

PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES NO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO PARA O ESPORTE

Michele Blanco Frejomil*

Hiran Valdés Casal***

Resumo

Este trabalho está orientado ao estudo da motivação, que ocupa uma posição central no estudo psicológico do comportamento humano. Aprofundaremos dentro desta área no relacionamento ao clima motivacional no esporte (Ames, 1984), que tem uma estreita relação com as condições e estímulos externos (reforços) que recebe o sujeito do meio. O clima vai afetar as orientações para metas (para o ego ou para a tarefa, segundo Duda e Nicholls (1992)) dos atletas. Um elemento importante para a utilização prática da teoria do clima motivacional é a identificação operacional do clima. Confira este artigo que contém a revisão bibliográfica sobre este campo.

**Prof. Msc. Unieuro.

*** Prof. Dr. UnB †.

PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES NO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO PARA O ESPORTE

Distintos autores, no mundo todo, têm estudado o problema da motivação para o esporte atendendo a diferentes orientações. Estas orientações poderiam definir-se assim, segundo Valdes (1998, e também nos cursos de pós-graduação ministrados a partir do ano 2002):

- 1- Um dos problemas importantes da motivação no esporte é a qualidade “ontológica dos motivos, ou seja, quais objetos constituem motivos da prática esportiva.. Esta é a orientação de Puni (1970) e Rudik, (1988), que esta baseada fundamentalmente na teoria da atividade, elaborada na antiga União Soviética por A. N. Leotiev (1983).
- 2- Outro problema estudado no esporte é se a motivação se relaciona com aspetos externos a atividades (motivação extrínseca) ou se a mesma natureza da atividade vira um motivo para o esportista (motivação intrínseca). Este tema tem sido desenvolvido na motivação para a educação e no esporte tem sido estudado principalmente por Orlick (1978), Ryan e Deci (1989) e Vallerand e Perrault (1999).
- 3- A motivação no esporte tem relação com a chamada motivação de realização (achievement motivation), descrita pelo Mc Clelland; e Atkinson (1964); Clark e Lowell (1953). Motivação de realização é a motivação para uma tarefa que vai ser avaliada de alguma maneira. Não é motivação para a satisfação de necessidades biológicas ou afetivas, é motivação por uma tarefa na qual tem que ser obtido um resultado socialmente determinado para dar satisfação á necessidade básica da pessoa. Isto será desenvolvido mais adiante.
- 4- Neste sentido, tem sido estudadas a atribuição de causa para os resultados, avaliados como sucessos ou fracassos, e que afetam a regulação do comportamento (Wiener e Mc Auley, 1985).
- 5- Muito perto da motivação de realização, e às questões relacionadas ao sucesso e fracasso, podem-se estudar as características das metas e a sua relação com o rendimento. Este ponto de vista esta representado pelas hipóteses de Locke e Latham (1985).
- 6- Um ponto de vista mais moderno destaca as avaliações da própria maestria, isto é, como os indivíduos julgam o domínio de habilidades para alcançar certos resultados (Nichols, 1984; Dweck, 1986; Duda 1989).
- 7- Outro aspecto, que vai ser abordado por Nichols e Duda (1992,) é a forma em que os indivíduos se orientam para metas: para a tarefa (relacionado com a motivação intrínseca) ou para o ego (relacionada com a motivação extrínseca e, sobretudo, com a comparação com os resultados obtidos

por outros). Significa analisar se a motivação se relaciona com o domínio ou maestria na atividade ou com a obtenção da vitória.

- 8- Estas orientações não são inatas, senão que se estabelecem a partir do “clima motivacional” (Ames, 1992), isto é a estrutura de reforço, na qual se efetua o desenvolvimento do sujeito e que é conformada pelo treinador, pais, colegas, fans, mídia, diretivos.

É com estes dois últimos aspectos que se relaciona o presente trabalho. Mas para chegar a eles é preferível continuar com o desenvolvimento histórico das idéias.

2.3- A MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO.

A motivação para a realização se considera quando o individuo sabe que sua performance será avaliada por ele mesmo ou por outra pessoa, e que o resultado desta ação será favorável –o sucesso-, quando atinge o objetivo desejado ou desfavorável – fracasso-, quando não atinge o objetivo desejado. As formas de avaliação do resultado são socialmente prescritas.

Esta tem sido a tradição de pesquisa mais influente, sobretudo no estudo dos contextos esportivos, e começou com Murray (1938) e foi desenvolvida por McClelland, Atkinson e seus colegas.

2.3.1-A TEORIA DE MC CLELLAND E ATKINSON.

A teoria da motivação para a realização elaborada por Atkinson e McClelland (1948) trata-se de uma tentativa de determinar a direção, a magnitude e o comportamento persistente num limitado, mas importante, domínio das atividades humanas.

