidencialidade e o anonimato das respostas eram assegurados.

Instrumentos

Objectivos de realização

Para determinar os dois tipos de objectivos de realização perseguidos pelos indivíduos em contextos desportivos (Tarefa e Ego), utilizou-se o Questionário de 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, 1989,1992; Duda & Nicholls, 1992)

Este questionário é constituído por uma afirmação inicial (“*Sinto-me com mais sucesso na Educação Física quando...*”) seguida de 13 itens que descrevem situações que podem ocorrer nas aulas de Educação Física, estando sete relacionadas com a obtenção de objectivos referentes à dimensão Tarefa (por exemplo “*...algo que aprendo me faz querer continuar a praticar mais*” e seis relacionadas com a obtenção de objectivos referentes à dimensão Ego (por exemplo “*... consigo fazer melhor que os meus colegas*”).

Para o seu preenchimento é solicitado aos jovens que pensem quando se sentem bem sucedidos numa determinada actividade desportiva e que expressem o seu nível de concordância, relativamente a cada um dos itens, utilizando uma escala do tipo de Likert de 5 pontos (de 1=discordo completamente a 5=concordo completamente). Os valores indicados pelos alunos mostram a intensidade com que se orientam para cada uma das dimensões: Ego e Tarefa

Analisou-se a Consistência Interna dos itens das duas dimensões através do cálculo do alfa de Cronbach, tendo os resultados revelado que ambas demonstravam aceitável fiabilidade interna (Tarefa = .84 e Ego = .88)

Clima Motivacional

Para avaliar a percepção dos jovens acerca do clima motivacional registado nas suas aulas de Educação Física, utilizou-se o Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto (PMCSQp: Fonseca, 2002; Fonseca & Biddle, 1995b) que é uma versão traduzida e validada para português do *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ) 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 professor dá valor principalmente aos que ganham”) que descrevem situações relativas ao clima motivacional nas aulas de Educação Física. Foi pedido aos inquiridos que expressassem o seu nível de concordância no que respeita ao modo como decorriam as suas aulas, utilizando-se para tal uma escala do tipo Likert de 5 pontos (de 1= Discordo totalmente a 5= Concordo Totalmente).

Analisou-se a Consistência Interna dos itens das quatro dimensões através do cálculo do alfa de Cronbach, tendo os resultados revelado que demonstravam aceitável fiabilidade interna (Mestria/Aprendizagem =.86, Medo de Errar =.86, Ênfase do Professor na Habilidade =.76 e Competição/Comparação =.74).

Causas de Sucesso

Para avaliar as crenças acerca das causas que estão subjacentes ao sucesso em contextos desportivos, utilizou-se o Questionário das Causas de Sucesso no Desporto (CSSp: Fonseca, 1995b; Fonseca & Biddle, 1995c), que é uma versão traduzida e validada para português do instrumento *Causes of Success in Sport Scala* (CSS: Treasure & Roberts, 1994a).

Este instrumento é constituído por uma afirmação inicial (“*O que mais ajuda os alunos a terem sucesso na Educação Física é...*”) seguida de 17 itens que se encontram distribuídos por três factores: Motivação/Esforço (por exemplo “... *trabalharem muito*”) Competência (por exemplo “...*terem nascido com habilidade para o desporto*”); Factores Externos (por exemplo “...*terem simplesmente sorte*”). Os sujeitos respondem a cada item, indicando a sua opinião sobre a forma como um determinado conjunto de causas pode originar o sucesso na Educação Física, numa escala do tipo Likert de 5 pontos (de 1=Discordo Totalmente a 5=Concordo Totalmente). Baseados nas suas respostas determina-se a importância concedida a cada um dos três tipos de causas de sucesso na Educação Física.

Analisou-se a Consistência Interna dos itens das três dimensões através do cálculo do alfa de Cronbach, tendo os resultados revelado índices aceitáveis de fiabilidade interna (Motivação/Esforço = .90, Competência =.82 e Factores Externos =.81)

Motivação Intrínseca

Para avaliar a motivação intrínseca dos indivíduos relativamente a uma actividade física desportiva, utilizou-se o Inventário da Motivação Intrínseca (IMIp: Fonseca, 1999; Fonseca &

Paula Brito, 2001) que é uma versão traduzida e validada para português do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI: cuja autoria apesar de não haver um consenso absoluto é normalmente atribuída a McAuley e colaboradores, 1989)

O instrumento é constituído por 18 itens que se agrupam em quatro dimensões: Interesse/Prazer (por exemplo “*Gosto bastante das aulas de Educação Física*”), Competência Percebida (por exemplo “*Sou bastante bom na Educação Física*”), Esforço/Importância (por exemplo “*Empenho-me bastante nas aulas de Educação Física*”) e Pressão/Tensão (por exemplo “*Sinto-me pressionado enquanto faço as aulas de Educação Física*”). As três primeiras consideram-se indicadores da motivação intrínseca, enquanto que a quarta é considerada um indicador negativo da motivação intrínseca. (Duda et al., 1995; Duda & Hall, 2001; Fonseca, 1999). No caso da dimensão Pressão/Tensão, os valores foram revertidos, valores mais elevados correspondem a níveis mais baixos.

Em cada item, o indivíduo assinala o seu nível de concordância, numa escala do tipo Likert de 5 pontos (de 1=discordo completamente a 5=concordo completamente). Porém, atendendo à sua formulação semântica, a escala de resposta de alguns deles deve ser entendida de forma inversa pois estão formulados negativamente.

Analizou-se a Consistência Interna dos itens das quatro dimensões através do cálculo do alfa de Cronbach, tendo os resultados revelado que demonstravam aceitável fiabilidade interna (Interesse/Prazer = .81, Competência Percebida =.76, Esforço/Importância =.79 e Pressão/Tensão =.70).

Intenção de Praticar

Para avaliar a intenção dos indivíduos para a prática de uma actividade física ou desportiva num tempo próximo (1 ou 2 meses) de uma forma sistemática (isto é, pelo menos uma ou duas vezes por semana), utilizou-se um questionário desenvolvido por Fonseca (1997) constituído por cinco afirmações respeitantes a uma possível participação nessas 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”).

Foi solicitado aos inquiridos que indicassem o seu nível de concordância em relação a cada afirmação numa escala do 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 de .93.

3.3 Apresentação dos Resultados

Ao analisar as respostas dos alunos relativas à sua orientação para os dois tipos de objectivos de realização, verificou-se que, de uma forma geral, eles associaram uma elevada importância aos relacionados com a Tarefa, em contraste com o verificado em relação ao Ego, aos quais associaram uma importância menor (ver quadro 2).

Quadro 2: Objectivos de realização dos alunos

Objectivos	X	SD
Tarefa	3.97 ±	0.62
Ego	2.53 ±	0.91

Em relação ao clima motivacional percebido pelos alunos, observou-se que destacaram a Mestria/Aprendizagem como uma característica dominante na aula, seguida da Competição/Comparação e consideraram as restantes dimensões (Medo de Errar e Ênfase do Professor na Habilidade) como menos marcantes (ver quadro 3).

Quadro 3: Clima motivacional das aulas percebido pelos alunos

Factores	X	SD
Mestria/Aprendizagem	3.92 ±	0.57
Medo de Errar	2.91 ±	0.91
Ênfase do Prof. na Habilidade	2.28 ±	0.85
Competição/Comparação	3.25 ±	0.82

Relativamente às crenças dos alunos acerca das causas mais determinantes para a obtenção de sucesso nas aulas de Educação Física, consideraram a Motivação/Esforço como sendo a mais importante e colocaram menos ênfase no papel dos Factores Externos (ver quadro 4).

Quadro 4: Crenças dos alunos sobre as causas de sucesso

Factores	X	SD
Motivação/Esforço	4.22 ±	0.61
Competência	2.65 ±	0.93
Factores Externos	2.06 ±	0.80

No que concerne à análise da motivação intrínseca dos jovens nas suas aulas de Educação Física (ver quadro 5), constatou-se que, na globalidade, sentiram Esforço/Importância e Prazer/Interesse, foram moderados relativamente à Competência Percebida e não se sentiram com muita Pressão/Tensão (destacamos que valores elevados correspondem a menor pressão/tensão).

Quadro 5: Motivação intrínseca dos alunos

Factores	X	SD
Prazer/Interesse	3.72 ±	0.81
Esforço/Importância	3.82 ±	0.71
Competência	3.17 ±	0.70
Pressão/Tensão	3.99 ±	0.80

Quando analisada a intenção dos alunos iniciarem ou manterem a prática de alguma actividade física de uma forma sistemática, num período próximo (1 ou 2 meses), verificou-se que os indivíduos, de uma forma geral, tencionavam fazê-lo (ver quadro 6).

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

	X	SD
Intenção	3.79 ±	1.07

3.4 **Discussão dos Resultados**

Ao analisarmos os resultados constatamos que, na generalidade, foi evidente uma pronunciada orientação dos alunos para a tarefa mas não para o ego; os jovens perceberam um clima de mestria nas suas aulas de Educação Física; o factor Motivação/Esforço foi assumido pelos alunos como determinante para o sucesso na aula e os Factores Externos foram considerados os menos determinantes; os alunos mostraram-se motivados intrinsecamente para

a Educação Física, valorizando a dimensão Esforço/Importância e o Prazer/Interesse e sentindo pouca Pressão/Tensão; a intenção dos alunos praticarem desporto foi salientada.

Uma elevada orientação para a tarefa observada no nosso estudo é convergente com os resultados encontrados por outros investigadores, tanto em contextos desportivos (Boyd & Callaghan, 1994; Duda & Hom, 1993; Ebbeck & Becker, 1994; Fonseca & Maia, 2000; Guivernau & Duda, 1995; Newton & Duda, 1993a; Solmon & Boone, 1993; Stephens & Bredemeier, 1996; Swain & Harwood, 1996; Tank et al, 1996; White & Duda, 1994a; White et al., 1995) como em contextos de Educação Física (Duda & Nicholls, 1992; Duda et al., 1991; Goudas et al., 1995; Guest & White, 1996; Morgan & Carpenter, 1997; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Swain, 1996; Vidal, 2001; White & Zellner, 1996; Williams & Gill, 1995; Xiang & Lee, 2002). Os indivíduos assim orientados estabelecem comportamentos de maior persistência, empenho e envolvimento quando realizam determinadas actividades e consideram que a aprendizagem e o aperfeiçoamento das habilidades são essenciais quando se realiza a aula de Educação Física, conseguindo-se a progressão pessoal com o esforço (Roberts, 1992a, 1993, 2001; Treasure & Roberts, 1994a; White & Duda, 1994a). Assim, parece, pois, revelar-se desejável e vantajoso que os alunos investigados tivessem indicado níveis elevados de orientação para a tarefa.

Neste sentido, ao verificarmos que os alunos percepcionavam, nas suas aulas de Educação Física, um clima motivacional de mestria, em consonância com a literatura (Boyd et al., 1995; Ebbeck & Becker, 1994; Guest & White, 1996; Guest et al., 1998; Kavassanu & Roberts, 1996; Papaioannou, 1994; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Seifriz et al., 1992; Treasure, 1997; Vidal, 2001; Walling et al., 1993) é também dado ênfase à aprendizagem e ao aperfeiçoamento e mestria (Ames, 1992b/Epstein, 1989; Nicholls, 1989; White et al., 1992) na realização das tarefas. Deste modo, os alunos são incentivados pelo professor quando evoluem na sua aprendizagem, quando se esforçam, ou, ainda, quando ajudam os outros a aprender (Ames, 1992b/Epstein, 1989) O clima motivacional de mestria deve ser promovido, pelos professores de Educação Física, estando inerente, que, assim, ocorrerão comportamentos adaptados (Ntoumanis & Biddle, 1999).

À semelhança dos resultados encontrados no estudo de Biddle (1993), Fonseca (1993b) e Newton & Duda (1999), os nossos jovens estudantes consideraram a motivação e o esforço como aspectos fundamentais para o êxito. Esta perspectiva permite vantagens do ponto de vista motivacional. Se é entendido que o sucesso nas aulas de Educação Física ocorre devido ao nível de motivação e ao esforço de cada um, haverá um maior empenhamento (Nicholls, 1989).

O esforço é uma qualidade que os professores de Educação Física desejam ver manifestada pelos seus alunos, independentemente da sua habilidade ou dos seus resultados, conseguindo, assim, alcançar o êxito mais facilmente.

As causas consideradas de menor importância na determinação do sucesso nas aulas de Educação Física são os Factores Externos.

Estes resultados mostram que os jovens ao entenderem que são eles os responsáveis pelo próprio êxito e não os outros, vão desenvolver níveis elevados de motivação.

Na verdade, no que concerne à motivação intrínseca percebida pelos alunos nas suas aulas de Educação Física, julgamos haver alguma consistência com os resultados observados na literatura. No nosso estudo verificou-se que a dimensão mais valorizada pela totalidade da amostra foi o Esforço/Importância, seguida, com uma diferença mínima, pelo Prazer/Interesse. O sucedido pode ser explicado pelo facto da motivação intrínseca estar associada com variáveis afectivas, tanto na satisfação com a actividade, como no interesse e nas emoções positivas (Brière et al., 1995; Frederick et al., 1996; Li, 1999; Pelletier et al., 1995b).

Salientamos que os alunos sentem pouca Pressão/Tensão nas suas aulas de Educação Física, podendo isto reflectir a maneira como os jovens encaram a disciplina. Como se trata de uma área disciplinar essencialmente prática, na qual o trabalho de grupo e as relações interpessoais são predominantes, os jovens podem sentir que a aula é menos directiva que as restantes e realizam as suas tarefas de forma exageradamente descontraída e com pouca responsabilidade. Pensamos que os alunos devem ser sensibilizados para a importância da disciplina de Educação Física. Os professores devem definir objectivos a serem alcançados pelos alunos, devendo haver controlo da evolução e do aperfeiçoamento das suas capacidades. Desta forma, os jovens poderão atingir um nível equilibrado de pressão/tensão que será mais vantajoso para todos os intervenientes.

A intenção dos alunos praticarem desporto foi evidente no nosso estudo. Isto pode ser explicado pelo facto dos mesmos, na generalidade, se orientarem predominantemente para a tarefa, estando associado a um maior empenhamento e persistência na actividade (Roberts, 1992a).

