

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE ÊXITO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE VALIDAÇÃO NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Paulo Pereira (1) & Maria Fátima Bento (2)

(1) Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto

(2) Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda
ppereira@ese.ipp.pt

Resumo

O objectivo deste estudo consistiu em adaptar e validar para o contexto português o Questionário de Percepção de Êxito/*Perception of Success Questionnaire* (POSQ – Roberts e Balague, 1989; Roberts *et al.*, 1998; Treasure e Roberts, 1994). Este questionário foi concebido para medir as orientações motivacionais ou tendências dos indivíduos relativamente a objectivos orientados para a tarefa e o ego em ambientes desportivos ou no domínio da Educação Física. É constituído por 12 itens, dos quais 6 medem a orientação para a tarefa e 6 medem a orientação para o ego. O POSQ foi administrado a uma amostra de 537 alunos provenientes de 12 escolas básicas do 2º e 3º ciclos e secundárias, situadas em zonas urbanas e suburbanas dos distritos de Aveiro, Guarda, Porto e Viseu. Os resultados nas duas sub-escalas que compõem o POSQ revelaram boas qualidades psicométricas, quer no que diz respeito à consistência interna, quer em relação à dimensionalidade, permitindo assim a sua utilização no contexto português.

Introdução

O termo motivação tem sido utilizado com significados distintos e, muitas vezes, contraditórios. No seu sentido mais lato, a motivação pode ser entendida como o processo que activa, direcciona e mantém o comportamento dos indivíduos (Carron, 1980; Cratty, 1984; Fontaine, 1988, 1990; Lee e Solmon, 1992; Rose, Parfitt e Williams, 2005; Wittrock, 1986; Woolfolk, 2000). Esta definição tem o mérito de evidenciar as três dimensões que se atribuem à motivação: activação, direcção e persistência.

De acordo com Roberts (1992), alguns investigadores que procuram explicar os comportamentos motivados têm começado a propor modelos de investigação de realização que incorporam variáveis afectivas, expectativas e valores. Estes modelos são designados por cognitivo-sociais. No âmbito dos modelos cognitivo-sociais têm sido criadas diversas teorias que assumem cada vez mais importância na interpretação dos acontecimentos que se produzem na sala de aula, assim como na participação em actividades desportivas (Piéron, 1999).

Das várias teorias incluídas nos modelos cognitivo-sociais, uma das mais utilizadas nas actividades físicas e desportivas é a das perspectivas dos objectivos de realização (Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Ames 1984).

Na teoria dos objectivos de realização parte-se do pressuposto que o êxito ou o fracasso são estados psicológicos que só podem ser percebidos em função dos objectivos de comportamento do indivíduo (Balaguer, Guivernau, Duda e Crespo, 1997). Sabemos que aquilo que para um sujeito é entendido como êxito para outro pode representar um fracasso.

Os princípios fundamentais nos quais a teoria dos objectivos de realização se baseia foram descritos por diversos autores: Nicholls (1984, 1989), Dweck (1986) e Ames (1984). Dum modo geral, estes teóricos consideram que em contextos de realização, como são os casos da Educação Física e do Desporto, os indivíduos estão motivados para a consecução do êxito, consistindo este último em demonstrar competência ou habilidade.

Nicholls (1984) refere que, em situações de realização, os indivíduos actuam fundamentalmente segundo dois tipos de orientação ou perspectivas de objectivos que estão relacionados com a forma através da qual estes definem o êxito e o fracasso e avaliam o seu nível de competência. O autor denomina estes dois tipos de orientação de objectivos por envolvimento na tarefa (*task-involving*) e envolvimento com o ego (*ego-involving*).