A definição fundamental da motivação utilizada por McClelland et al. (1953, p.28), é a seguinte: “Nossa definição do motivo é esta: um motivo é o restabelecimento, diante de um sinal, de uma mudança em uma situação afetiva. A palavra restabelecimento significa nesta definição que há envolvido uma aprendizagem prévia. Em nosso sistema, todos os motivos são apreendidos. A idéia básica é, simplesmente, esta: certos estímulos ou situações que envolvem discrepância entre as expectativas (nível de adaptação) e a percepção, são fontes de afetos primários, não apreendidos, de natureza positiva ou negativa”.

Esta definição se caracteriza por: 1- todos os motivos são adquiridos, 2- a motivação se baseia no afeto 3- o afeto surge da discrepância entre expectativa e percepção.

A motivação se baseia em emoções, mas não é idêntica a elas, se relaciona com uma expectativa de mudança da situação afetiva.

McClelland apresenta a hipótese de que o prazer está determinado desde o nascimento pelo aumento moderado da intensidade do estímulo, enquanto um incremento maior determina desprazer ou dor. Por isso existem dois motivos possíveis: o positivo o de aproximação, que é uma expectativa de prazer ou satisfação; e o negativo o de fuga, que é uma expectativa de desprazer ou dor. A realização e o fracasso são, então, dois motivos diferentes. Não se estabelece nenhuma distinção entre os motivos psico-gênicos secundários e os biogênicos primários, pois todos os motivos são adquiridos. Porém, como as necessidades biológicas quase sempre determinam comportamentos que tarde ou cedo procuram satisfação e prazer, as expectativas de prazer incrementado, relativas às necessidades biológicas se aprendem relativamente cedo. Mas outros motivos, por exemplo na realização, são também relativamente universais nos seres humanos, além de que estão determinados por estímulos externos. Os estímulos podem ser tão comuns em todas as culturas (e em todas as formas de educação), que o motivo aprende-se muito cedo e continua sendo, pelo resto da vida do indivíduo, tão intenso como o determinado biologicamente.

Na teoria se utilizam dois pontos teóricos relevantes, em interação, na determinação do comportamento: fatores da personalidade e fatores situacionais. Neste ponto, Atkinson e McClelland (1948), aplicam os estudos de Murray (1938), no que se refere aos primeiros estudos da motivação para a realização como um fator da personalidade, definindo-a num de seus aspectos, como a necessidade de realizar um desejo. Desenvolvendo os estudos de Murray, se descreve a motivação para a realização como uma combinação de duas construções: o motivo para realizar sucesso e o motivo para evitar o fracasso ou a ansiedade sobre o fracasso. Para Atkinson (1964), todo ser humano tem ambas tendências em sua personalidade e sente-se bem quando consegue realizar algo e mal quando falha neste processo de realização. Por outro lado, não temos estas duas tendências no mesmo nível dentro de nós, mas é através da personalidade que estas tendências irão se manifestar.

No entanto, a teoria de Atkinson e McClelland (1948), não aplica somente fatores da personalidade, mais também incorpora fatores situacionais. No trabalho de Atkinson (1964), denomina – os de dificuldade da tarefa ou a probabilidade de sucesso ou a força da expectativa. Um outro fator situacional é denominado de incentivo e valorização do sucesso. Para a melhor chance de sucesso, deve-se incentivar a valorizar ao máximo o executante, seja ele atleta, estudante ou funcionário de uma empresa.

No que se refere ao motivo para realizar o sucesso, (Atkinson, 1964), descreve que este fator é decorrente da combinação de aspectos situacionais: estes, em conjunto, irão produzir o “motivo para realizar o sucesso”, que é “(...) declaradamente expressado numa direção, magnitude e persistência da orientação para a realização da performance” (Atkinson, 1964, p.242), . Então, o motivo para realizar o sucesso tem a característica de ser relativamente estável, isto porque é apresentado em qualquer situação de comportamento. Por outro lado, as variáveis situacionais, probabilidade de sucesso e incentivo e valorização do sucesso, dependem “das experiências passadas em situações específicas que são similares ao confronto ocorrido no momento atual.

Estas variáveis mudam com as mudanças ocorridas de uma situação da vida do indivíduo para outra situação e também são tratadas como características de situações particulares ou tarefas particulares” (Atkinson, 1964, p. 242) .