Em suma, os resultados demonstram que os alunos se sentem muito envolvidos e empenhados para a prática de Educação Física. No entanto, a experiência mostra-nos que não é bem assim, visto que, na realidade, os alunos revelam pouco empenhamento nas aulas, a não ser em certas unidades temáticas. Parece haver alguma coisa que está a falhar. Serão as muitas

solicitações que lhes são proporcionadas e que os fazem interessar-se por outros assuntos? Será que os professores se preocupam em ministrar aulas atractivas e variadas? As matérias leccionadas serão as mais indicadas? As ditas modalidades “tradicionalis” estarão a dar lugar a modalidades mais inovadoras?

4. ESTUDO 2

4 Estudo 2: Diferenças entre os jovens do sexo masculino e do sexo feminino

- *Os alunos do sexo masculino apresentam valores superiores aos do sexo feminino na orientação para o ego?*
- *As jovens raparigas percebem nas aulas de Educação Física índices mais elevados do clima motivacional de mestria do que os jovens rapazes?*
- *Existem diferenças entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino relativamente às crenças consideradas como determinantes para o sucesso nas aulas de Educação Física?*
- *Os componentes da motivação intrínseca apresentam níveis diferentes nas raparigas e nos rapazes?*

4.1 Introdução

A definição do tipo de objectivos de realização perseguidos pelos alunos nas aulas de Educação Física, o clima motivacional percebido por eles, as suas crenças acerca das causas de sucesso, os seus níveis dos componentes da motivação intrínseca e a sua intenção de iniciar uma actividade física ou desportiva, são diferentes nos indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino.

Alguns estudos realizados confirmam o sublinhado anteriormente. Em relação aos objectivos de realização são várias as investigações que mostram que existem diferenças entre os sexos, observando-se que os rapazes apresentam valores superiores aos das raparigas, na orientação para o ego (Buchan & Roberts, 1991 in Roberts, 1993; Duda, 1989, 1992, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca et al., 1999; Li et al., 1996a; Papaioannou & McDonald, 1993; Vidal, 2001; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1994b in Escarti et al., 1999).

A literatura indica que os indivíduos do sexo feminino percebem nas suas aulas de Educação Física um clima de mestria, não acontecendo o mesmo com os indivíduos do sexo masculino que sentem um clima de performance (Duda et al., 1991; Duda et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1993b; Vidal, 2001; White et al., 1992).

É afirmado por Biddle (1993b) que os rapazes e as raparigas atribuem as causas para os seus resultados desportivos de forma diferente. Observamos que isto é demonstrado em estudos que referem que enquanto as raparigas atribuem valores significativamente mais elevados às causas relacionadas com a Motivação/Esforço relativamente aos rapazes (Fonseca & Maia, 2000), os indivíduos do sexo masculino valorizam mais as causas relativas à Competência e aos Factores Externos (Fonseca & Maia, 2000; Rebelo, 1999).

Ainda assim, nos estudos desenvolvidos no nosso país (e.g Azenha & Fonseca, 1998; Rebelo, 1999, Vidal, 2001) estas diferenças não foram tão evidentes. Deste modo, pensamos que com o nosso trabalho, elaborado com uma amostra considerável poderemos verificar se essas diferenças são reais.

Para tal, vamos analisar se os objectivos de realização, o clima motivacional percebido, as causas de sucesso, a motivação intrínseca e a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva de forma regular, são diferentes entre os indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino.

4.2 Metodologia

Foram utilizados os instrumentos descritos no estudo anterior (ver 3.2).

4.3 Apresentação dos Resultados

Quando comparamos os valores médios das respostas dos rapazes com os das raparigas na sua orientação para a Tarefa e para o Ego, constatou-se que os resultados são semelhantes. Ambos se consideraram predominantemente orientados para a Tarefa e não para o Ego, verificando-se que os indivíduos do sexo masculino apresentavam valores significativamente superiores aos do sexo feminino, mas apenas no que respeita aos objectivos relacionados com o Ego (quadro 7).

Quadro 7: Objectivos de realização dos alunos em função do sexo

Objectivos	Masculino		Feminino		t-test	
	X	SD	X	SD	t	sig.
Tarefa	3.99	± 0.64	3.94	± 0.61	1.483	0.138
Ego	2.72	± 0.93	2.40	± 0.87	6.861	0.00

Ao nível do clima motivacional percebido, comparando os valores dos indivíduos do sexo masculino com os do sexo feminino, verificou-se que ambos imputaram a mesma ordem de importância aos factores do clima motivacional, tendo sido naturalmente igual à verificada na amostra global (ver quadro 8). O factor Mestria/Aprendizagem foi considerado predominante na aula, seguindo-se a Competência/Comparação. Os factores Medo de Errar e a Ênfase do Professor na Habilidade foram os menos relevantes.

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/Aprendizagem	3.86	± 0.62	3.95	± 0.54	-3.22	0.001
Medo de Errar	2.80	± 0.92	2.97	± 0.90	-3.49	0.00
Ênfase do Prof. na Habilidade	2.27	± 0.86	2.28	± 0.84	-0.29	0.76
Competência/Comparação	3.31	± 0.82	3.21	± 0.82	2.28	0.02

No entanto, a comparação entre os valores médios dos jovens dos dois sexos evidenciou a existência de diferenças significativas em algumas dimensões do clima motivacional. Os

indivíduos do sexo feminino apresentaram valores significativamente superiores nos factores Mestria/Aprendizagem e Medo de Errar aos dos indivíduos do sexo masculino. Ao invés, os rapazes indicaram valores significativamente mais elevados do que as raparigas no factor Competência/Comparação. No que se refere à ênfase do professor na habilidade os valores foram semelhantes entre os dois sexos.

No que se refere às crenças das causas de sucesso nas aulas de Educação Física, verificou-se que a hierarquização das várias dimensões foi igual nos alunos e nas alunas, tendo sido naturalmente igual à observada na amostra global (ver quadro 9). A Motivação/Esforço foi o factor considerado mais determinante para o êxito, seguindo-se a Competência. Por último, tanto eles com elas consideraram que os Factores Externos são os menores causadores de sucesso nas aulas de Educação Física.

Quadro 9: Crenças dos alunos sobre as causas de sucesso em função do sexo

Factores	Masculino		Feminino		t-test	
	X	SD	X	SD	T	Sig.
Motivação/Esforço	4.22	± 0.67	4.21	± 0.57	0.167	0.86
Competência	2.90	± 0.96	2.47	± 0.86	9.105	0.00
Factores Externos	2.22	± 0.89	1.94	± 0.70	6.649	0.00

Não obstante, ao analisarmos a comparação entre os valores médios dos jovens dos dois sexos foi evidente a existência de diferenças significativas. Os rapazes atribuíram valores significativamente mais elevados às causas relacionadas com a Competência e com os Factores Externos do que as raparigas.

Comparando os valores dos rapazes com o das raparigas, verificou-se que ambos atribuíram a mesma ordem de importância aos factores da motivação intrínseca, tendo sido naturalmente igual à verificada na amostra global (ver quadro 10). O factor Esforço/Importância foi considerado o mais importante, seguindo-se o Prazer/Interesse e a Competência. Observou-se que tanto eles como elas não se sentiam pressionados e/ou tensos nas aulas de Educação Física (valores elevados correspondem a menos Pressão/Tensão).

Quadro 10: Motivação intrínseca dos alunos em função do sexo

Factores	Masculino		Feminino		T	t-test Sig.
	X	SD	X	SD		
Prazer/Interesse	3.83	± 0.80	3.63	± 0.81	4.791	0.00
Esforço/Importância	3.91	± 0.74	3.76	± 0.69	3.974	0.00
Competência	3.48	± 0.63	2.97	± 0.68	15.40	0.00
Pressão/Tensão	4.06	± 0.79	3.93	± 0.79	3.309	0.00

Todavia, a comparação entre os valores médios dos jovens dos dois sexos, evidenciou a existência de diferenças significativas em todas as dimensões da motivação intrínseca. Os indivíduos do sexo masculino apresentaram índices significativamente superiores nos factores Esforço/Importância, Prazer/Interesse e Competência, ao passo que as raparigas fizeram-no em relação à Pressão/Tensão.

Quanto à intenção de praticar uma actividade física ou desportiva, verificou-se que os elementos do sexo masculino se mostraram mais determinados em fazê-lo relativamente aos do sexo feminino, com a diferença entre os valores médios das suas respostas a ser estatisticamente significativa (quadro 11).

Quadro 11: Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva em função do sexo

	Masculino		Feminino		t	t-test sig.
	X	SD	X	SD		
Intenção	3.87	± 1.07	3.72	± 1.07	2.702	0.07

4.4 *Discussão dos Resultados*

A tendência dos indivíduos se orientarem preferencialmente para a tarefa mantém-se quando comparamos rapazes com raparigas. Ambos atribuíram elevada importância aos objectivos relacionados com a Tarefa e reduzida aos que dizem respeito ao Ego. No entanto, os indivíduos do sexo masculino apresentaram valores significativamente superiores, na orientação para o Ego, relativamente aos do sexo feminino. Esta constatação é semelhante à encontrada por diversos estudos realizados anteriormente (Buchan & Roberts, 1991 in Roberts, 1993; Duda, 1989, 1992, 1993; Fonseca et al., 1999; Li et al., 1996a; Papaioannou & McDonald, 1993; Vidal, 2001; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1994a). As diferenças podem ser explicadas pelo facto dos rapazes, de uma forma geral, valorizarem mais os aspectos relacionados com a vitória e com a demonstração de uma habilidade superior relativamente aos outros. Neste sentido, pretendem adquirir um estatuto elevado. Em oposição, as raparigas não demonstram a

necessidade de se revelarem melhores que os seus colegas, ou de obter uma vitória de forma tão determinada como os rapazes.

Uma socialização dirigida de forma diferente para os rapazes e para as raparigas, em termos de participação desportiva, pode ter influência nas diferenças observadas na orientação para objectivos (Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1985). É provável que pais, professores, treinadores e outros significativos encorajem os rapazes e as raparigas a competirem com os seus pares de diferentes modos. É frequente que as pessoas relevantes que exercem influência nos jovens prefiram realçar os critérios auto-referenciados que salientam a cooperação e o aperfeiçoamento nas raparigas e, por sua vez, considerem a competição como sendo mais aconselhável para os rapazes.

Numerosas investigações realizadas observaram que os indivíduos do sexo feminino tendem a ser mais orientados para a tarefa do que os do sexo masculino (Duda, 1989; Duda & White, 1992; Duda et al., 1995; Newton & Duda, 1993a; White & Zellner, 1996). No nosso estudo os resultados foram diferentes.

Quando se analisou a percepção do clima, tendo em conta os dois sexos, verificou-se que o mesmo era predominantemente de mestria, uma vez que o factor *Mestria/Aprendizagem* era o mais valorizado por ambos. Registaram-se diferenças quando se compararam os valores indicados pelos indivíduos em relação a cada factor do clima motivacional.

Os indivíduos do sexo feminino perceberam que o clima era mais relacionado com a mestria do que os do sexo masculino, apresentando valores significativamente superiores aos deles no factor *Mestria/Aprendizagem*. Ao contrário, os rapazes revelaram índices significativamente mais elevados do que as raparigas no factor *Competência/Comparação*, dando mais ênfase ao clima de performance. Estes resultados estão de acordo com vários estudos que indicam que os elementos femininos apresentam uma maior percepção do clima de mestria do que os masculinos. Contrariamente, os elementos masculinos demonstraram uma maior percepção do clima de performance relativamente aos femininos (Duda et al, 1991; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1993a; Vidal, 2001).

A análise dos resultados das causas de sucesso atribuídas pelos indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino, revelou diferenças estatisticamente significativas na *Competência* e nos *Factores Externos*.

Os rapazes destacaram de forma evidente as causas relacionadas com a *Competência* e os *Factores Externos* como importantes na determinação dos seus resultados, quando comparados com as raparigas.

Estes resultados convergem com outros estudos referenciados na literatura (Duda, 1992, 1993; Fonseca, 1995b; Fonseca & Maia, 2000), nos quais se observa que os indivíduos do sexo masculino se preocupam mais com os aspectos relacionados com a superioridade das suas capacidades do que os indivíduos do sexo feminino.

As diferenças significativas observadas nas raparigas, no que respeita à Competência, poderão ser explicadas, não pelas influências das suas características sexuais, mas sim, pelas variáveis situacionais (dificuldade da tarefa a realizar) (Deaux, 1984, in Fonseca, 1995b).

O facto dos rapazes e raparigas serem socializados de forma diferente, em termos de participação desportiva, poderá também ser representativo para as diferenças verificadas (Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1985).

O destacado nos últimos parágrafos converge com a noção de que, na generalidade, as causas para os resultados desportivos são explicadas de forma diferente pelos homens e pelas mulheres (Biddle, 1993b).

Quando se avaliou a motivação intrínseca sentida pelos elementos do sexo masculino e do sexo feminino, nas suas aulas de Educação Física, foram evidenciadas diferenças significativas entre todos os componentes da motivação intrínseca. Os rapazes apresentaram índices significativamente superiores aos das raparigas nos factores Esforço/Importância, Prazer/Interesse e Competência. Em nosso entender, isto vai de encontro com o referido por Pelletier e colaboradores (1995b) e Williams e Gill (1995) que consideram que a motivação intrínseca está positivamente associada com o aumento do esforço investido no desporto. A sub-dimensão Competência foi significativamente superior nos rapazes, mostrando que eles se sentem interiormente satisfeitos com o seu desempenho.

Julgamos que os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, geralmente modalidades colectivas, onde predomina a competição, poderá provocar um maior interesse por parte dos rapazes. Pensamos que os resultados poderiam ser bem diferentes se as modalidades fossem outras (por exemplo, Ginástica, Dança), manifestando-se assim um maior empenho por parte das raparigas.

Os indivíduos do sexo feminino sentiram-se mais pressionados do que os do sexo masculino, evidenciando ansiedade no seu interior, na realização das tarefas.