Os sujeitos que estão orientados para a tarefa julgam o seu nível de habilidade ou competência de acordo com os seus próprios padrões de referência (processo auto-referente e pessoal), ou seja, comparam-se com eles próprios. Estes indivíduos avaliam o êxito em função da melhoria pessoal, pelo que se preocupam fundamentalmente em desenvolver novas habilidades, melhorar o processo de aprendizagem e conseguir aumentar o desempenho na actividade realizada. Em contrapartida, os sujeitos orientados para o ego julgam a sua habilidade ou competência de forma comparativa com os outros com os quais interactuam, isto é, recorrem a critérios normativos e a processos de comparação social. Neste caso, os indivíduos sentem que obtêm êxito quando demonstram uma superior habilidade em relação aos outros, daí que estejam predominantemente preocupados em mostrar essa superioridade e evitar que pareçam incompetentes.

As duas orientações de objectivos de realização (tarefa e ego) são, como sugere Nicholls (1984, 1989), independentes. Significa isto que os indivíduos podem apresentar uma alta orientação para a tarefa e o ego, uma baixa orientação em ambos os objectivos, ou ainda estarem muito orientados para um desses objectivos e muito pouco noutro (Castillo, Balaguer e Duda, 2000; Roberts, Treasure e Balague, 1998).

A literatura tem evidenciado que existem estados de orientação na tarefa e no ego no domínio do desporto (Duda, 1992, 1993; Gano-Overway, Guivernau, Magyar, Waldron e Ewing, 2005) e

da Educação Física (Cervelló e Santos-Rosa, 2000; Solmon e Boone, 1993; Tzetzis, Goudas, Kourtessis e Zisi, 2002; Xiang, Bruene e MacBride, 2004).

Diversos estudos levados a cabo em ambientes desportivos têm demonstrado que as orientações de objectivos de realização estão relacionadas com as atribuições causais, as percepções de competência, o interesse intrínseco, o esforço empregado, a eleição das tarefas e a persistência (Duda, 1992, 1993; Duda e Hall, 2001). De igual modo, em trabalhos efectuados no âmbito da Educação Física tem-se verificado que as dimensões de orientação de objectivos dos alunos influenciam alguns dos seus processos motivacionais em Educação Física (competência percebida, atribuições), o seu comportamento ou participação nas aulas (selecção das tarefas, esforço desenvolvido), a satisfação nas aulas e a valorização que atribuem àquela disciplina (Cervelló e Santos-Rosa, 2000; Newsham, 1989, citado por Duda, 1992; Solmon e Boone, 1993; Tzetzis *et al.*, 2002).

Objectivo

Com este estudo pretendemos adaptar e validar o Questionário de Percepção de Êxito (POSQ– *Perception of Success Questionnaire*/ Roberts e Balague, 1989; Roberts *et al.*, 1998; Treasure e Roberts, 1994) ao contexto da Educação Física e da população portuguesa.

Metodologia

Amostra

Participaram neste estudo 537 alunos do 9º ano de escolaridade, provenientes de 12 escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias, situadas em zonas urbanas e suburbanas dos distritos de Aveiro, Guarda, Porto e Viseu. A maioria dos alunos envolvidos no estudo é do sexo feminino (53.6%). As suas idades variavam entre o mínimo de 14 anos e o máximo de 19 anos, sendo a média de 14.7 anos (DP=0.46). No quadro 1 podem observar-se as características gerais da amostra.

Quadro 1 - Características gerais da amostra

Idade \ Sexo	Masculino	Feminino	Total
14	109	146	255
15	105	103	208
16	22	26	48
17	10	10	20
≥18	3	3	6
Total	249	288	537

Instrumento

O *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) foi desenvolvido nos Estados Unidos da América por Roberts e colaboradores (Roberts e Balague, 1989; Roberts *et al.*, 1998; Treasure e Roberts, 1994). Trata-se de um questionário concebido para medir as orientações motivacionais ou tendências dos indivíduos relativamente a objectivos orientados para a tarefa e o ego no contexto desportivo.