O motivo para evitar o fracasso é considerado pelo Atkinson como outro fator de construção da personalidade utilizado dentro da teoria da motivação para a realização de uma performance. Nesta concepção, ele argumenta que “o motivo para realizar deveria ser caracterizado como uma capacidade para reagir com orgulho á execução de uma tarefa, além disso, o motivo para evitar o fracasso pode ser também considerado como uma capacidade para reagir com vergonha e embaraço quando o resultado da performance é fracassado” (Atkinson, 1964, p. 242), . Quando está clara a situação de que ele será avaliado na execução de uma tarefa, ou seja, em sua performance, e uma vaga possibilidade do fracasso lhe ocorre, isto poderá ocasionar um resultado de ansiedade e uma tendência para retirar-se desta situação indesejável. Sendo assim, o motivo para evitar o fracasso poderá também ser designado como ansiedade sobre o fracasso. Esta situação poderá ocorrer devida á pessoa estar negativamente motivada, por influencia dos pais, do técnico ou algum outro motivo internalizado. Normalmente esta ansiedade sobre o fracasso ocorre no momento em que a tarefa surge como um desafio real.

2.3.2- O ENFOQUE BASEADO NA ANSIEDADE DE PROVA

A partir da idéias de motivação de realização, tem sido estudado o efeito ansiedade sobre a performance acadêmica.

Sarason et al.,(1952, 1960) formularam uma teoria que enfatiza a inter-relação entre a criança e seus pais. A pesquisa foi centrada em situações que evocam ansiedade como executar uma tarefa para ser avaliada e fazê-lo diante dos colegas.

Spielberger, (1962) e Spielberger e Katzenmeyer, (1959), afirmam que estudantes com alto nível de ansiedade na execução de tarefas tem mais facilidade de abandonar os estudos devido a fracassos acadêmicos do que os que não são tão ansiosos em relação aos resultados acadêmicos. Atkinson e O'Connor (1963), investigaram algumas implicações motivacionais em um grupo de crianças de seis anos de idade, referentes a suas habilidades e ao seu nível motivacional, e encontraram que, em turmas de rendimento heterogêneo, havia uma grande comparação entre o rendimento das crianças no seu cotidiano: observou-se que as crianças brilhantes na turma tinham a sua probabilidade de sucesso maior do que as crianças de baixo rendimento, as quais tinham um nível baixo de probabilidade de sucesso, o mais indicado seria colocá-las numa turma com rendimentos homogêneos, pois quando fossem comparar os seus rendimentos teriam um nível melhor de aproveitamento e o aumento de probabilidade de sucesso.

Considera-se que as pesquisas nesta área têm produzido um corpo importante de dados que indicam que a performance em tarefas de realização e diante dos colegas esta fortemente influenciada pelos fatores motivacionais.

É interessante o fato de que, apesar da ansiedade ser um tema muito caro aos psicólogos do esporte, este enfoque nunca suscitou um grande interesse entre eles.

2.3.3-O ENFOQUE COGNITIVO

Os cientistas cognitivos em geral, em no esporte em particular, consideram que a diversidade de comportamentos pode ser muito bem descrita com modelos que incorporam as cognições e crenças individuais como mediadores do comportamento.

Foi Toman (1932) o primeiro psicólogo que utilizou o enfoque cognitivo. Ele insistiu em que o comportamento de realização requer mecanismos de explicação mais flexíveis que os oferecidos pelo enfoque comportamentalista.

Tolman introduziu as **expectativas** na psicologia, e escolhas e tomadas de decisão começaram a substituir as associações estímulo-resposta para explicar o comportamento.

O estudo da motivação ressurgiu em 1950. Os trabalhos de Heider (1958), White (1959) y Mc Vicker-Hunt (1965) utilizaram os termos **motivação extrínseca e intrínseca** para distinguir a velha tradição comportamentalista da nova cognitivista.

Csikszentmihalyi e Nakamura (1989) têm afirmado que a revolução cognitivista na década dos anos 70, provocou o renascer do estudo da motivação.

Em 1971 Bernard Wiener et al. sinalizaram o começo de uma nova era no estudo da motivação com o argumento de que indivíduos com alta ou baixa necessidade de realização são também diferentes em relação como as formas em que pensam sobre seu sucesso e fracasso. A **teoria da atribuição** proposta por Wiener (1979, 1986) estuda a forma em que os indivíduos estabelecem as causas de seus comportamentos. Atribuições diferentes refletem expectativas diferentes em relação a futuros comportamentos de realização.

Maehr (1989) diz que o intento de Weiner de inserir as atribuições de causa na motivação de realização mudou o foco da pesquisa em motivação. A situação e seu significado começou a ser considerada mais importante, enquanto as diferenças individuais e os traços de personalidade começaram a ser considerados menos importantes.

2.3.4- OS ENFOQUES SOCIO-COGNITIVOS.

O enfoque sócio-cognitivo se constrói sobre expectativas e valores sociais que os indivíduos inserem em diferentes metas e atividades de realização.