Os elementos do sexo masculino mostraram-se com mais intenção do que os do sexo feminino em praticar uma actividade física ou desportiva, pela circunstância de eles se orientarem de forma ligeiramente mais evidente para a tarefa do que elas. Estes alunos para

adoptarem uma orientação para a tarefa e uma orientação para o ego superior a das raparigas, revelando por isso consequências motivacionais positivas (Vlachopoulos & Biddle, 1996). É de levar em linha de conta, também, a influência dos agentes de socialização que, normalmente, os incentiva para a prática desportiva. Ainda, o facto dos alunos se sentirem intrinsecamente mais motivados que as alunas, leva-os a estarem mais determinados a realizar uma actividade física (Alves et al, 1996; Biddle, 1994; Brière et al., 1995; Dempsey et al., 1993; Kimiecik et al., 1996; Oliveira, 2000; Pelletier et al., 1995b; Roberts, 1992).

Em suma, podemos constatar que os indivíduos do sexo masculino são jovens mais motivados para as aulas de Educação Física do que os indivíduos do sexo feminino. Os rapazes apresentarem índices superiores nos factores analisados que se associam a comportamentos adaptados (maior persistência e empenho na realização das tarefas) e revelaram na maioria desses factores níveis significativamente superiores às raparigas. Parece-nos que, no geral, as aulas de Educação Física no ensino secundário são mais direccionadas para desportos colectivos, onde a competitividade e a demonstração de habilidade superior em relação aos outros são uma constante (aspectos que os rapazes preferem). O professor de Educação Física deverá preocupar-se em abordar mais frequentemente modalidades como a Ginástica Desportiva, Rítmica e Acrobática, a Aeróbica, a Dança, podendo, assim ter nas suas aulas raparigas mais motivadas.

5. ESTUDO 3

5 Estudo 3: Diferenças entre alunos do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade

- *Os alunos de anos de escolaridade inferior revelam objectivos de realização diferentes dos alunos de anos de escolaridade superiores?*
- *O clima motivacional percebido pelos alunos dos diferentes níveis de ensino é diferente?*
- *As crenças consideradas como determinantes para o sucesso nas aulas de Educação Física são diferentes nos jovens dos três anos de escolaridade?*
- *Os alunos do 10º, 11º e 12º anos apresentam níveis diferentes nas componentes da motivação intrínseca?*

5.1 Introdução

De acordo com inúmeros trabalhos realizados, o grau de orientação para os dois tipos de objectivos perseguidos pelos alunos nas aulas de Educação Física, o clima motivacional percebido por eles, as suas crenças acerca das causas de sucesso, os seus níveis dos componentes da motivação intrínseca e a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva de forma regular, diferem entre anos de escolaridade.

Em estudos realizados anteriormente (Duda, 1998; Duda & Whitehead, 1998; White & Zellner, 1996), observou-se que os objectivos de realização são diferentes nos alunos de diferentes idades; os alunos de escolaridade superior orientam-se mais claramente para o ego do que os de escolaridade inferior.

As diferenças verificadas entre alunos de anos de escolaridade diferentes também parecem manifestar-se na percepção do clima motivacional nas aulas de Educação Física. Em consonância com Papaioannou (1997) e Xiang e Lee (2002), enquanto que os alunos de escolaridade superior percebem nas suas aulas um clima de performance, os alunos de escolaridade inferior sentem o ambiente mais marcado pela mestria.

De acordo com Alonso-Tapie (1984 in Fonseca, 1999) e Rebelo (1999), os jovens de anos de escolaridade mais baixos consideram o factor Competência determinante para o sucesso.

Apesar de existirem estudos publicados em Portugal, com jovens estudantes do ensino secundário (Azenha & Fonseca, 1998; Vidal, 2001), consideramos analisar este escalão etário, pelo facto daqueles estudos se reportarem a amostras pequenas e de revelarem algumas divergências com outros já realizados.

Com efeito, é nosso propósito averiguar se existem diferenças entre os alunos de grupos de escolaridade diferentes, no que diz respeito aos vários constructos analisados e à intenção de praticar uma actividade física ou desportiva

No nosso estudo pretendemos analisar os constructos em função da idade e mais especificamente do nível de escolaridade dos alunos. Anos de escolaridade e idade associam-se; ou seja, alunos pertencentes a anos de escolaridade inferiores, geralmente possuem idade menor do que os jovens de anos de escolaridade superior. Neste caso, os alunos do 10º ano apresentavam uma idade média de 15,6, os do 11º ano de 16,7 e os do 12º ano de 17,5. Deste modo, os jovens sujeitos a um determinado clima motivacional nas suas aulas de Educação

Física, encontram-se no mesmo grupo de análise, implicando uma maior coerência nos resultados obtidos.

5.2 Metodologia

Foram utilizados os instrumentos descritos no estudo 1 (ver 3.2).

5.3 Apresentação dos Resultados

Quando se compararam os valores médios das respostas dos alunos do décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos, na sua orientação para a Tarefa e para o Ego, constatou-se que os resultados eram idênticos. Todos se consideraram predominantemente orientados para a Tarefa e não para o Ego, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre os três níveis de escolaridade (quadro 12).

Quadro 12: Objectivos de realização dos alunos em função do ano de escolaridade

Objectivos	10º ano		11º ano		12º ano		ANOVA
	X	SD	X	SD	X	SD	
Tarefa	3.99	0.60	3.96	0.64	3.92	0.64	$F_{2,1620}=1.479$; $p=0.23$
Ego	2.58	0.90	2.48	0.91	2.48	0.90	$F_{2,1620}=2.708$; $p=0.07$

Ao nível do clima motivacional percebido, comparando os valores dos três grupos considerado, verificou-se que imputaram a mesma ordem de importância aos factores do clima motivacional, tendo sido naturalmente igual à verificada na amostra global (quadro 13): o factor Mestria/Aprendizagem foi considerado dominante na aula, seguindo-se o Competência/Comparação; os factores Medo de Errar e Ênfase do Professor na Habilidade foram menos marcantes.

Quadro 13: Clima Motivacional percebido pelos alunos em função do ano de escolaridade

Factores	10º ano		11º ano		12º ano		ANOVA
	X	SD	X	SD	X	SD	
Mestria/ Aprendizagem	3.96	0.57	3.89	0.56	3.87	0.59	$F_{2,1620}=3.44$; $p=0.03$ 10ºvs12º
Medo de Errar	2.98	0.90	2.97	0.88	2.70	0.94	$F_{2,1620}=14.47$; $p=0.000$ 10ºvs12º 11ºvs12º
Ênfase do Prof. na Habilidade	2.25	0.82	2.37	0.88	2.21	0.84	$F_{2,1620}=4.830$; $p=0.008$ 10ºvs11º 11ºvs12º
Competência/ Comparação	3.31	0.84	3.25	0.78	3.14	0.82	$F_{2,1620}=5.452$; $p=0.004$ 10ºvs12º

A comparação entre os valores médios dos jovens dos três anos de escolaridade evidenciou a existência de diferenças significativas nas dimensões do clima motivacional. Os indivíduos do décimo ano apresentaram valores significativamente superiores aos do décimo segundo, nos factores Mestria/Aprendizagem e Competência/Comparação. Os alunos do décimo e décimo primeiro anos revelaram níveis significativamente mais elevados do que os do décimo segundo no factor Medo de Errar. No factor Ênfase do Professor na Habilidade, os jovens do décimo primeiro ano apresentaram índices significativamente mais elevados aos dos restantes.

No que se refere às crenças sobre as causas de sucesso nas aulas de Educação Física, verificou-se que a hierarquização das várias dimensões foi igual nos três anos de escolaridade, tendo sido naturalmente igual à observada na amostra global (quadro 14); a Motivação/Esforço foi o factor considerado mais determinante para o êxito, seguindo-se com menor importância a Competência. Por último, todos consideraram que os Factores Externos são os menores causadores de sucesso nas aulas de Educação Física.

Quadro 14: Crenças dos alunos sobre as causas de sucesso em função do ano de escolaridade

Factores	10º ano		11º ano		12º ano		ANOVA
	X	SD	X	SD	X	SD	
Motivação/ Esforço	4.25	0.62	4.22	0.56	4.14	0.64	$F_{2,1620}=4.330$; $p=0.01$ 10ºvs12º
Competência	2.71	0.94	2.56	0.93	2.63	0.90	$F_{2,1620}=3.788$; $p=0.02$ 10ºvs11º
Factores Externos	2.03	0.82	2.09	0.82	2.04	0.71	$F_{2,1620}=0.913$; $p=0.4$

Ao analisarmos a comparação entre os valores médios dos jovens dos três níveis de escolaridade foi evidente a existência de diferenças significativas. Os alunos do décimo ano atribuíram valores significativamente mais elevados às causas relacionadas com a Motivação/Esforço do que os alunos do décimo segundo ano. Por outro lado, no factor Competência, os jovens do décimo ano apresentaram valores significativamente superiores aos do décimo primeiro ano.

Comparando os valores dos diferentes anos de escolaridade, verificou-se que os alunos atribuíram a mesma ordem de importância observada na amostra global aos componentes da motivação intrínseca (quadro 15); o factor Esforço/Importância foi considerado o mais

importante, seguindo-se o Prazer/Interesse e a Competência. Observou-se que os alunos dos três níveis de escolaridade não se sentem com Pressão/Tensão nas suas aulas de Educação Física.

Quadro 15: Motivação intrínseca dos alunos em função do ano de escolaridade

Factores	10º ano		11º ano		12º ano		ANOVA
	X	SD	X	SD	X	SD	
Prazer/Interesse	3.79	0.79	3.64	0.86	3.67	0.79	$F_{2,1620}=5.9$; $p=0.003$ 10ºvs11º
Esforço/Importância	3.87	0.69	3.80	0.71	3.75	0.75	$F_{2,1620}=3.9$; $p=0.02$ 10ºvs12º
Competência	3.23	0.70	3.11	0.70	3.12	0.70	$F_{2,1620}=5.352$; $p=0.005$ 10ºvs11º 10ºvs12º
Pressão/Tensão	3.95	0.81	3.95	0.81	4.09	0.74	$F_{2,1620}=5.023$; $p=0.007$ 10ºvs12º 11ºvs12º

A comparação entre os valores médios, dos jovens dos três níveis de escolaridade, evidenciou a existência de diferenças significativas em todas as dimensões da motivação intrínseca. Os indivíduos do décimo ano apresentaram índices significativamente superiores no factor Prazer/Interesse, aos indivíduos do décimo primeiro ano. Verificamos que os jovens do décimo ano atribuíram valores significativamente mais elevados no factor Esforço/Importância em relação aos dos jovens do décimo segundo ano. Observamos também que os alunos do décimo ano manifestaram índices significativamente superiores no factor Competência em relação aos restantes. Salientamos ainda que os alunos do décimo e décimo primeiro anos apresentaram valores significativamente mais elevados de Pressão/Tensão relativamente aos do décimo segundo ano.

Quanto à intenção de praticar uma actividade física ou desportiva, verificou-se que os elementos do décimo ano se mostraram mais determinados em fazê-lo relativamente aos outros, não havendo, no entanto, diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios das suas respostas (quadro 16).

Quadro 16: Intenção dos alunos de praticar uma actividade física ou desportiva em função do ano de escolaridade

	10º ano		11º ano		12º ano		ANOVA
	X	SD	X	SD	X	SD	
Intenção	3.83	1.06	3.77	1.06	3.70	1.09	$F_{2,1620}=2.023$; $p=0.13$

5.4 *Discussão dos Resultados*

Quando comparamos os alunos do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, nos seus objectivos de realização, observamos que todos se consideravam predominantemente orientados para a tarefa, não se encontrando diferenças estatisticamente significativas.

À semelhança dos resultados do estudo de Diggelidis e Pappaioannou (1999), observamos que os alunos do 10º ano apresentaram valores mais elevados na orientação para a tarefa, seguidos pelos alunos do 11º ano. Por último, os alunos do 12º ano revelaram ser os menos orientados para a tarefa.

A orientação para o ego foi superior nos alunos mais novos. Estes resultados são diferentes dos obtidos em várias investigações que mostram que os alunos mais velhos possuem níveis de orientação para o ego significativamente mais elevados que os mais novos (Buchan & Roberts, 1991 in Roberts, 1993; Duda, 1998; Duda & Whitehead, 1998; Ewing et al., 1985 in Roberts, 1993; White & Duda, 1994a; White & Zellner, 1996; Xiang & Lee, 2002). Segundo Nicholls (1984a, 1984b, 1989, 1992), o objectivo relacionado com o ego manifesta-se no início da adolescência quando as crianças são capazes de distinguir os conceitos de esforço e habilidade, considerando que a habilidade é julgada correctamente quando se realiza a comparação normativa.

Considerando o ano de escolaridade, as respostas das várias dimensões, relativas ao clima motivacional da aula, diferiram estatisticamente. Os indivíduos do 10º ano apresentaram valores significativamente superiores em comparação com os do 12º ano, no factor *Mestria/Aprendizagem* (clima de mestria), estando em consonância com outras investigações realizadas (Papaioannou, 1997; Xiang & Lee, 2002). Foi também evidente que no factor *Competência/Comparação* (clima de performance) os alunos de níveis de escolaridade inferior (10º ano) revelaram valores significativamente mais elevados aos dos de níveis superiores (12º ano). Parece-nos que ao longo do secundário, no nosso país, os alunos sentem que, nas aulas de Educação Física, podem vivenciar uma grande variedade de modalidades desportivas que os ajudarão a aumentar o seu reportório motor e a terem no futuro uma vida desportiva activa. A aprendizagem e o aperfeiçoamento são uma constante, havendo um envolvimento nas tomadas de decisão (Ames, 1992b/Epstein, 1989). Durante os três anos, os jovens apercebem-se progressivamente que a competição e a comparação entre eles é menos fomentada, estando isto reflectido nos resultados obtidos.

O que foi sublinhado anteriormente é reforçado quando se observou que os alunos do 10º e 11º anos revelaram níveis significativamente mais elevados do que os do décimo segundo no factor Medo de Errar.

Na análise das respostas dos alunos de anos de escolaridade diferentes, constatamos que os valores atribuídos às causas relacionadas com a Motivação/Esforço diminuíram do 10º para o 11º ano e, significativamente para o 12º ano. Por outro lado, e de acordo com os estudos desenvolvidos por Watkins e Montgomery (1989) e Alonso-Tapie (1984 in Fonseca, 1993b) que consideravam haver uma tendência para as atribuições relacionadas com a habilidade diminuir ao longo da idade, no nosso estudo, os jovens do 10º ano apresentaram níveis significativamente mais elevados, no factor Competência, do que os do 11º ano.