Apesar de ser fundamentalmente destinado a estudos realizados na área do desporto (Cervelló, Escartí e Balagué, 1999a; Cervell, Fuentes e Sanz, 1999b; Roberts e Balague, 1989; Roberts *et al.*, 1998; Treasure e Roberts, 1994), o POSQ tem sido também um instrumento usado em investigações efectuadas no âmbito da Educação Física (Cervelló e Santos-Rosa, 2000).

É um instrumento constituído por 12 itens, dos quais 6 medem a orientação para a tarefa e os restantes 6 medem a orientação para o ego. Significa isto que o questionário é composto por duas sub-escalas que avaliam a orientação para a tarefa e para o ego. A pergunta inicial do POSQ é: “Ao praticar desporto (ou Educação Física) sinto que tenho êxito quando...”. As respostas aos itens são apresentadas numa escala tipo Likert de 5 pontos que oscila desde o totalmente em desacordo (correspondendo a 1 ponto) até o totalmente em acordo (5 pontos).

No POSQ não se deve ter em consideração a pontuação total obtida pelos sujeitos no questionário, mas sim a registada por estes em cada uma das duas sub-escalas do instrumento – orientação para a tarefa e para o ego.

Este instrumento foi concebido de modo a que quanto mais alta for a pontuação obtida pelo sujeito em determinada sub-escala (tarefa ou ego) mais elevada será a sua orientação para os objectivos de realização inerentes a essa mesma sub-escala.

Procedimento

No estudo que desenvolvemos sobre os processos de pensamento dos alunos em Educação Física, o *Questionário de Percepção de Êxito* foi administrado colectivamente durante a parte final de um tempo lectivo cedido pelos professores.

Informámos os alunos que os dados do questionário seriam confidenciais e que, por isso, os professores não teriam acesso a esses resultados.

Não estipulámos um limite de tempo para o preenchimento do questionário, mas os alunos demoraram, em média, 10 minutos a responder ao mesmo.

Resultados

Distribuição da frequência de respostas aos itens

No quadro 2 ilustra-se, quer as médias dos itens e respectivos desvios-padrão, quer alguns índices de distribuição dos dados nas respostas aos itens (assimetria, curtose e percentagens de distribuição das respostas dadas a cada um dos itens).

Quadro 2 - Análise descritiva dos itens da versão adaptada à Educação Física do Questionário de Percepção de Êxito

Itens	Média	DP	Assim.	Curtose	Percentagens de escolha de cada alternativa de resposta				
					1	2	3	4	5
1	2.53	1.20	.193	-.915	27.9	17.5	33.9	15.1	5.6
2	2.88	1.26	.077	-.954	17.5	20.9	30.2	18.8	12.7
3	4.23	.89	-1.202	1.239	1.1	4.1	11.9	35.9	46.9
4	4.30	.85	-1.312	1.828	1.1	2.6	11.0	35.8	49.5
5	3.01	1.12	-.027	-.574	10.8	19.6	38.4	20.9	10.4
6	2.50	1.09	.302	-.551	21.2	28.9	33.0	12.7	4.3
7	4.46	.81	-1.918	4.515	1.7	1.1	6.9	30.0	60.3
8	4.45	.83	-1.917	4.452	1.9	1.1	7.1	30.2	59.8
9	2.99	1.15	.059	-.662	11.2	21.6	36.7	18.6	11.9
10	4.18	.85	-.989	1.023	1.1	2.0	16.0	39.3	41.5
11	4.39	.81	-1.651	3.515	1.5	1.3	8.0	35.0	54.2
12	2.76	1.13	.154	-.570	16.0	23.1	38.0	14.9	8.0

A análise das médias dos itens e dos respectivos desvios-padrão indica, por um lado, que na generalidade dos itens que constituem a sub-escala de orientação para o ego a média de resposta dos alunos (entre 2.50 e 3.01) se situa ligeiramente abaixo ou acima de uma pontuação intermédia (atendendo a que se trata de uma escala tipo Likert de 5 pontos); e, por outro, que na globalidade dos itens que integram a sub-escala de orientação para a tarefa a média de resposta dos estudantes se encontra muito acima de uma pontuação intermédia (desde 4.18 até 4.46), ou seja, aproxima-se dos valores máximos de pontuação para cada resposta.