O enfoque sócio-cognitivo se concretiza em uma série de colocações teóricas. Dentre elas, as mais importantes são:

2.3.4.1-Auto-eficácia (Bandura, 1977, 1986):

A teoria refere-se à avaliação que cada indivíduo faz sobre que pode fazer com a sua habilidade. Isto é: descreve a convicção que a pessoa precisa para realizar como sucesso o comportamento necessário para obter determinado resultado.

O estudo da auto-eficácia tem seguido duas direções:

1-Os métodos usados para criar auto-eficácia. A pesquisa tem demonstrado que certos fatores a afetam. Mas não em todos os estudos tem aparecido um incremento no sentido esperado (Feltz, 1988).

2-A relação da auto-eficácia com a performance: A pesquisa demonstra que a relação existe, mas é muito modesta.(Feltz, 1982; McAuley, 1985).

2.3.4.2-Competência percebida (White, 1959; Harter, 1978,1981):

Refere-se a percepção de competência para realizar alguma atividade. Tem sido utilizada no esporte principalmente por Susan Hart, quem aplicou as idéias iniciais de White. Para Harter, a competência percebida é um motivo multidimensional que orienta aos indivíduos em termos de percepção, sociais e físicos. O sucesso ou o fracasso nestes domínios é avaliado pelos outros significativos e a competência percebida e o prazer intrínseco, obtido do sucesso, incrementa o esforço para a realização. No entanto a incompetência percebida leva ao desfazer, incrementa a ansiedade e diminui o esforço para a realização.

2.3.4.3- A orientação para objetivos ou metas no esporte.

Este será, dentre os enfoques cognitivos, o utilizado principalmente neste trabalho na sua orientação teórica e metodológica.

Baseado em trabalhos teóricos e empíricos, conjuntos ou independentes, de Maehr (Maehr; Nichols, 1980), Nichols (1981,1984,1989) e Dweck (Dweck, 1986; Dweck: Elliot, 1983), afirma-se que para entender a

motivação e os comportamentos de realização a função e o significado do comportamento deve ser levado em conta e para isso as metas ou objetivos da ação devem ser identificados.

Por isso Singer (1984) afirmou que a motivação é responsável pela seleção e preferência por alguma atividade, pela intensidade e vigor (esforço) do rendimento e **pelo caráter adequado do rendimento relativamente a determinados padrões.**

O primeiro passo para compreender o comportamento de realização é reconhecer que o sucesso e o fracasso são estados psicológicos baseado sobre a **interpretação** da efetividade do esforço de realização da pessoa. (Maehr; Nicholls, 1980). O que é sucesso para uns pode ser fracasso para outros.

O enfoque de orientação para objetivos assume duas metas fundamentais: 1- demonstrar competência ou habilidade 2-demonstrar maestria ou o aprendizado de uma tarefa.

Vários caminhos históricos tem sido utilizados para chegar até aqui, como se apresenta a continuação.

Os primeiros estudos sobre estabelecimento de objetivos são os de Lewin (1944). Mc Gill (1990), citando Lewin, descreve que estes são utilizados para expressar o nível de desempenho numa tarefa que uma pessoa espera atingir no futuro.

Lewin reconheceu dois tipos de objetivos: 1- os objetivos ideais, isto é, o que o indivíduo deseja atingir como resultado final na execução de uma tarefa. 2- os objetivos de ação, os quais são objetivos de aqui ou agora, e associados ao desempenho do indivíduo.

Para Lewin, os objetivos ideais são um grande fator motivacional para que o indivíduo continue a manter um determinado padrão de desempenho.

Numa revisão bibliográfica realizada sobre estudos mais recentes relacionados ao estabelecimento de objetivos, pesquisadores como Locke e Latham (1984,1985,1990,1994), reafirmam a importância deles em diferentes atividades, e estabelecem as hipóteses seguintes:

- 1- Os objetivos específicos regulam a ação de forma mais precisa que os objetivos vagos e gerais.
- 2- Se os objetivos são específicos, quanto mais altos ou difíceis são melhores para o rendimento, sempre que existam suficientes habilidades e comprometimento com a tarefa, quer dizer, entanto sejam acessíveis ou realistas.
- 3- Objetivos difíceis e específicos levam a um melhor rendimento que não estabelecê-los ou estabelecê-los sem precisão.
- 4- A combinação de objetivos a curto e longo prazo, conduz a um melhor rendimento que o uso de objetivos em longo prazo somente.

- 5- Os objetivos afetam o rendimento porque dirigem a atividade, mobilizam o esforço, aumentam a persistência e motivam a busca de estratégias apropriadas para realizar as tarefas.
- 6- O estabelecimento de objetivos é mais efetivo quando existe um feedback que mostre progresso em relação com o grau de cumprimento do objetivo.
- 7- Com objetivos difíceis de alcançar, o maior grau de compromisso leva a um melhor rendimento.
- 8- O compromisso pode ser afetado por diferentes meios, como solicitar a aceitação do objetivo, o apoio, solicitar do indivíduo a participação no estabelecimento dos objetivos, ou por meio de incentivos e recompensas.
- 9- A consecução de metas pode ser favorecida por um adequado plano de ação, especialmente quando o objetivo é complexo e ao longo prazo.
- 10- A competição incrementa o rendimento na medida em que conduz a estabelecer objetivos difíceis ou incrementar o compromisso com os objetivos.