Quando comparamos as dimensões da motivação intrínseca dos jovens dos três anos de escolaridade, verificamos que os do 10º ano expressaram índices superiores em todas elas. Isto, demonstra que os alunos mais novos se sentem mais motivados nas aulas de Educação Física que os restantes.

Os alunos do último ano de escolaridade do ensino secundário, apresentaram índices significativamente mais baixos que os outros no factor Pressão/Tensão (de destacar que valores elevados que estão registados no quadro correspondem a menor Pressão/Tensão). Estes jovens encontram-se num ano de escolaridade muito exigente ao nível das diferentes disciplinas que fazem parte do seu curriculum. Deste modo, durante todo o ano lectivo sentem-se pressionados pelos professores que ministram as disciplinas às quais vão ser sujeitos a exame nacional e sentem a pressão dos pais que gostariam que os seus filhos concluíssem o ensino secundário e que entrassem na faculdade. Esta pressão é normalmente minimizada na aula de Educação Física que permite uma maior descontração e um maior prazer e divertimento. Além disso, o professor de Educação Física está sensibilizado para a tensão que os jovens sofrem e desta forma planifica as suas aulas, tendo em consideração as motivações dos seus alunos.

Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, quanto à vontade de iniciar uma actividade desportiva, entre os alunos dos três anos de escolaridade, constatou-se que os alunos do 10º ano foram os mais determinados.

Em suma, observamos que os alunos de nível de escolaridade inferior (10º ano) estão mais motivados que os restantes para a aula de Educação Física. Constatamos que estes jovens se apresentam mais orientados para a tarefa, percebem níveis superiores de mestria/aprendizagem (factor revelador de um clima motivacional de mestria), acreditam mais que a motivação e o esforço é determinante para o sucesso e revelam índices mais elevados de

prazer, divertimento, esforço, interesse e competência do que os indivíduos de níveis de escolaridade superior. Todos estes factores se associam a comportamentos de persistência e empenhamento nas actividades. Temos no início do secundário alunos mais motivados e durante os três anos de escolaridade essa motivação diminui. Na realidade, parece-nos que os alunos chegam ao 10º ano muito empenhados na realização das actividades propostas. Como há uma transição do ensino básico para o secundário, para eles tudo é novidade, mostram-se interessados em aprender algo de novo e a realizar tarefas de níveis de exigência superior. No entanto, devido a determinados factores, como por exemplo, o número elevado de alunos nas turmas, o espaço reduzido, as aulas não são muito diferentes das dos anos anteriores, podendo conduzir a um menor empenhamento dos jovens. Também, o facto da avaliação à disciplina de Educação Física, no ensino secundário, não ser considerada para a média global do aluno poderá também ter alguma influência na diminuição da motivação.

6. ESTUDO 4

6 Estudo 4: As relações entre os construtos e a intenção de praticar desporto

- *Como é que os diferentes constructos se correlacionam entre si e com a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva de forma sistemática?*

6.1 Introdução

Nos estudos anteriores fizemos isoladamente uma análise dos constructos que influenciam o comportamento. Pensamos, no entanto, ser de extrema importância analisar esses constructos de forma integrada pois consideramos que existe uma interdependência entre eles. Assim, uma abordagem interaccionista ajudará a compreender melhor o comportamento motivado.

Nas investigações elaborados anteriormente (Cury et al., 1996; Ebbeck & Backer, 1994; Newton & Duda, 1993b), a orientação para a tarefa relacionou-se positivamente com o clima de mestria e a orientação para o ego com o clima de performance (Ommundsen et al., 1996; Seifriz et al., 1992; Vidal, 2001; Walling & Duda, 1995).

Quando se associaram os objectivos de realização com as causas de sucesso, foi observado em inúmeros estudos (Spray et al., 1999; Roberts et al., 1996; Walling & Duda, 1995; White & Zellner, 1996) que a orientação para a tarefa se correlacionou positivamente com a crença que o esforço é determinante para o sucesso. Outros investigadores constataram que a orientação para o ego se associou com a crença que a habilidade e os factores externos (sorte, fraude) conduzem ao êxito (Duda & Nicholls, 199; Georgiadis et al., 2001; Kavassanu et al., 1996; Walling et al., 1995).

Tendo em conta os objectivos de realização e em consonância com outros trabalhos, a orientação para a tarefa relacionou-se positivamente com a motivação intrínseca e a orientação para o ego relacionou-se negativamente (Biddle & Soos, 1997 in Jaakkola, 2002; Duda, 1992; Duda et al., 1995; Ferrer-Caja & Weiss, 1999; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1999; Papaioannou, 1995; White & Duda, 1994a; Williams & Gill, 1995).

Na associação entre o clima motivacional e a motivação intrínseca observou-se em vários estudos que a percepção do clima de mestria se relacionou negativamente com a componente pressão/tensão da motivação intrínseca (Carpenter & Morgan, 1999; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1997 in Duda & Whitehead, 1998; Ommundsen, Roberts & Kavassanu, 1997) e positivamente com o divertimento e o interesse no desporto (Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1999; Seifriz et al., 1992; Theeboom et al., 1995). A percepção do clima de performance apresentou-se positivamente relacionada com o factor pressão/tensão (Newton & Duda, 1999; Ntoumanis & Biddle, 1999; Seifriz et al., 1992; Walling et al. 1993) e negativamente com o interesse (Cury et al, 1996; Ommundsen et al., 1997) e com o divertimento (Newton & Duda, 1997 in Duda & Whitehead, 1998).

No nosso trabalho é nosso objectivo analisar as relações existentes entre os construtos que são determinantes motivacionais para a aula de Educação Física e que foram referidos anteriormente, assim como averiguar a associação entre o clima motivacional e as causas de sucesso.

Considerando imprescindível promover estilos de vida activos, que beneficiem o indivíduo ao nível da saúde, não só no domínio físico e biológico como também ao nível psicológico e social (Bouchard et al., 1994), vamos também estudar a possível existência de relações entre a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva de forma regular e sistemática com os quatro constructos.

6.2 Metodologia

Foram utilizados os instrumentos descritos no estudo 1 (ver 3.2).

6.3 Apresentação dos Resultados

Ao analisarmos as correlações entre os objectivos de realização e os vários factores do clima motivacional (quadro 17), constatamos que enquanto a orientação para a Tarefa se correlacionou moderadamente com o factor Mestria/Aprendizagem, a orientação para o Ego correlacionou-se de forma moderada com o factor Competição/Comparação e o factor Ênfase do Professor na Habilidade.

Quadro 17: Correlações entre os objectivos de realização e o clima motivacional percebido pelos alunos

	Tarefa	Ego
Mestria/Aprendizagem	0.49**	-0.01
Medo de Errar	-0.12	0.08**
Ênfase do Prof. na Habilidade	-0.15**	0.20**
Competição/Comparação	0.15**	0.36**

No que respeita às correlações entre os objectivos de realização e as crenças acerca das causas de sucesso (quadro 18), foi evidente que enquanto a orientação para a tarefa se correlacionou de forma moderada com a crença de que o sucesso nas aulas de Educação Física

se alcança com a Motivação/Esforço, a orientação para o ego correlacionou-se com a Competência.

Quadro 18: Correlações entre os objectivos de realização dos alunos e as suas crenças sobre as causas de sucesso

	Tarefa	Ego
Motivação/Esforço	0.48**	-0.04
Competência	-0.15	0.45**
Factores Externos	0.19**	0.21**

No que concerne às correlações entre os factores do Clima Motivacional e as crenças acerca das causas do sucesso, verificamos que o factor Mestria/Aprendizagem se correlacionou moderadamente com a crença que a Motivação/Esforço leva ao sucesso. Enquanto que o factor Medo de Errar se correlacionou moderadamente com os Factores Externos, o factor Ênfase do Professor na Habilidade apresentou uma correlação moderada com os Factores Externos. A relação entre o factor Competição/Comparação com a crença que a Competência conduz ao sucesso é moderada (ver quadro 19).

Quadro 19: Correlações entre o clima motivacional percebido pelos alunos e as suas crenças sobre as causas de sucesso

	Motivação/ Esforço	Competência	Fact. Externos
Mestria/Aprendizagem	0,56**	-0,08	-0,24**
Medo de Errar	0,98	0,12**	0,24**
Ênf. Do Prof. na Habilidade	0,22	0,23**	0,42**
Competição/Comparação	0,17**	0,42**	0,17**

Quando relacionamos os quatro índices da Motivação Intrínseca com os Objectivos de Realização e o Clima Motivacional (ver quadro 20), constatamos que os factores Prazer/Interesse e Esforço/Importância se correlacionaram moderadamente com a orientação para a tarefa e com o factor Mestria/Aprendizagem (factor do clima motivacional de mestria), tendo uma fraca correlação com a orientação para o Ego. Estes dois factores da motivação intrínseca estão relacionados negativamente com os factores Medo de Errar e Ênfase do Professor na Habilidade e apresentaram uma correlação fraca com o factor Competição/Comparação (factores do clima motivacional de performance). O factor Competência correlacionou-se moderadamente com a orientação para a tarefa, com a orientação para o ego e também com o factor Mestria/Aprendizagem, tendo uma fraca correlação com o factor Competição/Comparação do clima motivacional e negativamente com os

factores Medo de Errar e Ênfase do Professor na Habilidade. O factor Pressão/Tensão correlacionou-se de forma moderada com os factores Ênfase do Professor na Habilidade, Medo de Errar e de forma fraca com o factor Competição/Comparação (indicadores do clima motivacional de performance), de forma fraca com a orientação para o ego e negativamente com o factor Mestria/Aprendizagem (indicador do clima motivacional de mestria) e com a orientação para a tarefa.

Quadro 20: Correlações entre os quatro índices da motivação intrínseca, os objectivos de realização e o clima motivacional

	Tarefa	Ego	Mestria/ Aprendizagem	Medo de Errar	Ênfase do Professor na Habilidade	Competição/ Comparação
Prazer/Interesse	0.44**	0.16	0.47**	-0.10**	-0.20**	0.08**
Esforço/Importância	0.49**	0.05	0.44**	-0.04	-0.16**	0.12**
Competência	0.35**	0.25**	0.22**	-0.07**	-0.01	0.14**
Pressão/Tensão	0.32**	-0.05*	0.26**	-0.30**	-0.33**	-0.06*

Quanto as relações entre os objectivos de realização e a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva (ver quadro 21), verificamos que esta se correlacionou de forma positiva tanto com a orientação para a Tarefa como com a orientação para o Ego, ainda que mais evidente no primeiro caso.

Quadro 21: Correlações entre os objectivos de realização dos alunos e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva

	Intenção
Tarefa	0.27**
Ego	0.08

No que respeita às correlações entre os diferentes aspectos do clima motivacional e a intenção de iniciar ou manter a prática de alguma actividade física ou desportiva, de uma forma regular (ver quadro 22), foi evidente que o factor Mestria/Aprendizagem apresentou uma significativa correlação; o factor Competição/Comparação e o factor Medo de Errar uma fraca correlação.

Quadro 22: Correlações entre o clima motivacional percebido pelos alunos e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva

	Intenção
Mestria/Aprendizagem	0.25**
Medo de Errar	0.01
Ênfase do Prof. na Habilidade	-0.04
Competição/Comparação	0.08**

No que se refere às correlações entre as crenças das causas de sucesso e a intenção de iniciar uma prática desportiva, verificamos que esta se correlacionou de forma positiva tanto com a Motivação/Esforço como com a Competência, ainda que de forma mais evidente no primeiro caso (quadro 23).

Quadro 23: Correlações entre as crenças dos alunos sobre as causas de sucesso e a sua intenção de praticar uma actividade física ou desportiva

	Intenção
Motivação/Esforço	0.22**
Competência	0.04
Factores Externos	-0.05*

No respeitante às correlações entre os componentes da motivação intrínseca e a intenção de realizar uma actividade física de forma regular, observamos uma moderada correlação entre os factores Prazer/Interesse, Esforço/Importância e Competência, da Motivação Intrínseca e a intenção de realizar uma actividade física de forma sistemática (Quadro 24).

Quadro 24: Correlação entre os Índices de Motivação Intrínseca dos alunos e a sua Intenção de praticar uma actividade física ou desportiva

	Intenção
Prazer/Interesse	0.28**
Esforço/Importância	0.26**
Competência	0.27**
Pressão/Tensão	0.23**

6.4 *Discussão dos Resultados*

Quando investigamos o padrão de correlações entre os diversos constructos, verificou-se a existência de uma associação entre a orientação para a tarefa e a percepção do clima motivacional de mestria e/ou a orientação para o ego e a percepção do clima motivacional de performance, encontramos correlações moderadas, entre a orientação para a tarefa e o factor Mestria/Aprendizagem (indicador da percepção do clima de mestria), e ainda entre a orientação

para o ego e o factor Competição/Comparação (revelador da percepção do clima de performance). Estes resultados estão em conformidade com vários estudos desenvolvidos (Duda, 1996; Duda & Hom, 1993; Ebbeck & Becker, 1994; Newton & Duda, 1993b; Ommundsen et al., 1998; Seifriz et al., 1992; Vidal, 2001; Walling et al., 1993).

Na análise da relação entre objectivos de realização e as crenças acerca das causas de sucesso, verificamos que os resultados foram similares aos encontrados em investigações realizadas em contextos de Educação Física referidas na literatura (Duda & Nicholls, 1992; Goudas et al., 1994a, in Georgiadis et al, 2001; Lochbaum & Roberts, 1993; Walling & Duda, 1995). Foi evidente que a orientação para a tarefa se correlacionou moderadamente com a Motivação/Esforço, sugerindo que quem se orienta para a tarefa acredita mais que o esforço e a cooperação conduzem ao sucesso. Por outro lado, quem se orienta mais para o ego acredita que o êxito acontece a quem possui elevada habilidade e a quem utiliza estratégias enganosas para impressionar o professor.