É óbvio que as percentagens de distribuição das respostas dadas pelos alunos a cada um dos 12 itens reflecte a análise das médias que realizámos anteriormente. De facto, verifica-se que percentualmente, nas respostas aos itens da sub-escala de orientação para o ego, a maioria dos alunos escolhe as alternativas intermédias da escala (opção 2, 3 ou 4). Ao invés, em termos percentuais, grande parte dos alunos evita escolher as alternativas intermédias nas respostas aos itens de orientação para a tarefa, optando com maior frequência pelas alternativas extremas (4 ou 5).

Em relação aos valores da curtose, a frequência das respostas mostra que todos os itens da sub-escala de orientação para o ego apresentam distribuições platicúrticas (relativamente planas),

enquanto que os itens da sub-escala de orientação para a tarefa tendem a revelar distribuições leptocúrticas (relativamente altas). Mas, no caso de muitos dos itens da sub-escala de orientação para o ego as curvas platicúrticas não se afastam significativamente da distribuição normal.

No que concerne aos valores de assimetria, a frequência das respostas mostra que a maioria dos itens do questionário apresenta uma distribuição assimétrica à esquerda. Todavia, os itens da sub-escala de orientação para o ego não se afastam de forma significativa da curva normal.

Face a estes resultados decidimos averiguar se o questionário apresentava uma distribuição normal. Neste sentido, começamos por realizar o teste de Kolmogorov-Smirnov. O resultado do teste sugere que o questionário não apresenta uma distribuição normal, uma vez que o valor registado é significativo (.044; $p = .05$). Contudo, deve-se verificar porque é que a distribuição não é normal e analisar também se está muito longe da normal. Por conseguinte, tratámos de examinar outras evidências do questionário, ou seja, verificar a normalidade da distribuição utilizando os valores de assimetria e de curtose. Estes valores foram de -0.153 e de 0.172 , respectivamente para a assimetria e curtose. Numa distribuição normal, os valores de assimetria e de curtose são zero. Todavia, de acordo com Hill e Hill (2002, p. 267), “na prática, o que é importante é que tanto a assimetria como a curtose tenham valores inferiores a duas vezes o erro padrão (EP)”. No questionário o valor 2 (EP) é 0.210 para a assimetria e 0.420 para a curtose. Podemos concluir que embora o questionário não tenha uma distribuição normal tem, no entanto, uma distribuição relativamente normal.

Como vimos, a análise das médias dos itens revelou que os alunos tendem a obter pontuações elevadas nos itens da sub-escala de orientação para a tarefa. Este resultado pode ser explicado, como argumentam Cervelló e Santos-Rosa (2000), pelo facto de na Educação Física, os objectivos que se referenciam como prioritários consistem em fomentar a participação activa dos alunos nas aulas, o esforço pessoal e a melhoria da execução desde um ponto de vista auto-referencial, sendo que para responder às exigências do envolvimento da disciplina é necessário uma alta orientação para a tarefa.

Consistência interna e homogeneidade dos itens

A consistência interna das duas sub-escalas do questionário foi examinada através do coeficiente *alpha* de Cronbach. Assim, o coeficiente *alpha* de Cronbach foi de $.89$ para os itens da sub-escala de orientação para o ego e de $.90$ para os itens da sub-escala de orientação para a tarefa. A análise destes resultados indica-nos que a consistência interna das duas sub-escalas é elevada. Os valores de consistência interna das duas sub-escalas encontrados na nossa amostra estão próximos dos referidos nos estudos originais (Roberts e Balague, 1991; Roberts *et al.*, 1998; Treasure e Roberts, 1994), bem como dos registados na versão espanhola (Cervelló *et al.*,