No estudo das orientações para objetivo tem sido fundamentais as idéias colocadas por Nicholls (1984, 1989) sobre as concepções da habilidade. Segundo ele, existem duas: a primeira se relaciona com a procura de maestria, aperfeiçoamento das habilidades ou da tarefa. O sujeito está tentando obter um alto nível de maestria percebida. A segunda concepção da habilidade se baseia na comparação social, isto é, o julgamento da própria habilidade se realiza mediante a comparação com outros. Estas concepções da habilidade, levam a uma meta de **competência** para a ação ou a uma meta de **competitiva** para a ação, respectivamente. Para nomear estas orientações utiliza os termos **envolvido com a tarefa** ou **envolvido com o ego**, respectivamente.

De acordo com as orientações precedentes podem ser esperadas algumas características psicológicas. As que se estabelecem logo a continuação, baseiam-se nas opiniões de Duda (1993):

Orientação para a tarefa	Orientação para o ego
1) Avalia o seu sucesso pela própria auto-superação	1) avalia o seu desempenho através do resultado de outro jogador
2) O sucesso depende do trabalho duro	2) o sucesso depende da habilidade
3) Os objetivos devem ser obtidos respeitando os valores morais	3) faz o que for preciso para vencer
4) Maior motivação intrínseca	4) Maior motivação extrínseca
5) Mantém os objetivos, mesmo frente a obstáculos grandes	5) desiste frente a obstáculos difíceis.
6) Ativação adequada frente a execução de tarefas	6) Alta ansiedade de na execução de tarefa
7) Mantém a concentração e atenção durante execução das tarefas	7) Preocupação durante a execução das tarefas

8) Melhores e variadas estratégias de aprendizagem

8) Acredita que jogar bem depende do talento nato

Nichols valora que as diferentes orientações para objetivos podem ocorrer ao mesmo tempo no indivíduo: um alto nível de orientação para tarefa e para o ego, baixa em ambas ou alta em uma das orientações e baixa na outra (Nicholls. 1989,1992; Duda,1993, 1998). Este autor também sugere que as diferenças individuais na orientação para objetivos estão na disposição de experiências sociais dentro de um contexto. As interações sociais, tem significativa participação na escolha da orientação para objetivos, onde outros influenciaram no clima motivacional. Baseado nestas interações o indivíduo terá uma tendência para escolher orientação para o ego ou para a tarefa.

Segundo Escarti e Brustad (2002, p.68), este enfoque do estudo da motivação “...na ultima década tem sido, sem lugar para dúvidas, uma das teorias que mais pesquisa tem suscitado âmbito da Psicologia do Esporte”. Pesquisadores em diversos países estão se utilizando deste conceito teórico relacionado a orientação para objetivo, como, por exemplo, na Grécia (Papaioannou, 1990, 1995, 1997), na China (Licang Chi, (1993) , no Canadá (Singer,1994), Alemanha (Holzapfel e Teipel 1987), no Japão (Nogawua e Ikeda ,1986), em Israel (Netanya 1997), na França, (Savard, 1996) no Brasil (Goulart, 2000) e na Espanha (Peiró e Sanchis, 2004). Por outro lado, e notável o interesse de relacionar o clima motivacional com outras variáveis nas pesquisas mais atuais. Assim Ommundesen, Roberts Lemmyre e Treasue (2003) estudam as relações entre o clima motivacional e o funcionamento moral e a percepção de normas pelas equipes; Gano-Verway, Guivernau, Maghyar, Waldron e Ewing (2005, estudam também estas relações tanto nos indivíduos como nas equipes, entanto Hanrahan e Gross (2005) estudam as relações entre atribuições e orientação para metas e suas relações com a performance e a execução técnica. Mas, a realização destes trabalhos supõe partir de instrumentos bem estudados. É esta a etapa na qual, ainda, nos encontramos em Brasil.

2.4- O CLIMA MOTIVACIONAL.

Ames (1984) tem salientado a influencia das estruturas de reforço, no contexto educacional.

Ela propôs que sistemas de reforço competitivos, cooperativos e individualistas determinam os significados do sucesso e do fracasso.

Uma estrutura competitiva de reforço é uma situação na qual existe uma interdependência negativa dos reforços: quando um indivíduo atinge um reforço evita que outros recebam reforço.