Na associação entre o clima motivacional e as crenças acerca das causas de sucesso observaram-se correlações moderadas entre a Mestria/Aprendizagem (factor indicador da percepção que o clima é de mestria) e a Motivação/Esforço, assim como, entre a Competência/Comparação (factor que sugere a percepção que o clima é de performance) e a Competência. Estes resultados vão ao encontro de outros que consideram que os jovens que acreditam que o sucesso resulta do esforço de cada um, percebem um clima motivacional de mestria. Em contraste, a competência e os factores externos como determinantes para o sucesso leva aos jovens a perceberem um clima de performance (Newton & Duda, 1999; Papaioannou, 1995, 1998; Seifriz et al, 1992; Treasure, 1997; Treasure & Roberts, 2001; White, 1998).

Quando analisamos as relações entre a motivação intrínseca e os objectivos de realização, verificou-se que os nossos resultados suportam as conclusões de outros estudos realizados anteriormente em contextos de Desporto e de Educação Física (Duda et al., 1995; Duda & Nicholls, 1992; Hom et al., 1993; Kavassanu & Roberts, 1996; Vlachopoulos & Biddle, 1997), nos quais se encontraram correlações moderadas entre os factores Prazer/Interesse e Esforço/Importância e a orientação para a tarefa. Um jovem que pretende desenvolver a sua aprendizagem e o seu aperfeiçoamento, motiva-se com as propriedades intrínsecas da sua tarefa e esforça-se para a realizar, sendo natural que sinta prazer e interesse nessa actividade. O maior prazer sente-se quando se alcança um objectivo com o nosso próprio esforço. Neste sentido os jovens conseguem níveis elevados de motivação intrínseca, característica que os

professores de Educação Física desejam para os seus alunos porque desta forma terão nas suas aulas jovens interessados e empenhados.

Constatamos que o factor Competência da motivação intrínseca foi o que se relacionou moderadamente com a orientação para a tarefa e para o ego, enquanto que os factores Prazer/Interesse e Esforço/Importância apresentam uma relação moderada com aquela. Embora de uma forma ligeira, isto está de acordo com os estudos que referem que a orientação para o ego não se relaciona com a percepção que a aula de Educação Física poderá provocar divertimento (Duda et al., 1995; Papaioannou & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995).

Na relação entre a motivação intrínseca e o clima motivacional constatamos que o factor Prazer/Interesse e o factor Esforço/Importância se correlacionaram moderadamente com o factor Mestria/Aprendizagem (factor do clima motivacional de mestria).

O factor Pressão/Tensão correlacionou-se moderadamente com os factores Ênfase do Professor na Habilidade, Medo de Errar e Competição/Comparação (indicadores do clima motivacional de performance) e negativamente com o factor Mestria/Aprendizagem (indicador do clima motivacional de mestria). Num ambiente em que são importantes os resultados, onde se fomenta a comparação entre colegas, onde tem que se ser melhor do que os outros, a pressão/tensão é constante. Vários estudos sustentam os resultados anteriores (Newton & Duda, 1999; Ntoumanis & Biddle, 1999; Seifriz et al., 1992; Walling & Duda, 1995).

Têm surgido evidências do papel prejudicial do clima de performance na motivação intrínseca, uma vez que as estruturas competitivas, características deste ambiente, enfraquecem a auto-determinação (Vallerand et al., 1986). Em contextos de Educação Física, a percepção do clima de mestria aumenta a motivação intrínseca, enquanto que, um clima de performance a diminui (Papaioannou, 1995, 1998; Treasure, 1997).

Observamos uma correlação moderada entre a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva, de forma regular e sistemática e a orientação para a tarefa, a percepção que o clima é de mestria, o esforço/motivação como principal causa de sucesso nas aulas e os índices da motivação intrínseca.

Em conformidade com o trabalho de Fonseca (1999), os nossos resultados demonstraram uma correlação positiva entre a orientação para a tarefa e a intenção de praticar uma actividade física e desportiva.

Foi evidente uma significativa correlação entre o factor Mestria/Aprendizagem do clima motivacional e a intenção de iniciar uma prática desportiva regularmente, estando em

consonância com os estudos realizados anteriormente (Biddle et al., 1995; Smith et al., 1979; Smith et al., 1977).

Pensamos ser fundamental que em contextos desportivos se criem climas motivacionais de mestria e que os indivíduos se orientem para a tarefa, pois, assim, estarão mais motivados para a prática.

Constatamos uma correlação positiva entre o factor Motivação/Esforço como causa de sucesso nas aulas de Educação Física e a intenção de realizar sistematicamente uma actividade física desportiva. Os indivíduos que explicam os seus sucessos com critérios auto-referenciados e que dão ênfase ao esforço criam reacções e comportamentos positivos (Nicholls, 1989), e por isso, sentem-se mais motivados para iniciarem uma actividade física.

Observamos que os factores Prazer/Interesse, Esforço/Importância e Competência da Motivação Intrínseca estão moderadamente correlacionados com a intenção de realizar uma actividade física ou desportiva. É afirmado por vários investigadores que os indivíduos com elevados níveis de motivação intrínseca estão mais confiantes na sua intenção para continuar a realizar uma actividade física do que os participantes com baixos níveis de motivação intrínseca (Alves et al., 1996; Biddle, 1994; Brière et al., 1995; Dempsey et al., 1993; Kimiecik et al., 1996; Oliveira, 2000; Pelletier et al., 1995b; Roberts, 1992).

Em suma, constatamos que existem correlações moderadas entre diferentes factores dos constructos analisados e entre esses constructos e a intenção de praticar. O professor de Educação Física prefere alunos que apresentem comportamentos motivados e empenhados. Deste modo, tem que ter a consciência que os factores dos diferentes constructos se inter-relacionam e se influenciam reciprocamente e assim desenvolver o seu trabalho nesse sentido.

7. ESTUDO 5

7 Estudo 5: Intenção de praticar uma actividade física ou desportiva

- *Quais as variáveis que mais contribuem para diferenciar o grupo de alunos que não tencionam praticar uma actividade física ou desportiva de forma sistemática do grupo de alunos que têm intenção de praticar?*

7.1 Introdução

A actividade física ou desportiva dos indivíduos parece, de algum modo, relacionar-se com o seu bem-estar, provocando benefícios físicos, psicológicos e sociais que conduzem a um estado saudável do indivíduo (Cruz, Machado & Mota, 1996).

Defende-se um estilo de vida activo que leve o indivíduo a interessar-se por uma prática regular e sistemática.

É fundamental concentrarmo-nos nas intenções dos jovens em relação à prática de uma actividade física ou desportiva de forma sistemática, pelo facto de poderem mostrar a sua motivação e prever as suas acções sociais (Terry & O’Leary, 1995). As próprias intenções são indicadoras do comportamento do indivíduo (Cury et al., 1997). Por estas razões, outros autores (Biddle & Soos, 1997, in Fonseca, 1999; Papaioannou & Diggelidis, 1997) têm investigado os determinantes motivacionais da actividade física ou desportiva.

Pretendemos com este estudo, investigar, a partir da análise dos objectivos de realização, do clima motivacional percebido, das crenças sobre as causas de sucesso e dos níveis da motivação intrínseca, se é possível discriminar dois grupos de alunos com diferentes intenções em relação à prática de uma actividade física ou desportiva. Há um grupo de jovens que tenciona praticar, nos tempos próximos uma actividade física, com certa regularidade e outro que não tenciona.

7.2 Metodologia

Neste estudo participaram 432 alunos, de ambos os sexos, das escolas secundárias do concelho de Vila Nova de Gaia. Este grupo de alunos resultou da análise das respostas da amostra total em relação ao questionário “Intenção de Praticar”. Com base nas respostas a estas questões, formaram-se dois grupos distintos no que respeita à intenção de praticar, ou não, uma actividade física ou desportiva num futuro próximo: 1) O grupo NTP - os jovens que não tinham intenção de praticar, indicando, portanto, o ponto 1 da escala de Likert. 2) O grupo TP – os jovens que tencionavam praticar e que optaram pelo ponto 5 da escala de Likert.

Foram ministrados os mesmos instrumentos dos estudos anteriores (ver 3.2), tendo se procedido da mesma forma no seu preenchimento.

7.3 Apresentação dos Resultados

Na tentativa de examinar as possíveis diferenças entre os grupos NTP e TP, ao nível dos seus objectivos de realização, do clima motivacional percebido, das crenças acerca das causas de sucesso e dos níveis de motivação intrínseca para a prática desportiva, recorreu-se à técnica estatística da análise da função discriminante (AFD). Esta técnica determina as variáveis discriminantes que mais contribuem para diferenciar os dois grupos em estudo e faz a predição da colocação dos indivíduos nos diferentes grupos.

Alguns pressupostos são fundamentais quando se realiza a AFD. Os grupos que se analisam devem ser exclusivos e exaustivos. Por isso, como referimos anteriormente constituímos dois grupos (NTP e TP), diferentes e exclusivos, no que diz respeito à decisão de praticar ou não, uma actividade física ou desportiva proximalmente. Também a homogeneidade das dispersões populacionais é um dos pressupostos da AFD. Finalmente, e considerando que somente em caso de inexistência de multicolinearidade entre as variáveis seleccionadas se deve recorrer a AFD, analisamos a magnitude das correlações entre as diferentes variáveis do nosso estudo (quadro 25).

Quadro 25: Correlações entre os valores de todas as variáveis.

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1-TEOSQ-Tarefa	-												
2-TEOSQ-Ego	.19	-											
3-PMCSQ-Mestria/Apz.	.46	.03	-										
4-PMCSQ-Medo/Errar	.04	.17	-.03	-									
5-PMCSQ-Enf. Prof. Habil.	-.09	.31	-.22	.36	-								
6-PMCSQ-Compet./Comp.	.19	.41	.28	.29	.30	-							
7-CSS-Motiv./Esforço	.48	-.00	.56	.05	-.15	.22	-						
8-CSS-Habilidade	.34	.28	.03	.16	.24	.44	.04	-					
9-CSS-Fact. Externos	-.12	.20	-.23	.24	.43	.21	-.15	.42	-				
10-IMI-Prazer/Interesse	.43	.02	.47	-.09	-.14	.12	.43	.03	-.12	-			
11-IMI-Esforço/Import.	.44	.09	.42	-.00	-.06	.18	.44	.06	-.18	.75	-		
12-IMI-Competência	.34	.28	.23	.01	.10	.23	.25	.21	.08	.55	.57	-	
13-IMI-Pressão/Tensão	.35	-.00	.25	-.28	-.29	-.03	.29	-.07	-.25	.51	.45	.39	-

De um modo geral, foi evidente que a magnitude das correlações, com excepção do caso do IMI esforço/importância, não atingiu o valor crítico de 0.70, considerado normalmente como indicador da presença de multicolinearidade (Pedhazur, 1982).

A comparação dos valores médios e desvios-padrões relativos aos indivíduos dos grupos NTP e TP nas variáveis seleccionadas revelou a existência de algumas diferenças estatisticamente significativas (quadro 26).

Quadro 26: Correlações entre os valores de todas as variáveis.

Variáveis	NTP	TP	p
	Media ± s.d.	Media ± s.d.	
TEOSQ-Tarefa	3.65 ± 0.98	4.21 ± 0.59	0.00
TEOSQ-Ego	2.26 ± 0.94	2.65 ± 1.00	0.04
PMCSQ-Mestria/Apz.	3.70 ± 0.72	4.11 ± 0.58	0.00
PMCSQ-Medo/Errar	2.76 ± 1.05	2.91 ± 0.99	0.25
PMCSQ-Enf. Prof. Habil.	2.16 ± 0.84	2.20 ± 0.88	0.71
PMCSQ-Compet./Comp.	3.10 ± 0.96	3.37 ± 0.95	0.04
CSS-Motiv./Esforço	4.01 ± 0.89	4.42 ± 0.63	0.01
CSS-Habilidade	2.64 ± 1.08	2.71 ± 1.03	0.63
CSS-Fact. Externos	2.08 ± 0.85	1.98 ± 0.86	0.37
IMI-Prazer/Interesse	3.06 ± 1.13	3.94 ± 0.82	0.00
IMI-Esforço/Import.	3.34 ± 0.92	4.02 ± 0.73	0.00
IMI-Competência	2.67 ± 0.85	3.39 ± 0.75	0.00
IMI-Pressão/Tensão	3.57 ± 0.95	4.23 ± 0.79	0.00

Os indivíduos que tencionavam praticar actividade física regularmente nos tempos próximos indicaram valores significativamente mais elevados para os três componentes da motivação intrínseca (isto é, Prazer/Interesse, Esforço/Importância, Competência), para as dimensões Mestria/Aprendizagem e Competição/Comparação do clima motivacional, para a Motivação/Esfôrço como causa de sucesso e para a orientação para a Tarefa e para o Ego.

Assim, não é surpreendente que os resultados do χ^2 ($\chi^2=73.68$, $p < 0.001$), associados aos de λ de Wiks ($\lambda=.842$), mostrassem a existência de uma função discriminante significativa, isto é que tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Para interpretarmos a função discriminante identificada, foi necessário considerar os valores dos seus coeficientes discriminantes estandardizados (CDE) e os valores dos seus coeficientes estruturais da função discriminante (CE) (quadro 27).

Quadro 27: Coeficientes discriminantes estandardizados (CDE) e os coeficientes estruturais da função discriminante (CE)

Variáveis	CDE	CE
TEOSQp Tarefa	.235	.641
TEOSQp Ego	.217	.295
PMCSQp Mestria/Aprendizagem	.223	.509
PMCSQp Medo de errar	.169	.110
PMCSQp Ênfase do Prof. Habilidade	.163	.035
PMCSQp Competição/Comparação	-.114	.204
CSSp Motivação/Esforço	.011	.453
CSSp Competência/Habilidade	-.107	.050
CSSp Factores Externos	-.023	-.092
IMlp Prazer/Interesse	.354	.765
IMlp Esfoço/Importância	-.044	.673
IMlp Competência	.296	.693
IMlp Pressão/Tensão	.253	.615

Os coeficientes discriminantes estandardizados indicam os níveis de contribuição de cada uma das variáveis na função discriminante. Os coeficientes estruturais representam as correlações entre cada uma das variáveis e o conjunto dos valores que se constituem como importantes para determinar a natureza da função, na qual os grupos foram discriminados.