1999a, 1999b; Cervelló e Santos-Rosa 2000). De facto, em todas essas investigações foram obtidos coeficientes de consistência interna altos nas duas sub-escalas, sempre superiores a .80. Utilizámos o método teste-reteste para analisar a estabilidade temporal das duas sub-escalas do questionário. Neste sentido, aplicámos o instrumento duas vezes, com um mês de intervalo, a uma amostra de 123 alunos (aproximadamente 25% dos alunos que constituem a amostra). Os coeficientes de correlação observados entre os resultados das duas aplicações foram de .71 na sub-escala de orientação para o ego e de .78 na sub-escala de orientação para a tarefa. Os valores dessas correlações são altamente significativos ($p < .001$), pelo que podemos concluir que se tratam de sub-escalas com uma boa estabilidade temporal.

Calculámos também as correlações entre cada item e o valor global da respectiva sub-escala, bem como as correlações corrigidas entre cada item e a nota total da sub-escala, à qual é extraído o valor do próprio item. O cálculo dessas correlações tem por objectivo assegurar que os itens se inserem na sub-escala apropriada. De sublinhar, igualmente, que se determinaram apenas as correlações entre os itens e a nota total nas respectivas sub-escalas, e não as correlações entre os itens e o valor global do questionário, porque as duas orientações de objectivos de realização (tarefa e ego) são, tal como afirma Nicholls (1984, 1989), independentes.

Conforme se pode constatar no quadro 3, todos os itens de orientação para o ego apresentaram correlações positivas e altamente significativas com a nota global da sub-escala em que estavam inseridos, variando os seus valores entre .752 (item número 1) e .843 (item número 5). Do mesmo modo, os 6 itens de orientação para a tarefa mostraram correlações positivas e altamente significativas com a nota global da sub-escala a que pertenciam, oscilando os seus valores entre .760 (item número 10) e .857 (item número 11).

As correlações corrigidas entre cada item e a nota total da sub-escala – quando é excluído o valor do próprio item – revelaram também valores muito elevados e significativos (sempre superiores a .632), muito embora sejam naturalmente inferiores aos acima descritos (quadros 3 e 4).

Quadro 3 - Correlações entre os itens-total da sub-escala de orientação para a ego e entre os itens-total da sub-escala de orientação para a ego excluindo o valor do próprio item

Item	Correlação item-total da sub-escala	Correlação item-total da sub-escala (sem item)
1	.752	.632
2	.808	.704
5	.843	.768
6	.819	.736
9	.781	.678
12	.829	.747

Quadro 4 - Correlações entre os itens-total da sub-escala de orientação para a tarefa e entre os itens-total da sub-escala de orientação para a tarefa excluindo o valor do próprio item

Item	Correlação item-total da sub-escala	Correlação item-total da sub-escala (sem item)
3	.776	.663
4	.820	.731
7	.838	.762
8	.852	.779
10	.760	.648
11	.857	.788

Estes dados permitem-nos dizer que a generalidade dos itens do questionário tem um bom poder discriminativo. Na sub-escala de orientação para o ego, o item número 5 – “Quando a minha actuação supera a dos meus colegas ou adversários” foi o que revelou maior poder discriminativo, enquanto que o item número 1 – “Quando derroto os outros” mostrou o pior poder discriminativo. No que respeita à sub-escala de orientação para a tarefa, os itens que apresentaram o maior e o menor poder discriminativo foram respectivamente o número 11 – “Quando alcanço um objectivo” e o número 10 – “Quando tenho um rendimento ao meu melhor nível de habilidade”.

Foram ainda calculadas as correlações entre os vários itens de cada uma das duas sub-escalas que constituem o instrumento. Os valores das correlações inter-itens são todos positivos e significativos (com índices moderados ou altos), situando-se entre .446 e .748 (quadros 5 e 6).