Num sistema de reforços cooperativo existe uma interdependência de reforços: os reforços que obtém um indivíduo dependem da performance a e obtenção de reforços pelos outros.

Um sistema de reforços individualista é aquele em que os reforços de um indivíduo não dependem dos reforços que outros obtêm, mas a performance pela qual se recebe o reforço é avaliada pela maestria e não pela comparação com a performance de outros.

Ames assinala que os sistemas de reforço, competitivo, cooperativo e individualista envolvem o uso de processos motivacionais diferentes, porque o sucesso e o fracasso se definem de forma diferente sob cada uma dessas estruturas.

Ela propõe, especificamente, que os sistemas competitivos e individualistas criam o envolvimento com o ego e o envolvimento com a tarefa, orientações motivacionais propostas pelo Nicholls (1984). Entretanto, os sistemas cooperativos levam a uma orientação motivacional moral.

Segundo Ames (1987, 1992), os pais, mestres, treinadores criam estas estruturas de reforços, que são chamadas neste trabalho de **clima motivacional**.

As crianças são expostas a estruturas de metas que são determinadas pelos adultos nos contextos de realização. São estas estruturas as que criam diferentes processos de auto-avaliação da performance. Os treinadores, por exemplo, quando falam com os esportistas sobre suas performances, seja no treino ou na competição, tem escolhas a fazer sobre a forma de apresentar a informação. Oferecendo determinados indícios ou, reforços, ou fazendo explícitas certas expectativas próprias, os treinadores estruturam o **clima motivacional** de forma que as concepções de habilidade, que envolvem orientação para a tarefa ou orientação para o ego, viram critérios de avaliação da performance. As preferências dos treinadores pelas metas se manifestam e **os jovens e crianças percebem a estrutura de reforços** e atuam de acordo com ela. Desta forma, a estrutura de metas cria um clima motivacional que faz com que se manifeste uma ou outra concepção de habilidade.

É evidente que a estrutura de reforços pode ser influenciada pela mídia, e também que não é separável das preferências culturais.

Refletindo sobre o anterior, fica claro que é possível estudar o clima motivacional gerado em um grupo educacional ou esportivo. As estratégias possíveis seriam duas: 1- Observar sistematicamente a atividade do treinador (pais, mídia) 2- Pesquisando a percepção que os estudantes ou esportistas tem das metas preferidas dos seus treinadores, mestres ou pais.

2.5- INSTRUMENTOS PARA AVALIAR A PERCEPÇÃO DO CLIMA MOTIVACIONAL.

2.5.1- The parent-initiated Motivational Climate Questionnaire (PIMCQ-1, PIMCQ-2.

São duas versões dum questionário, feitas sobre a mesma idéia: avaliar o clima motivacional pesquisando a percepção que os atletas têm das metas para as quais seus pais os orientam.

O primeiro questionário foi elaborado por White, Duda e Hart (1992). O segundo é uma revisão do primeiro, feita por White e Duda (1996).

Na segunda versão foram introduzidos quatro itens em relação com o valor que os pais dão aos seus sentimentos de prazer e desfrute da atividade.

Na validação aparecem três fatores: 1- clima orientado para o aprendizado (fator que expressa uma estrutura de metas voltada para a tarefa) 2-sucesso sem esforço 3-clima conducente a preocupação.

2.5.2- Learning and Performance Oriented Pshysical Education Climate Questionnaire (LAPOPECQ).

Questionário validado pelo Papaioannou (1992,1994) e orientado a pesquisar o clima motivacional percebido pelos alunos nas aulas de educação física, isto é a percepção que eles tem da metas preferidas pelos seus professores.

Outros estudos do instrumento tem sido feitos pelos psicólogos Goudas e Biddle (1994).

2.5.3- Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-1 e PMCSQ-2).

O PMCSQ-1 foi criado pela Duda (1992) e o PMSCQ-2 é uma revisão do primeiro, realizada por Newton e Duda (1993, 1997).

Ambos os instrumentos tem uma estrutura composta por dois fatores que refletem a orientação para a tarefa e a orientação para o ego.

Na segunda versão, e a partir de considerações teórica e empírica, os autores selecionaram um grande numero de itens tentando cobrir os seguintes aspectos do construto teórico de orientação para metas: ênfase no esforço, ênfase no incremento das habilidades no grupo, percepção da contribuição de cada membro da equipe, erros aceitos como parte do processo de aprendizagem, cooperação/coesão reforçada pelos atletas, rivalidade intra equipe, reforço baseado num alto nível de habilidade, punição dos erros.

Estes questionários foram adaptados para sua utilização na avaliação do clima motivacional em aulas de educação física por Guest, White, Jones, McCaw e Vogler em 1997 (apud Duda, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT G.W. (1966) *Personalidade*, São Paulo, Editora Herder,

AMES, C. (1992). Achievement goals, motivational and motivational processes. In: Roberts, G. (Ed.) *Motivation in sport and exercise* (161-175) Champaign, I l: HumaKinetics.