Neste sentido, ao verificarmos que as variáveis que contribuíram significativamente para a função discriminante e de acordo com as sugestões de Pedhazur (1982) - .30 é o valor mínimo para se considerar uma variável significativa- foram, respectivamente os quatro componentes da motivação intrínseca (Interesse/Prazer, Competência, Esforço/Importância e Pressão/Tensão), seguido da orientação para a tarefa, o factor Mestria/Aprendizagem do clima motivacional e a Motivação/Esforço como causa do sucesso, parecendo reflectir uma atitude mais favorável em relação à prática de uma actividade física ou desportiva de forma sistemática.

Para determinar se os grupos NTP e TP poderiam ser claramente discriminados por menos variáveis do que as incluídas na análise, recorremos ao método setpwise da análise da função discriminante (AFD). Os resultados encontram-se expressos no quadro seguinte (quadro 28) e mostram que os componentes da motivação intrínseca (Interesse/Prazer e Competência) e a orientação para a tarefa contribuíram significativamente para maximizar as diferenças entre os dois grupos.

Quadro 28: Variáveis mais discriminantes dos grupos NTP e TP.

	Tolerância	F para remover	Willks' Lambda
IMlp Interesse/Prazer	.68	10.46	.86
TEOSQp Tarefa	.84	9.91	.86
IMlp Competência	.74	8.55	.86

A análise da função discriminante também permite interpretar a localização dos grupos no espaço discriminante. No que respeita à posição dos dois grupos analisados, o valor dos centroides (NTP=-1.046 e TP=.179) indica que a função discriminante identificada se associou, claramente, ao grupo TP.

Com base na função discriminante identificada, os resultados demonstraram que 73.3% da amostra foi classificada de forma correcta, tendo sido classificados correctamente 58.7% dos elementos do grupo NTP e 75.7% do grupo TP (Quadro 29).

Quadro 29: Classificação dos alunos com base na função discriminante

Grupo Actual	Nº de casos	Grupo NTP	Grupo TP
NTP	63	37 (58.7%)	26 (41.3%)
TP	371	90 (24.3%)	281 (75.7%)

7.4 *Discussão dos Resultados*

Pretendemos investigar a partir da análise dos objectivos de realização, do clima motivacional percebido, das crenças acerca das causas de sucesso e dos níveis de motivação intrínseca, se é possível diferenciar dois grupos de alunos com diferentes intenções, em relação à prática de uma actividade física ou desportiva com regularidade nos meses próximos da aplicação.

Como foi referido na revisão da literatura, no capítulo dedicado aos objectivos de realização (ver 2.3), identificam-se duas teorias distintas entre si, quando se realiza uma actividade física ou desportiva.

A orientação para a tarefa é classificada como adaptada à prática de uma actividade física ou desportiva de forma regular ou sistemática, uma vez que neste caso, o indivíduo procura demonstrar a habilidade em relação a si próprio, desenvolvendo a mestria, o aperfeiçoamento e a aprendizagem e considerando o esforço como primordial para a progressão pessoal. Contrariamente, na orientação para o ego, procura-se a demonstração da habilidade relativamente aos outros. Se os resultados não são conseguidos, o empenhamento na tarefa

diminui, classificando-se este objectivo de realização desadaptado à prática de uma actividade física com regularidade.

Em consonância com Duda e White (1992), no nosso estudo os jovens orientados para a tarefa tencionam reforçar o envolvimento no desporto com a prática regular de uma actividade física nos próximos tempos.

Em relação ao clima motivacional, tendo como base os trabalhos de Ntoumanis e Biddle (1999), a percepção do clima de mestria está associada a comportamentos motivacionalmente mais adaptados, enquanto que ao clima de performance se associa a comportamentos motivacionalmente menos adaptativos.

Neste sentido, no nosso trabalho e à semelhança de Biddle e colaboradores (1995 in Treasure, 2001), os jovens alunos que percepcionavam de forma mais evidente, nas suas aulas de Educação Física, um clima de mestria tencionavam ser fisicamente activos e consequentemente praticar uma actividade física ou desportiva sistematicamente.

Os indivíduos que explicam os seus resultados com critérios auto-referenciados e consideram o esforço e o empenho como determinantes para o sucesso demonstram comportamentos motivacionalmente adaptados (Nicholls, 1989) e poderão pretender brevemente praticar uma actividade física ou desportiva. No nosso estudo, os alunos que tencionavam praticar uma actividade física ou desportiva no futuro, consideravam, de forma significativamente mais elevada do que os que não tencionam, a motivação e o esforço como determinante para o êxito.

Em consonância com as investigações produzidas sobre os efeitos da motivação intrínseca ao nível dos pensamentos e comportamentos dos indivíduos, no nosso trabalho os elementos que tencionavam praticar regularmente desporto evidenciaram níveis significativamente superiores de motivação intrínseca em relação aos outros. Vários investigadores afirmam que os jovens com elevados níveis de motivação intrínseca estão mais determinados a realizar uma actividade física do que os indivíduos com baixos níveis de motivação intrínseca (Alves et al, 1996; Biddle, 1994; Brière et al., 1995; Dempsey et al., 1993; Kimiecik et al., 1996; Oliveira, 2000; Pelletier et al., 1995b; Roberts, 1992).

É frequente que os jovens com intenções de praticar uma actividade física ou desportiva de forma sistemática apresentem padrões comportamentais adaptados em termos motivacionais (maior persistência na tarefa e a tentativa de maior esforço mesmo face às dificuldades ou ao fracasso). Ao contrário, os jovens que não têm intenção de praticar uma actividade física, mostram comportamentos negativos ou desadaptados (com pouco esforço na realização da

tarefa, redução da persistência face às dificuldades, a escolha de tarefas muito fáceis ou difíceis de modo a evitar o desafio).

A análise dos valores dos centroides dos dois grupos naquele espaço, permitiu verificar que o grupo TP se associou mais claramente à função discriminante identificada. Ou seja, os resultados mostraram que no seu conjunto, os elementos do grupo TP estavam mais motivados intrinsecamente para a prática de uma actividade física ou desportiva, orientavam-se mais intensamente para a tarefa do que os jovens do grupo NTP.

Ao fazermos um estudo multivariado dos dados, verificou-se que os dois componentes da motivação intrínseca (Interesse/Prazer e Competência) e a orientação para a tarefa foram as variáveis que mais contribuíram para discriminar os dois grupos. Estes resultados reflectem uma atitude mais favorável relativamente à prática de uma actividade física regular.

Os resultados do trabalho de Biddle e Soos (1997 in Fonseca, 1999), assim como de Fonseca (1999) vão ao encontro dos nossos, verificando-se que as intenções dos jovens foram melhores preditas pela sua motivação intrínseca e pela orientação para a tarefa.

Finalmente, podemos referir com base na função discriminante que a percentagem de sucesso de classificação dos indivíduos foi de 73.3%, tendo sido classificados correctamente 60.3% dos elementos do grupo que não tencionavam praticar desporto e 78.3%, do grupo que tencionava. Ou seja, ao analisarmos os resultados observados pelos alunos relativamente aos componentes da motivação intrínseca (prazer/interesse e competência) e a orientação para a tarefa, conseguimos classificar cerca de três quartos da amostra total de forma correcta e classificar 58.7% dos jovens que não têm intenção de praticar desporto e 75.7 dos que tencionam correctamente.

Em suma, foram diferenciados jovens que tinham intenção de praticar uma actividade física ou desportiva de forma sistemática de outros que não tinham intenção de o fazer, tendo como base a análise dos índices de motivação intrínseca, do clima motivacional percebido, dos objectivos de realização e das crenças sobre as causas de sucesso dos alunos. Observaram-se diferenças significativas entre as respostas dos dois grupos; os jovens alunos que tencionavam praticar uma actividade física ou desportiva nos tempos próximos manifestaram valores significativamente mais elevados do que os que não tencionavam, nos componentes da motivação intrínseca (Prazer/Interesse, Esforço/Importância, Competência), nas dimensões Mestria/Aprendizagem e Competição/Comparação do clima motivacional, na Motivação/Esforço como causa de sucesso e na orientação para a Tarefa e para o Ego.

As variáveis que mais contribuíram para maximizar a diferenças entre os grupos NTP e TP foram os componentes da motivação intrínseca (prazer/interesse e competência) e a orientação para a tarefa.

O grande objectivo da disciplina de Educação Física é criar nos alunos hábitos de prática desportiva. O professor deve sensibilizar os alunos para os benefícios da actividade física na prevenção e manutenção da saúde. Para adquirir uma melhor qualidade de vida, é, fundamental, que o jovem após a conclusão do ensino secundário continue a praticar regularmente uma actividade física ou desportiva. Neste sentido, o professor deve ministrar actividades que levem os alunos a sentirem prazer e satisfação e que possibilitem a aprendizagem e o aperfeiçoamento das suas habilidades. Assim, é natural que os estudantes se sintam competentes e se esforcem na realização, conduzindo ao gosto e à vontade da praticar uma actividade física de forma sistemática.

8. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

8 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

As seguintes conclusões podem ser desenhadas a partir do nosso estudo:

1. Os alunos orientavam-se fundamentalmente para a tarefa e não para o ego, nas suas aulas de Educação Física, independentemente do sexo e ano de escolaridade.
2. Os alunos percepcionavam nas aulas de Educação Física um clima motivacional de mestria, independentemente do sexo e ano de escolaridade.
3. Os alunos consideraram a Motivação/Esforço como sendo a causa mais determinante para a obtenção de sucesso nas aulas de Educação Física e colocaram menos ênfase nos Factores Externos, independentemente do sexo e do ano de escolaridade.
4. Os alunos apresentam índices mais elevados de Esforço/Importância e Prazer/Interesse, menores níveis de Competência e sentem pouca Pressão/Tensão, independentemente do sexo e ano de escolaridade.
5. Observou-se uma correlação moderada entre a orientação para a tarefa e a percepção do clima de mestria, assim como entre a orientação para o ego e a percepção do clima de performance.
6. Foi evidente que enquanto a orientação para a tarefa se correlacionou moderadamente com a crença de que o sucesso nas aulas de Educação Física se alcança com a Motivação/Esforço, a orientação para o ego correlacionou-se com a Competência e os Factores Externos.
7. Verificamos que o clima motivacional de mestria se correlacionou moderadamente com a crença que a Motivação/Esforço leva ao sucesso, enquanto que o clima motivacional de performance se correlacionou com a crença que a Competência e os Factores Externos conduzem ao sucesso.
8. Verificamos a existência de correlações moderadas entre os factores Prazer/Interesse e Esforço/Importância da motivação intrínseca e a orientação para a tarefa. Constatamos que o factor Competência da motivação intrínseca se relacionou de forma moderada com a orientação para o ego.
9. Constatamos que os factores Prazer/Interesse e Esforço/Importância da motivação intrínseca se correlacionaram com a percepção do clima motivacional

de mestria e o factor Pressão/Tensão da motivação intrínseca com a percepção do clima motivacional de performance.

10. A orientação para a tarefa correlaciona-se de forma positiva com a intenção de praticar uma actividade física ou desportiva.
11. A percepção do clima motivacional de envolvimento na tarefa associa-se positivamente com a intenção de praticar uma actividade física desportiva.
12. A Motivação/Esforço, como causa determinante para o sucesso nas aulas de Educação Física, correlaciona-se com a intenção de praticar uma actividade física desportiva.
13. Os componentes da Motivação Intrínseca, Prazer/Interesse, Esforço/Importância e Competência, correlacionaram-se com a intenção de praticar uma actividade física desportiva.
14. As variáveis que mais contribuíram para a diferenciação dos grupos que tencionavam praticar uma actividade física ou desportiva nos tempos próximos dos que não tencionavam, foram os dois componentes da motivação intrínseca (Interesse/Prazer e Competência) e a orientação para a Tarefa.

Em síntese, e depois de fazermos uma análise a estas conclusões é-nos possível chegar, ainda, a outra conclusão. Parece-nos vantajoso que os alunos se orientem para a tarefa e que se promovam nas aulas de Educação Física climas motivacionais de mestria. Os jovens considerando que a sua progressão e o aperfeiçoamento das suas habilidades é conseguido com o esforço, atribuem as causas do sucesso a esse esforço dispendido, sentindo-se mais motivados pois o êxito depende de si. Consequentemente, os níveis de motivação intrínseca aumentam, manifestando-se comportamentos de maior persistência, empenho e envolvimento nas tarefas.

Consideramos que devemos continuar a investigar para tentarmos compreender toda a complexidade do fenómeno motivacional em contextos de Educação Física. Sugerimos os seguintes estudos:

- Criar situações experimentais – estudos longitudinais, onde se trabalhe com dois grupos inseridos em climas motivacionais diferentes; um onde prevaleça um clima

de mestria e outro onde domine um clima de performance e averiguar em qual dos climas os alunos se apresentam mais motivados.

- Avaliar a motivação intrínseca-extrínseca, ao nível contextual nas aulas de Educação Física, utilizando o questionário “*Sport Motivational Scale*” (Pelletier et al., 1995) e analisar as relações existentes entre esses constructos, os objectivos de realização e o clima motivacional.
- Examinar se os alunos demonstram melhores performances quando realizam as suas tarefas no clima de aula preferido.