Quadro 5 - Matriz de correlações entre os itens da sub-escala de orientação para o ego

Itens	1	2	5	6	9	12
1	1					
2	.611	1				
5	.553	.601	1			
6	.528	.575	.655	1		
9	.446	.481	.618	.591	1	
12	.468	.598	.667	.636	.656	1

Nota: Todas as correlações são significativas para $p < .001$

Quadro 6 - Matriz de correlações entre os itens da sub-escala de orientação para a tarefa

Itens	3	4	7	8	10	11
3	1					
4	.617	1				
7	.551	.609	1			
8	.558	.598	.748	1		
10	.463	.556	.541	.561	1	
11	.581	.629	.680	.725	.600	1

Nota: Todas as correlações são significativas para $p < .001$

Examinou-se também a intercorrelação das duas sub-escalas – orientação para o ego e para a tarefa. Tal como seria de esperar, verificou-se que estas duas sub-escalas não estavam significativamente relacionadas ($r = .041$). Estes dados vão na mesma direcção dos registados nos estudos de Roberts e colaboradores (Roberts e Balague, 1989; Treasure e Roberts, 1994), que indicam que as duas sub-escalas – orientação para a tarefa e para o ego – são independentes. Os resultados obtidos na análise dos itens sugerem que não é necessário eliminar ou reformular nenhum dos itens que compõem o questionário. No entanto, devemos lembrar que as pontuações médias registadas nas respostas dos alunos aos itens da sub-escala de orientação para a tarefa são muito elevadas, mais do que seria desejável.

Análise factorial

A validade de constructo foi avaliada através de uma análise factorial de componentes principais com rotação *varimax*. O número de factores foi determinado por intermédio do critério de Kaiser que consiste, segundo Bryman e Cramer (2003), em excluir todos os factores que têm um valor próprio (*eigen-value*) inferior a um. No que respeita ao peso ou saturações (*loading*) dos itens nos factores, optámos por usar o seguinte critério: seleccionar para cada factor apenas os itens cujas saturações sejam superiores a .40.

Assim, a análise factorial aponta para a existência de dois factores com valores próprios superiores à unidade. Estes dois factores explicam, no seu conjunto, 66.3% da variância total dos resultados.

O factor I, responsável por 34.5% da variância dos resultados, está associado a objectivos de orientação para a tarefa. Com efeito, o referido factor é saturado por todos os itens (6) que constituem a sub-escala de orientação para a tarefa, oscilando os valores dessas saturações entre .750 e .865.

O factor II, que explica 31.8% da variância dos resultados, encontra-se ligado a objectivos de orientação para o ego. Na verdade, este factor é saturado pelos 6 itens que integram a sub-escala de orientação para o ego, situando-se os valores desses pesos entre .739 e .848.

O quadro 7 mostra as saturações factoriais dos 12 itens, bem como a percentagem explicada por cada um dos dois factores e os respectivos valores próprios.

Quadro 7 - Análise factorial da versão adaptada do Questionário de Percepção de Êxito

Itens (Na prática das aulas de Educação Física, sinto que tenho êxito:)	Factor I Orientação para a tarefa	Factor II Orientação para o ego
(11) Quando alcanço um objectivo	.865	-.011
(8) Quando domino algo que não conseguia fazer antes	.862	-.037
(7) Quando supero as dificuldades	.848	-.038
(4) Quando demonstro uma clara melhoria pessoal	.816	.010
(3) Quando trabalho de forma intensa	.758	.041
(10) Quando tenho um rendimento ao meu melhor nível de habilidade	.750	.125
(5) Quando a minha actuação supera a dos meus colegas ou adversários	.066	.848
(12) Quando sou claramente superior	.050	.836
(6) Quando demonstro às pessoas que sou o melhor	-.053	.829
(2) Quando sou o melhor	.011	.797
(9) Quando faço algo que os outros não conseguem fazer	.113	.781
(1) Quando derroto os outros	-.079	.738
Valor próprio	4.14	3.82
Percentagem da variância	34.5	31.8
Coeficiente <i>alfa de Cronbach</i>	.90	.89