AMES, C. & ARCHER, AMES, R. (1981). Competitive versus

Individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology*, 73, 411- 418.

ARNOLD, M. (1960). *Emotion and personality*, dos vol. Colombia Univ.Press. Nueva York. 1960.

ATKINSON, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Mc Clelland, Harvard University (Ed.), New York, Van Nostrand Reinhold Company.

BANDURA, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

BANDURA, A., & CERVONE, D. (1986). *Diferential engagement of self-reactive influences in cognitive motivatio*. *Organizational Behaviors and Human Decision Processes*, **38,92-113**.

BANDURA , A. (1989). *Percived self-efficacy in the exercice of personal agency*. Coleman Griffith Memorial lecture at the Annual Conference of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Seattle.

BARTLETT, F.C. (1932) *Remembering*. (Cambridge, Inglaterra: Cambridge Univ. Press,) L.L.

BERNARD, (1924). *Instinct: a study in social psychology* . New York: Holt, Rinehart and Winston,.

BERNARD, L.L (1924). *Instinct: a study in social psychology* . New York: Holt, Rinehart and Winston,.

BEST SWIMMING, (2004). O melhor da natação mundial

BOYD, M., YIN, Z. (1996). Cognitive-affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants. *Adolescence*, 31 (122), 283-295.

BRANCO, A.U. & VALSINER, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, (**9**, 1, 35-64)

BRANCO , A.U (1998). Cooperation, competition and related issues: A

co-constructive approach. In: M.C. Lyra & J. Valsiner (Eds.) *Child development within culturally structured environments. Vol. 4. Construction of psychological processes in interpersonal communication*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais*. OEIRAS, Portugal, Celta Editora

BURTON, D. (1989). Impact of goal specificity and task complexity on basketball skill development. *The Sport Psychologist*, 3, 34-47.

CSIKSZENTMIHALE, M. & NAKAMURA, J. (1986), *The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents*. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research of mativation in education: vol.3. Goals and cognitions* (pp.45-72). New York: Academic Press.

DAVIDOFF. (2001), *Introdução a Psicologia*.

DEMBO, T. (1931), (p.1,15.144). << *Der Arger als dynamisehes Problem*>>, *Psychologische Forschung*

DEUTSCH, M. (1949). *A theory of cooperation and competition*. *Human Relations*, (2, 129-152)

DUDA, J.L. (1988), *Perceived Motivational Climate no Sport Questionnaire* (PMCSQ-2).

DUDA, J.L. (1993), *Goals: A Social-Cognitive approach to the study of achievement motivation in sport*. Robert Singer, Milldg Murphy, Keith Tennant, *Hamt book on Sport psychologig*, Ny, MC Millan.

DUDA, J. L. & WHITEHEAD, J. (1998) *ent Measuremof goal perspectives in the physical domain*. J. L. DUDA (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measure* (21-48). MORGANTOWN, WV: *Fitness Information Technology*.

DWECK, C. S., & LEGGETT, E. L. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 , 226-273.

DWECK, C.S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. *American Psichologist*, (41,1040,1048).

ESCARTI, A.; BRSTAD, R. (2002). Estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoria de metas. In: Dosil, J. (Ed) *Psicologia y rendimiento deportivo*. Vigo: Gersam.

GANO-OVERWAY, L.; GUIVERNAU, M.; MAGYAR, M.; WALDRON, J.; EVING, M. (2005). *Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate, and sportpersonship: individual and team effects*. **Psychology of Sport and Exercise**, n.6.

GOULART, C.M, DOS SANTOS. (2001) Orientação Para Objetivo e Clima Motivacional nos Jovens Desportistas Brasileiros. Tesis de Mestrado.

HANRAHAN, S.; GROSS, J. (2005) / *Attributions and Goal orientations in Masters Athletes: performance versus outcome*. **Revista de Psicologia del deporte**, v.14, n.1.

HARTER, S. (1975) *Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tasks*. *Child Development*, (46,370-378.

HARTER, S. (1980). *A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change*. In W.A. Collins (E.d.), *Minnesota Symposium in child psychology*: Vol.14. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

HEIDER, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. New York: WILEY. HEINZELMANN, F., & BAGLEY, R.W., (1970). *Response to physical activity programs and their effects on health behavior*. *Public Health Reports*, (85, 905-911).

KORSAKAS, P. (2004). O Clima motivacional na iniciação esportiva.

LARROUSSE CULTURAL, Dicionario da Lingua Portuguesa. Ed. Nova Cultural, 1992.

LEONTIEN, A.N.(1983) *Actividad, Conciencia, Personalidad*, (83).