9. BIBLIOGRAFIA

9 BIBLIOGRAFIA

- Alderman, R. B. (1983). *Manuel de Psychologie du Sport*. Editions Vigot.
- Alonso-Tapia, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infância y Aprendizagem*, 26, 31-46. *
- Alves, J.; Brito, A.P. & Serpa, S. (1996). *Psicologia do Desporto. Manual do Treinador (Volume I)*. Edições Psicosport.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol.1, pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In D. A. Kleiber & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation In Sport And Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL. Human Kinetics.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classrooms: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Atkinson, J.W. (1974). *An Introduction to Motivation*, New York. *
- Atkinson, J.W. (1977). Motivation for achievement. In T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behaviour* (pp.25-108). Hillsdale, NJ: Erlbaum. *
- Azenha, L.F. & Fonseca, A.M. (1998). Como entendem os alunos da disciplina de desporto o sucesso nas suas actividades desportivas: O estudo do caso de uma escola secundária. In A. Marques, A. Prista & A. Faria Júnior (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação*. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, 2º volume (pp.423-430). Porto: FCDEF, Universidade do Porto & FCEFD, Universidade Pedagógica de Maputo.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Beauchamp, P.H.; Halliwell, W.R.; Fournier, J.F. & Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioural psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157-170.
- Biddle, S. (1993a). Motivation and Participation in Exercise and Sport. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira & A. Paula Brito (Eds.), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto*, Lisboa, Portugal.
- Biddle, S. (1993b). Attribution Research and Sport Psychology. In R. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology*, (pp. 421-436). New York: MacMillan.
- Biddle, S. (1994). Motivation and Participation in exercise and sport. In S. Serpa, J. Alves e V. Patacas (Eds.). *International perspectives on Sport and Exercise Psychology*, (pp. 103-125) Fitness Information Technology. Inc. Morgantown.
- Biddle, S. (1997). Cognitive Theories of Motivation and the Physical Self. In K. R. Fox (Ed.), *The Physical Self: From Motivation to Well-Being* (pp. 59-82). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S. (2001). Enhancing Motivation in Physical Education. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S.; Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P. & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358. *
- Biddle, S. & Goudas, M. (1997). Effort is virtuous: Teacher preferences of pupil effort, ability and grading in physical education. *Educational Research*, 39, 350-355. *
- Biddle, S. & Hanrahan, S. (1998). Attributions and Attributional Style. In Joan L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, (pp. 3-16). Pardue University Editor.
- Biddle, S. & Soos, I. (1997). Social-cognitive predictors of motivation and intention in Hungarian Children. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory into practise*. Proceedings of 9th World Congress of Sport Psychology. International Society of Sport Psychology, 121-123. *
- Bouchard, C.; Shephard, R.J. & Stephens, T. (1994). Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Boyd, M. (1990). The effects of participation orientation and success-failure on post-competitive affect in young athletes. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California. *
- Boyd, M. & Callaghan, J. (1994). Task and Ego Perspective in Organized Youth Sport. *International Journal Sport Psychology*, 22, 411-424.
- Boyd, M.; Yin, Z. Ellis, D. & French, K. (1995). Perceived motivational climate, socialization influences, and affective responses in Little League Baseball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, (Suppl.), S30.
- Brière, N.M.; Vallerand, R.J.; Blais, M.R. & Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). (Development and validation of the French form of the Sport Motivation Scale). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brunel, P.C. (2000). Achievement motivation: Toward interactive effects of dispositional and situational variables on motivation and social cognition. Habilitation à diriger les recherches, University of Limoges, France. *
- Brustad, R. J. (1993). Youth sport: Psychological considerations. In R.N. Singer, L.K. Tenant, & M. Murphy (Eds.), *Handbook on research in sport psychology* (pp.695-717). New York: McMillan.
- Buchan, F & Roberts, G.C. (1991). Children's perceptions of success in sport. Paper presented at the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Asilomar, CA. *
- Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Carleton, B. & Henrich, T. (2000). Strategies for Enhancing the performance of Low-Skilled Students. *JOPERD*, 71 (2), 29-31.
- Carpenter, P.J. & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31.44.
- Carron, A.V. (1984). Cohesion in sport team. In J. Silva e R. Weinberg (Eds.). *Psychological Foundations of Sport*, (pp.340-351). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

- Chantal, Y.; Guay, F.; Dobreva-Martinova, T & Vallerand, R.J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Chi, L. & Duda, J.L. (1995). Multi-group confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 91-98.
- Cox, R.H. (1998). Sport Psychology: Concepts and applications. 4ª Edição. McGraw-Hill Companies, Inc. Boston, Massachusetts – USA.
- Cratty, B. J. (1974). Psychologie et activité physique. Paris: Editions Vigot Frères.
- Cratty, B.J. (1983). Motivação, Psicologia no esporte. Editora Prentica-Hall do Brasil, Lda. Rio de Janeiro, Brasil.
- Cruz, J.F., Machado, P. & Mota, M.P. (1996). Efeitos e benefícios psicológicos do exercício e da actividade física. In J.F. Cruz (Ed.). Manual de Psicologia do Desporto (pp. 91-116). Braga: SHO.
- Cury, F.; Biddle, S.H.; Famose, J.P; Goudas, M.; Sarrazin, P. & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305-314.
- Cury, F.; Biddle, S.H.; Sarrazin, P. & Famose, J.P (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Education Psychology*, 67, 293-309.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116. *
- DeCharms, R.C. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behaviour. New York: Academic Press. *
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. London: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

- Deci, E. & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dientsbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press. *
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dempsey, J.M.; Kimiecick, J.C. & Horn, T.S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectance-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.
- Diggelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences 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), 375-380.
- Dorobantu, M & Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals of the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165. *
- Duda, J.L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL. Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1993). Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology*, (pp. 421-436). New York: MacMillan.
- Duda, J.L. (1996). Maximizing Motivation in Sport and Physical Education Among Children and Adolescents: The Case for Greater Task Involvement, *QUEST*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (1998). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Pardue University Editor.
- Duda, J.L. (2001). Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L.; Chi, L.; Newton, M.; Walling, M. & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.

- Duda, J.L.; Fox, K.; Biddle, S. & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L. & Hall, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport: Recent Extensions and Future Directions. In Robert Singer, Heather Hausenblas & Christopher Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 417-443). New York.
- Duda, J.L. & Hom, H.L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5 (3), 234-241.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school-work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Duda, J.L.; Olson, L. & Templin, T. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Duda, J.L. & White, S.A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of success among elite athletes. *The Sport Psychologist*, 62, 334-342.
- Duda, J. L. & Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. In Joan L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, (pp. 21-48). Pardue University Editor.
- Dunn, J.C. (2000). Goal Orientations, Perceptions of the Motivational Climate, and Perceived Competence of Children with Movement Difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 1-19.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. PUF. Pratiques Corporelles.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. & Elliott, E.L. (1983). Achievement motivation. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol.4. Socialization, personality and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley. *
- Dweck, C.S. & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ebbeck, V. & Becker, S.L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.

- Escarti, A.; Roberts, G.C.; 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, 309-324.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation on education: Student motivation* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Evans, M.G. & Roberts, G.C. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 38, 23-35.
- Ewing, M.; Roberts, G. & Pemberton, C. (1985). A development looks at children's goals for participation in sport. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Michigan State University, East Lansing, MI. *
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M.R. (1999). The assessment of significant others' perceived goal perspectives in sport settings. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 138.
- Fonseca, A.M. (1993a). Motivação para a prática desportiva. Relatório da Aula apresentada às provas de A.P.C.C. F.C.D.E.F., Universidade do Porto.
- Fonseca, A.M. (1993b). Percepção da causalidade subjacente aos resultados desportivos. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. F.C.D.E.F., Universidade do Porto.
- Fonseca, A.M. (1995a). Motivos para a prática desportiva: Investigação desenvolvida em Portugal. *Agon. Revista Crítica de Desporto e de Educação Física*, 1, 49-62.
- Fonseca, A.M. (1995b). A influência do sexo no modo como os atletas percebem os resultados. *Psicologia*, X (1-2), 31-53.
- Fonseca, A.M. (1996). As atribuições causais em contextos desportivos. In J.F. Cruz (Ed.). *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 334-359). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Fonseca, A.M. (1997). Questionário sobre a Intenção de Praticar Desporto. Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A.M. (1999). Atribuições em contextos de actividade física ou desportiva: perspectivas, relações e implicações. Porto: F.C.D.E.F. – Tese de doutoramento.
- Fonseca, A. (2002). Análise Factorial Exploratória e Análise Factorial Confirmatória do *Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto* (PMCQS). Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.-U.P

- Fonseca, A. & Biddle, S. (1995a). Versão portuguesa do *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ): Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto (TEOSQp). Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A. & Biddle, S. (1995b). Questionário do Clima Motivacional no Desporto. Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A. & Biddle, S. (1995c). Versão portuguesa do *Causes of Success in Sport Scale* (CSS): Questionário de Causas de Sucesso no Desporto (CSSp). Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.-U.P.
- 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”. Universidade do Minho, Braga. Portugal.
- Fonseca, A. & Maia, J. A. (2000). A Motivação dos Jovens para a Prática Desportiva Federada. Um estudo com atletas das regiões centro e norte de Portugal com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. Ministério da Juventude e do Desporto.
- Fonseca, A., Maia, J. A. & Mota, J. (1999). Objectivos de realização e motivação intrínseca para a prática da Educação Física. 1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto. F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A.M. & Paula Brito, A. (2001). Propriedades Psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI) em contextos de actividade física e desportiva. *Análise Psicológica* N°1 Série XIX. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J.; Brière, N.M. & Provencher, P. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Fox, K.R.; Goudas, M.; Biddle, S.; Duda, J. & Armstrong, N. (1994). Children's' task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Frederick, C.M.; Morrinson, C.S. & Manning, T. (1996). Motivation to participate, exercise affect, and outcome behaviours toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 82, 691-701.
- Frederick, C.M. & Ryan, R.M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.

- Fry, M. & Duda, J. (1997). A Developmental Examination of Children 's Understanding of Effort and Ability in the Physical and Academic Domains. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4) 331-344.
- Gano-Overway, L. & Duda, J.L. (1996). Goal perspectives and their relationship to beliefs and affective responses among African and Anglo American athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8 (Suppl.), S138.
- Georgiadis, M.; Biddle, S.J.H. & Auweele, Y. (2001). Cognitive, Emotional, and Behavioural Connotations of Task and Ego Goal Orientation Profiles: An Ideographic Approach Using Hierarchical Class Analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 1-20.
- Gill, D. L. (1986). Psychological dynamics of sport. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Gill, D.L. (2000). Psychological dynamics of Sport and Exercise. Greensboro IL: Human Kinetics .
- Goudas, M. (1998). Motivational climates and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.
- Goudas, M. & Biddle, S.J.H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M.; Biddle, S.J. H. & Fox, K. (1994a). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education. *British Journal of Education Psychology*, 64(3), 453-463. *
- Goudas, M.; Biddle, S.J. H. & Fox, K. (1994b). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Goudas, M.; Biddle, S.J. H.; 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, 254-264.
- Gould, D.; Feltz, D. & Weiss, M. (1985). Motives for participation in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 126-140.
- Guest, S. & White, S. (1995). The role of goal orientation and beliefs about the causes in predicting gender and level of sport involvement in sport participations. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7 (Suppl.), S57.
- Guest, S. & White, S. (1996). Goal Orientations, 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.; McCow, S. & Vogler, W. (1998). Dispositional and situational – induced goal perspectives in physical education and sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7 (Suppl.), S57.
- Guivernau, M. & Duda, J.L. (1995). Psychometric properties of a Spanish version of *The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ) and *Beliefs about the Causes of Success Inventory*. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- Hall, H.K. & Earles, M. (1995). Motivational determinants of interest and perceptions of success in school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17 (suppl.)
- Hanrahan, S. (1994). Attributional Style, Intrinsic Motivation, and Achievement goal orientation. In M. Audiffren e G. Minvielle (Eds.), *Psychologie des pratiques physiques et sportives* (pp. 303-304). Université de Poitiers: Presses de l' UFRAPS.
- Hanrahan, S.; Grove, J.R. & Hattie, J.A. (1989). Development of a questionnaire measure of sport related attributional style. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 114-134.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
- Harter, S. (1980). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: It there still a place for joy? In G. C. Roberts e D.M. Landers (Eds.). *Psychology of motor behaviour and sport, 1980. Papers of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics. *
- Haywood, K. (1991). The Role of Physical Education in the Development of Active Lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2), 151-156.
- Harwood, C.; Hardy, A. & Swain, A. (2000). Achievement goals in sport: A Critique of Conceptual and Measurement Issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 235-255.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley. *
- Hewstone, M. & Fincham, F. (1996). Attribution Theory and Research: Basics issues and applications. In M. Hewstone, W. Stroebe & G. M. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology: A European perspective* (2nd ed., pp. 167-204). Oxford: Basil Blackwell Publishers, LDA. *
- Hom, H.; Duda, J.L. & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Sciences*, 5, 168-176.

- Jaakkola, T. (2002). Changes in Students' Exercise Motivation, Goal Orientation, and Perceived Competence As A Result Of Modifications in School Physical Education Teaching Practices. Doctoral thesis. Faculty of Sport and Health Sciences Department of Physical Education. University of Jyvaskyla.
- Jackson, S.A. & Roberts, G.C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, 156-171.
- Jones, E.E. & Davis, K.E. (1965). From acts to dispositions: The attributions process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2 (pp. 219-266). New York: Academic Press.
- Kavassanu, M. & Roberts, G. C. (1996). Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-281.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 15. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kim, B. & Gill, D. (1997). A cross cultural extension of goal perspective theory to Korean youth Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- 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, 324-336.
- Klieber, D.A. & Roberts, G.C. (1981). The effects of sport experience in development of social character: an exploratory investigation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 114-122.
- Kowal, J. & Fortier, M.S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486
- LeBars, H. & Gernignon, C. (1998). Perceived motivational climate, dispositions goals, and participation withdrawal in judo. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, S58.
- Lee, A.L. & Solmon, M.A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 57-71.
- Lepper, M.R., Green, D. & Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification effect." *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Li, F. (1999). The Exercise Motivation Scale: Its multifaceted structure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97-115.

