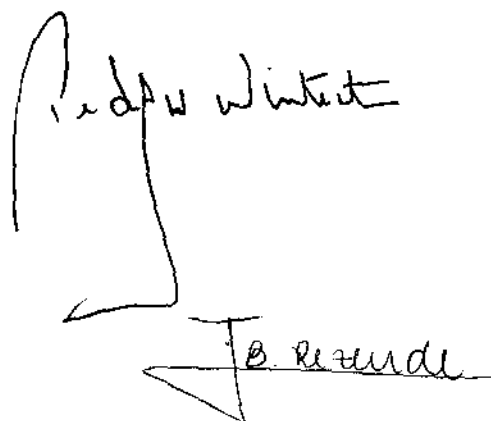
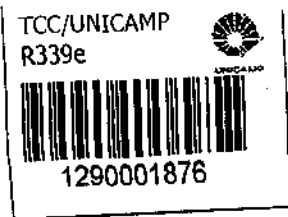


JULIANA BORGES DE REZENDE

*ESTUDO COMPARATIVO DE TRÊS
INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA
MOTIVAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
GMR, TEOSQ E PCSQ*

Prof. Dr. Winkler

B. Rezende

*Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
Campinas - 2000*



JULIANA BORGES DE REZENDE

***ESTUDO COMPARATIVO DE TRÊS
INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA
MOTIVAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
GMR, TEOSQ E PCSQ***

Monografia apresentada à disciplina
MH 800 - Seminário de Monografia II,
sob orientação do Prof. Dr. Pedro José
Winterstein.

*Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
Campinas - 2000*

AGRADECIMENTOS

- Ao meu professor e orientador, Pedro José Winterstein, pela atenção e dedicação.
- Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Ademir de Marco e Prof. Orival Andries Júnior, a minha gratidão.
- Aos alunos que se dispuseram a participar deste trabalho.
- Aos meus pais, César e Márcia, pela dedicação na vida para ver sua filha formada.
- Às queridas amigas Bia, Dani, Fabi, Jú e Paula, companheiras que sempre estiveram presentes nos momentos de alegria e tristeza.
- Ao Rafael, pela paciência, carinho e incentivo dedicado.
- A todos aqueles aos quais este trabalho possa, de alguma forma, contribuir.

RESUMO

O conhecimento das tendências motivacionais dos alunos pelo professor é considerado importante na Educação Física Escolar pois auxilia a estruturação das aulas de uma forma que os mesmos vivenciem, de maneira mais consciente e não traumatizante, as atividades desenvolvidas nas aulas. Este trabalho foi realizado com a finalidade de verificar se essas tendências motivacionais se correlacionam. Para tal finalidade, comparou-se os resultados do Gride do Motivo de Realização (GMR), do Questionário de Orientação para o Ego ou para a Tarefa no Esporte (TEOSQ) e do Questionário de Percepção da Competência no Esporte (PCSQ) para verificar se existe correlação entre as tendências Expectativa de Êxito e Orientação para a Tarefa, Medo do Fracasso e Orientação para o Ego e as possíveis atribuições da competência. A *Teoria do Motivo de Realização* refere-se à busca da melhoria ou manutenção da capacidade nas atividades, podendo levar ao êxito ou ao fracasso. As tendências deste motivo são a Expectativa de Êxito, o Medo do Fracasso 1 (noção subjetiva de incompetência) o Medo do Fracasso 2 (medo das conseqüências sociais do fracasso). A *Teoria Cognitiva da Abordagem por Objetivos* explica as metas de ação que provocam ou não a persistência nas atividades. As metas estabelecidas pelos indivíduos são Orientação para o Ego e Orientação para a Tarefa. A *Teoria da Percepção da Competência* define a atribuição que o sujeito dá ao seu êxito ou sua competência. O indivíduo pode atribuir seu desempenho a fatores ilegais, externos ou ao esforço e a habilidade. O referencial teórico deste trabalho fundamenta a pesquisa realizada com 70 alunos (36 meninos e 35 meninas) de 7ª e 8ª séries de uma escola estadual de Campinas/SP, onde foram aplicados os três instrumentos de coleta de dados. Os resultados obtidos através do GMR, do TEOSQ e do PCSQ mostraram que existe uma correlação entre Orientação para o Ego e Habilidade e Orientação para a Tarefa e Esforço.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO.....	6
-----------------	---

1. MOTIVAÇÃO

1.1. Motivo como determinante do comportamento humano.....	10
--	----

2. TEORIAS MOTIVACIONAIS

2.1. O Motivo de Realização.....	14
2.2. Orientação para o Ego ou Orientação para a Tarefa.....	25
2.2.1. Quadro comparativo entre as tendências EE com OT e MF com OE.....	28
2.3. Percepção da Competência.....	30

3. MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....

	33
--	----

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Os Instrumentos.....	40
4.2. Preparação dos Instrumentos.....	42
4.3. Coleta de Dados.....	43
4.4. Tabulação dos Dados.....	44

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1. Apresentação dos Dados.....	48
5.2. Discussão dos Dados.....	51

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

	55
--	----

ANEXO I.....

	56
--	----

ANEXO II.....

	67
--	----

ANEXO III.....

	68
--	----

BIBLIOGRAFIA.....