Nota: Método de extracção – em componentes principais; método de rotação - varimax

Podemos afirmar, portanto, que a estrutura factorial obtida no questionário é idêntica à da versão original elaborada por Roberts e colaboradores (Roberts e Balague, 1989; Treasure e Roberts, 1994).

escalas.

Conclusões

Procurámos com este estudo verificar se o POSQ, que é um instrumento que tem sido fundamentalmente aplicado no domínio desportivo e na população norte-americana, apresenta uma validade de constructo e uma fidelidade aceitáveis para ser utilizado no contexto da Educação Física e no nosso âmbito cultural.

De uma forma geral, as características psicométricas da versão portuguesa, adaptada à Educação Física, deste questionário são semelhantes às encontradas pelos autores no instrumento original (Roberts e Balague, 1989; Roberts *et al.*, 1998; Treasure e Roberts, 1994) e em várias outras investigações realizadas no contexto do desporto (Cervelló *et al.*, 1999a, 1999b) e da Educação Física (Cervelló e Santos-Rosa, 2000).

Constatámos que a versão portuguesa conservava a mesma estrutura factorial identificada no estudo original.

Os resultados do nosso trabalho sugerem também que o instrumento que adaptámos ao contexto da Educação Física e à realidade portuguesa tem uma consistência interna e uma estabilidade temporal aceitáveis.

Referências

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. & Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para windons* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Carron, A. (1980). *Motivation: Implications for coaching and teaching*. Ontario: Sports Dynamics.
- Castillo, I., Balaguer, I. & Duda, J. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1/2, 37-50.
- Cervelló, E., Escartí, A. & Balagué, G. (1999a). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 1, 7-19.
- Cervelló, E., Fuentes, J. & Sanz, D. (1999b). Un estudio piloto de las características motivacionales de los tenistas y de los tenistas en silla de ruedas en competición. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 58, 73-78.
- Cervelló, E. & Santos-Rosa, F. (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1/2, 51-70.
- Cratty, B. (1984). *Psicologia no esporte* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Duda, J. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective analysis. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. Singer, M. Murphey & L. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan Publishing Company.
- Duda, J. & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York: John Wiley & Sons.

- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Fontaine, A. (1988). Motivação e realização escolar em função do contexto social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, 313-336.
- Fontaine, A. (1990). Motivação e realização escolar. In B. Paiva Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (Vol. 1, pp. 93-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gano-Overway, L., Guivernau, M., Magyar, T., Waldron, J. & Ewing, M. (2005). Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate, and sportspersonship: individual and team effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 2, 215-232.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lee, A. & Solmon, M. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 1, 57-71.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Roberts, G. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. & Balague, G. (1989). The development of a social-cognitive scale of motivation. Communication to the *Seventh World Congress of Sport Psychology*, Singapore, July.
- Roberts, G., Treasure, D. & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-347.
- Rose, E., Parfitt, G. & Williams, S. (2005). Exercise causality orientations, behavioural regulation for exercise and stage of change for exercise: Exploring their relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 4, 399-414.
- Solmon, M. & Boone, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 4, 418-424.
- Treasure, D. & Roberts, G. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle-school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Tzetzis, G., Goudas, M., Kourtessis, T. & Zisi, V. (2002). The relation of goal orientations to physical activity in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 2, 177-188.

Wittrock, M. (1986). Students' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 297-314). New York: Macmillan Publishing Company.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação* (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Xiang, P., Bruene, A. & McBride, R. (2004). Using achievement goal theory to assess an elementary physical education running program. *Journal of School Health*, 74, 6, 220-225.