- Li, F. & Harmer, P. (1996). Testing the simple assumption underlying the Sport Motivation Scale: A structural equation modelling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.
- Li, F.; Harmer, P. & Acock, A. (1996a). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Construct equivalence and mean differences across gender. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 228-238.
- Li, F.; Harmer, P.; Chi, L. & Vongjaturapat, N. (1996b). Cross-cultural validation of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 329-407.
- Li, F.; Harmer, P.; Duncan, T.E.; Duncan, S.C.; 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, 276-283.
- Lochbaum, M. & Roberts, G. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research motivation in education: Student motivation* (Vol.1, pp. 115-144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. & Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor: a theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books. *
- Maehr, M. & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: a second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol.2, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Marsh, H. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 365-380.
- Martens, R. (1978). *Coaches guide to sport psychology*. Human Kinetics Publishers. Inc. Champaign, Illinois.
- Martinko, M.J. (1995). *Attribution Theory: an organizational perspective*. St. Lucia Press, Florida. USA.
- McAuley, E.; Duncan, T. & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

- Morgan, K. & Carpenter, P. (1997). Motivational climate, achievement goals, beliefs about success, task choice and affective responses in physical education classes. *Journal of Sport Sciences*, 15, 98.
- Newton, M. & Duda J.L. (1992). The relationship between dispositional goal perspectives and effort, interest, involvement, and trait anxiety in adolescent tennis players. Paper presented at the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Indianapolis, IN. *
- Newton, M. & Duda J.L. (1993a). Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 437-448.
- Newton, M. & Duda J.L. (1993b). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – 2. Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (suppl.), S99.
- Newton, M. & Duda J.L. (1997). The effect of dispositional goals and perceptions of the motivational climate on beliefs and intrinsic motivation. Manuscript submitted for publication. *
- Newton, M. & Duda J.L. (1998). Psychometric Validation of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2. Manuscript submitted for publication. *
- Newton, M. & Duda J.L. (1999). The Interaction of Motivational Climate, Dispositional Goal Orientations, and Perceived Ability in Predicting Indices of Motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Newton, M.; Duda J.L. & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Newton, M. & Walling, M.D. (1995). Goals orientations and beliefs about success among senior Olympic Games participants. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16 (suppl.), S23.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult task require more ability. *Child Development*, 49(3), 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984a). Conceptions of ability and achievement motivation. In R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. I, pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 31-55). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J.G. & Miller, A.T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- Nicholls, J.G. & Patashnick, M. & Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Novais, M.J. & Fonseca, A.M. (1998). Orientações motivacionais na dança: perspectiva das bailarinas versus perspectivas percebidas dos outros significativos. In A. Marques, A. Prista & A. Faria Junior (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, 2º volume*, Porto: F.C.D.E.F., Universidade do Porto & F.C.E.F.D., Universidade Pedagógica de Maputo.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport, *Journal of Sports Sciences*, 19, 397-409.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity, *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Oliveira, J.F. (2000). Autopercepções físicas e coesão de grupo, motivação intrínseca e intenção de praticar natação. Estudo com participantes em classes de natação de lazer da cidade de Viseu. Tese de Mestrado em Ciências do Desporto- F.C.D.E.F. – U.P.
- Ommundsen, Y.; Roberts, G. C. & Kavassanu, M. (1997). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory into practice*. (pp. 522-524). Proceedings of 9th World Congress of Sport Psychology. International Society of Sport Psychology, 522-524.
- Ommundsen, Y.; Roberts, G. C.; Kavassanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences*, 16, 153-164.
- Orlick, T. D. & Mosher, R. (1978). Extrinsic awards and participation motivation in a sport related task. *International Journal Sport Psychology*, 9, 27-39

- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of varying ages and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A. & Diggelidis, N. (1996). Development differences in students' motivation, goals orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, (Suppl.), S15.
- Papaioannou, A. & McDonald A.I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Pedhazur, E. (1982). Multiple regression in behavioural research – Explanation and prediction. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Peiro, C.; Escarti, A. & Duda, J.L. (1996). The assessment of significant others perceived goal: perspectives in sport settings. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, S138.
- Pelletier, L.G.; Fortier, M.S.; Vallerand, R.J.; Brière, N.M. & Green-Demers, I. (1995a). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L.G.; Vallerand, R.J.; Green-Demers, I.; Brière, N.M. & Blais, M.R. (1995b). Loisirs et santé mentale: Les relations entre la motivation pour la pratique des loisirs et le bien-être psychologique. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 214-225.
- Pieron, M.; Delfone, C.; Ledent, M. & Cloes, M. (2000). Que pense l'élève de la leçon qu'il vient de vivre? *Revue de Education Physique*, 40(3), 119-129.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1995). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rebelo, A. (1999). *Motivos e Causas de Sucesso no Desporto Escolar. Estudo no âmbito das escolas EB2/3 do concelho do Porto. Tese de Mestrado. F.C.D.E.F – U.P.*

- Roberts, G. C. (1984). Toward a New Theory of Motivation in Sport: The Role of Perceived Ability. In J. Silva & R. Weinberg, (Eds.), *Psychological Foundations of sport* (pp. 214-228). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1992a) Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and Convergence. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise*. (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1992b). Motivation in Sport And Exercise. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1993). Motivation in sport: Understanding and Enhancing the Motivation and Achievement of Children. In R. Singer, M. Murphey & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*, (pp. 405-420). New York: MacMillan.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C.; Hall, H.; Jackson, S.; Kimiecik, J. & Tonyon, P (1995). Implicit theories of achievement and sport experienced: The effect of goal orientations on achievement strategies and perspectives. *Perceptual and Motor Skills*, 81(1), 219-224.
- Roberts, G.C., Spink, K.S. & Pemberton, C.L. (1986). Learning experiences in sport psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. & Treasure, D. C. (1995). Achievement Goals, Motivation Climate and Achievement Strategies and Behaviours in Sport. *International Journal Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Roberts, G.C.; Treasure, D.C. & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perceptions of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-408.
- Roberts, G.C.; Treasure, D.C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of Achievement Goals and Its Relationship to Beliefs About Success and Satisfaction in Sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Roberts, G.C.; Treasure, D.C., & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol 10, pp. 413-447). Stamford, CT: JAI Press.
- Ross, M. & Fletcher, G.J.O. (1989). Attributional and social perception. In G. Lindsay e E. Anonson (Eds.), *Hadbook of social psychology* (3rd edition, vol. II pp.73-122). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M. & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1989). Bridging the research traditions of task/ego involvement and intrinsic/extrinsic motivation: Comment on Butler (1987). *Journal of Education Psychology*, 81, 265-268.
- Ryan, R.M.; Vallerand, R.J. & Deci, E.L. (1984). Intrinsic motivation in sport: A cognitive evaluation theory interpretation. In J. Williams and W. Straub (Eds.), *Cognitive sport psychology* (pp. 231-242). Lansing, NY: Sport Science Associates. *
- Sage, G.H. (1997). Introduction to motor behaviour a neuro psychological approach (2 ed.). Reading, M.A. : Addison-Wesley.
- Sallis, J. & McKenzie, T. (1991). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2), 124-137.
- Sallis, J.F.; Simons-Morton, B.; Stone, E.; Corbin, C.; Epstein, L.H.; Faucette, N.; Iannotti, R.; Killen, J.; Klesges, R.; Petray, C.; Rowland, T. & Taylor, W. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24 (Suppl.), S248-S257.
- Seifriz, J. J.; Duda, J. L. & Chi, L. (1992). The relationship of Perceived Motivational Climates to Intrinsic Motivation and Beliefs about Success in Basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Silva, J. M. & Weinberg, R. S. (1984). Psychological foundations of sport. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Singer, R. (1977). Psicologia dos esportes. Mitos e verdades. Harbra Editora Harper & Row do Brasil, Lda.
- Singer, R.N.; Hausenblas, H.A. & Janelle, C.M. (2001). Handbook of Sport Psychology. Second Edition.
- Singer, R.; Murphey, M. & Tennant, L. K. (1993) Handbook of research on sport psychology. New York: MacMillan.
- Smith, R.E., Smoll, F.L. & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioural approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.

- Smith, R.E., Smoll, F.L. & Hunt, E. (1977). A system for the behavioural assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviours and perceptions in a physical education setting. *Journal of Education Psychology*, 88, 731-738.
- Solmon, M.A. & Boone, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 418-424.
- Spink, K.S. & Roberts, G.C. (1980). Ambiguity of outcome and causal attributions. *Journal of Sport Psychology*, 2(3), 237-244.
- Spray, C.; Biddle, J.H. & Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17, 213-219.
- Spray, C. & Wang, C.K.J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.
- Stephens, D. & Bredemeier, B.J. (1996). Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 174-193.
- Swain, A.B.J. (1996). Social loafing and identifiability: The mediating role of achievement goal orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 337-344.
- Swain, A.B.J. & Harwood, C.G. (1996). Antecedents of state goals in age group swimmers: An interactionist perspective. *Journal of Sport Sciences*, 14, 111-124.
- Tank, K.; White, S. & Wingate, J. (1996). Personal goals and perceptions of self, mother, and father beliefs about the causes of success among Senior Olympic Games participants. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(suppl.), S81.
- Terry, D. & O'Leary, J. (1995). The theory of planned behaviour: the effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34, 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, 294-311.
- Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. PUF. Pratiques Corporelles. Presses Universitaires de France.
- Thill, E. & Brunel, P. (1995). Ego-involvement and task-involvement: Related conceptions of ability, effort, and learning strategies among soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 81-97.

- Thill, E. & Mouanda, J. (1990). Autonomy or control in the sports context: Validity of cognitive evaluation theory. *International Journal Sport Psychology*, 21, 1-20.
- Thill, E.; Thomas, R. & Caja, J. (1989). *Manual do Educador Desportivo. Volume 2. Ciências Hamanas Aplicadas ao Desporto. Dinalivro.*
- Tjeerdsma, B.; Rink, J. & Graham, K. (1996). Student Perceptions, Values, and Beliefs Prior to, During, and After Badminton Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 464-476.
- Treasure, D.C. (1993). A social-cognitive approach to understanding children's achievement behaviour, cognitions, and affect in competitive sport. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign. *
- Treasure, D.C. (1997). Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School Children's Cognitive and Affective Response. *Journal of Sport and Exercise and Psychology*, 19(3), 278-290.
- Treasure, D. (2001). Enhancing Young People's Motivation in Youth Sport: An Achievement Goal Approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Treasure, D.; Duda, J.L.; Hall, H.K.; Roberts, G.C.; Ames, C. & Maehr, M.L. (2001). Clarifying misconceptions and misinterpretations in achievement goal research in Sport: A response to Harwood, Hardy and Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.
- 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(1), 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, 475-489.
- Treasure, D. & Roberts, G. (1998). Relationship between female adolescents' Achievement goal orientations, perceptions of motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal Sport of Psychology*, 29, 211-230.

- Treasure, D. & Roberts, G. (2001). Students' Perceptions of the Motivational Climate, Achievement Beliefs, and Satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Vallerand, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: Implications pour le secteur de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In R.J.Vallerand e E. Thill (Eds.). *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 533-581). Québec: Editions Etudes Vivantes.
- Vallerand, R.J. (1994). La motivation du sportif de compétition: Théorie et applications. *Les Cahiers de l'INESP*, 6 Paris: INSEF.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol.29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R.J. (2001). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J.; Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. Pandolf (Ed), *Exercise and sport science reviews* (pp. 389-425). New York: MacMilan. *
- Vallerand, R.J. & Fortier, M.S. (1998). Measures of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and Critique. In Joan L. Duda (Ed.), *Advances in Sport Psychology Measurement*. (pp. 81- 101). Pardue University Editor.
- Vallerand, R.J. & Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R.J.; Gauvin, L. & Halliwell, W.R. (1986a). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *Journal of Social Psychology*, 126, 649-657.
- Vallerand, R.J; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Brière, N.M.; Sénécal, C. & Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019. *
- Vallerand, R.J; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Brière, N.M.; Sénécal, C. & Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. *

- Vallerand, R.J. & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vallerand, R.J. & Reid, G. (1990). Motivation and special population: Theory, research, and implications regarding motor behaviour. In G. Reid (Ed.), *Problems in movement control* (pp. 159-197). New York: North Holland. *
- Vallerand, R.J. & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. Review Using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle (Eds), *Handbook of Sport Psychology*, (pp. 389-416). New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto.
- Vidal, S. (2001). Objectivos de realização e climas motivacionais nas aulas de Educação Física: um estudo com alunos do 8º ao 12º ano das escolas da cidade de Penafiel. Tese de Mestrado. F.C.D.E.F.- U.P.
- Vlachopoulos, S. & Biddle, S.J.H. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.
- Vlachopoulos, S. & Biddle, S.J.H. (1997). Modelling the Relation of Goal Orientations to achievement – Related Affect in Physical Education: Does Perceived Ability Matter? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 169-187.
- Walling, M.D. & Duda, J.L. (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(2), 140-156.
- Walling, M.D.; Duda, J.L. & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 172-183.
- Wang, C.K.J. & Biddle, S.J.H. (2001). Young People's Motivational Profiles in Physical Activity: A Cluster Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Watkins, B. & Montgomery, A.B. (1989). Conception of athletic excellence among children and adolescents. *Child Development*, 60, 1362-1372.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Education Psychology*, 4, 530-543.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Education Psychology*, 82 (4), 616-622.
- Weiner, B. (1992) *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Weiner, M.R.; Amirkhan, J.; Folkes, V.S. & Verette, J.A. (1987a). An attributional analysis of excuse giving: Studies of a naive theory of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 316-324.
- Weiner, M. R.; Frieze, I.H., Kukla, L.; Reed, S. & Rosenbaum, R.M. (1987b). Perceiving the causes of success and failure. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour* (pp. 95-120). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiss, M. R. & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, S.A. (1998). Adolescent Goal Profiles, Perceptions of the Parent-Initiated Motivational Climate, and Competitive Trait Anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- White, S. & Duda, J.L. (1993). Dimensions of goals-beliefs about success among distabled athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 125-136.
- White, S. & Duda, J.L. (1994a). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal Sport Psychology*, 25(1), 4-18.
- White, S. & Duda, J.L. (1994b). The relationship between goal orientation and parent initiated motivational climate among children learning a new physical skill: An exploratory study. Unpublished Manuscrit. *
- White, S.; Duda, J.L. & Hart, S. (1992). An exploratory examination of the Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75(3), 875-880.
- White, S. Johnson, L. & Morgan, K. (1995). Dimensions of goals and sport commitment among female volleyball players. *Journal of Applied Sport Psychology*. 7 (Suppl.), S124.
- White, S. & Zellner, S. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10(1), 58-72.

- Whitehead, J.R. & Andree, K. V. & Lee, M.J. (1997). Longitudinal interactions between dispositional and situational goals, perceived ability, and intrinsic motivation. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory into practice*. Proceedings of 9th World Congress of Sport Psychology. International Society of Sport Psychology, 750-752.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225-231.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. In K.R. Fox (Ed.), *The physical self* (pp. 175-203). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Williams, L. & Gill, D. L. (1995). The Role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 363-278.
- Xiang, P. & Lee, A. (2002). Achievement Goals, Perceived Motivational Climate, and Students' Self-Reported Mastery Behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.
- Yoo, J. (1997). Motivational and behavioural concomitants of goal orientation and motivational climate in the physical education context. In R. Lidor, & M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory into practice*. Proceedings of the 9th World Congress in Sport Psychology. International Society of Sport Psychology, 773-775.

* Consulta indirecta