LEWIN, K. (1944) <<*Constructs in Psychology and Psychological Ecology* >>, University of Iowa Studies in child Welfare,(20,1-29).

LOCKE, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and Incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, (p.3, 157-189).

LOCKE, E. & LATHAM, G. (1994). Goal setting theory. In: O'Neil, H. & Drillings, M. (Ed.), *Motivation, theory and research* 9pp.13-29). Hillsdale, NJ: LAWRENCE EARLBAUN ASSOCIATES.

MAEHR, M. L., & BRASKAMP, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory investment*. Lexington, MA: Lexington Books.

MAGILL, R. A. (1990). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo, Editora Edigard Blücher Ltda.

MASLOW, A. H. (1954): *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York.

MC CLELLAND, ATKINSON, CLARK and LOWELL (1953). *The achievement motive*.

MC DOUGAL, W. (1912) *Psychology, the study of behavior*.

MC DOUGAL, W. (1932New York) *The energies of men* (London: Methuen)

MC VICKER-HUNT, J. (1965). *Intrinsic motivation and its role in psychological development*. In: D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 13*. Lincoln: University of Nebraska Press.

MURRAY, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

NEWTON, J.L.DUDA (1997), *Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire* (PIMCQ-1).

NICHOLLS, J. G. (1981). *Striving to demonstrate and develop ability: A Theory of achievement motivation*. Unpublished manuscript, Purdue University, West Lafayette, IN.

NICHOLLS, J. G. (1984a). 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. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.

OMMUNDSEN Y.; ROBERTS, G.; LEMYRE, P.; TREASURE, D. (2003). *Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. Psychology of Sport and Exercise*, n.4.

ORLICK, T. e R. MOSHER.; (1978). “ *Extrinsic rewards and participant motivation in a sport related task*”. *International journal of Psychology*: (9).

PAPAIOANNOU, A. (1990). *Goal perspectives, motives for participation, and purposes of P. E. Lessons in Greece as perceived by 14 and 17 years old pupils*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, England.

PAPAIOANNOU, A. (1992). *Learning and Performance Oriented Physico Education Climate Questionnaire* (LAPOPECQ).

PAPAIOANNOU, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.

PAPAIOANOU, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence and motivation of students of varying age and sport Experience, *Journal of perceptual and Motor Skills, Missoula*, 85 (2), 419-430.

PASQUALI, L. (Org.) (2004). Análise fatorial para pesquisadores. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

PEIRO, C.; SANCHIS, J. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del Questionario de Orientación a la Tarea y al Ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 13, n.1.

PUNI A.Z.(1970). Ensayos de Psicología del Deporte

RATEY, J. JOHN. (2001). O Cérebro, Uma guia para o usuário. Editora objetiva.

ROBERTS, G. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.

RUDICK, P.A.; (1988). Psicología.

RYAN, R.M., & DECI, E.L., (1989). *Bridging the research traditions of task/ego involvement and intrinsic/extrinsic motivation*.

SHIELDS, D., & B. BREDEMEIER (1994). *Character development and physical activity*. Champaign: Human Kinetics.

STAUB, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, the environment. In: C. Zahn-Waxler, e. M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: Biological and social origins* (135-164). New York: Cambridge University

STEPHENS, D. E. & BREDEMEIER, B. J. L. (1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girls' soccer: relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18,(174-193)

TABACHNICK, B., & FIDELL, L. (2001). Using multivariate statistics. Fourth Edition. New York: Harper Collins.

TOLMAN, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.

VALDES, H. M. (1998). *Personalidad y deporte*. Barcelona, España: Inde Publicaciones.

VALSINER, J. (1989). The social nature of human cognition and personality development. In: J. Valsiner, *Human development and culture: The social nature of personality and its study* (pp. 43-74). Lexington, Lexington Books.

VALSINER, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and Constructive schizogenesis. In: W. de Graf & R. Maier (Eds.) *Schizogenesis Reexamined* (p. 47-70). New York: Springer.

VALLERAND, R. J. and PERREAULT, S. (1999) ; *Motivation and Emotion*

WEINER, B., FRITZ, I., KUKLA, A., REED, L., S., & ROSENBAUM, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. In : E. E. JONES, D. E. KANOSSE, H. H. KELLEY, R. E. NISBETT, S. VALINS, & B. WEINER (Eds.), *Attribution: perceiving the causes of behavior* (95-120). MORRISTOWN, NJ: General Learning Press.

WHITE, R.W. (1959). *Motivation reconsidered: the concept of competence*. *Psychological Review*, (66, 297-333).

WHITE, S.A., DUDA J.L., HART, (1992) *Parent- Initiated Motivational Climate Questionnaire* (PIMCQ-2).

WHITE, S.A., DUDA J.L., (1996) *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire*..(PMCS).