	69
--	----

INTRODUÇÃO

A idéia de estudar as tendências motivacionais dos alunos em aulas de Educação Física surgiu de uma inquietação em saber se os professores possuem conhecimento das mesmas. O mestre, como orientador das atividades dos alunos, é o mediador entre os motivos individuais e as legítimas metas a serem alcançadas. Portanto, todo controle do comportamento do educando reside na compreensão dos mecanismos que determinam tal comportamento. A importância deste trabalho, na área psicológica, é verificar se dois constructos motivacionais se correlacionam.

Para esta finalidade, definiram-se os objetivos da pesquisa atual, que consistem em verificar:

- se existe correlação entre as tendências Expectativa de Êxito e Orientação para a Tarefa e Medo do Fracasso e Orientação para o Ego.
- a relação dessas tendências com a percepção da competência.

O trabalho inicia-se pela conceituação e análise histórica de termos e teorias psicológicas, como é o caso da motivação. Entendendo a motivação humana como uma das formas pelas quais se pode explicar o comportamento do homem, realiza-se uma abordagem das suas diversas teorias e do Motivo como elemento da atividade humana.

No segundo capítulo, realiza-se uma abordagem da questão central deste trabalho: o motivo de realização, orientação para o ego ou orientação para a tarefa e a percepção da competência.

Chegando à especificidade desta área, no terceiro capítulo examina-se a motivação na educação física escolar.

Desta forma, através do referencial teórico exposto nesses três capítulos, pretende-se dar suporte para a análise dos resultados da pesquisa, cujo desenvolvimento encontra-se no quarto e quinto capítulos. Ali encontram-se explicações a respeito das características dos instrumentos e da coleta e tabulação dos dados.

No quinto capítulo são apresentados a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Algumas tabelas são mostradas para facilitar a visualização dos resultados.

Para concluir são levantadas reflexões mediante algumas considerações finais.

1. MOTIVAÇÃO

O comportamento humano é intrigante e de difícil compreensão. Talvez esteja nesta complexidade a sua riqueza. O modo pelo qual cada indivíduo se relaciona com o mundo depende de uma série de fatores internos e externos, muitas vezes conflitantes entre si e que produzem determinados tipos de comportamento, constituindo-se a motivação humana uma das formas pelas quais pode-se explicar o comportamento do homem.

A explicação das causas do comportamento referindo-se à motivação deriva provavelmente da psicanálise, que "empregou idéias como energias e forças inconscientes que dirigem o comportamento para servir aos 'propósitos' almejados pelas forças" (COFER, 1972).

A psicologia é uma ciência que, desde o início do século, vem estudando o comportamento humano. A elaboração da Teoria da Motivação foi realizada por vários pesquisadores que tentaram explicar o comportamento diferenciado entre os homens.

O estudo da motivação teve seu início com o *hedonismo* atribuída aos antigos filósofos como ARISTÓTELES, PLATÃO E EPICURO. A Teoria Hedonista relaciona-se com as formulações filosóficas sobre a razão e a vontade do homem baseada na busca do prazer e na fuga da dor e do sofrimento (KOBAL, 1996).

O surgimento das teorias científicas de motivação foi devido à teoria da evolução de Darwin que acreditava que os instintos surgiam através da seleção natural, sendo portanto, herdadas. Por volta do início do século, McDOUGALL desenvolveu a Teoria do Instinto que definiu instinto como "uma disposição psicofísica inata ou herdada que determina a seu possuidor perceber ou dar

atenção a objetos de certa classe, experimentar uma excitação emocional de qualidade particular ao perceber tal objeto e a atuar em relação a ele de maneira particular, ou pelo menos, a experimentar impulso para tal ação" (McDOUGALL apud MURRAY, 1978).

A **Teoria do Impulso ou "Drive"** surgiu em substituição ao conceito de instinto, descrito por WOODWORTH (1918), "para descrever a 'energia' que impele um organismo à ação, em contraste com os hábitos que orientam o comportamento numa direção ou noutra" (MURRAY, 1978).

Mais tarde, o estudo das tendências que impelem o sujeito à ação e das direções por este assumidas constituiu o tema essencial da **Teoria das Necessidades ou Motivos** de Murray. Para ele, uma necessidade é um constructo hipotético, um impulso localizado na córtex cerebral que organiza a percepção, a compreensão, a tendência consciente para atuar e ação, com a finalidade de direcionar uma insatisfação existente (PENNA, 1980). Assim, essa teoria defende a hipótese de que todos os seres vivos se movimentam na direção de algo, quando uma necessidade se manifesta como prioridade naquele momento. Desta forma, foram postuladas cerca de quarenta necessidades, divididas em duas categorias: necessidades viscerogênicas (como fome, sede, dor, etc.) e necessidades psicogênicas, determinadas por situações de *pressão* externa, como afiliação, realização, poder etc. Foi MURRAY que desenvolveu um importante instrumento de pesquisa na área da motivação humana, o "*Thematic Aperception Test*" (T.A.T.) (KOBAL, 1996).

A partir de 1953, McCLELLAND continuou a pesquisa empírica com o TAT e o desenvolvimento da teoria da motivação, dedicando-se às pesquisas sobre os motivos de realização e afiliação, consolidando a aplicação de recursos de medida e de quantificação ao nível da motivação superior. ATKINSON, colaborador

próximo de McCLELLAND, foi quem desenvolveu uma versão mais sistemática nesta linha cognitivista da teoria motivacional que, nos últimos dez anos, dominou os estudos sobre motivação humana (KOBAL, 1996).

A Teoria da Motivação à Realização de ATKINSON & McCLELLAND (1973) e ANGELINI (1973), identifica as principais causas da ação de como um indivíduo é confrontado com o desafio da busca do sucesso e da ameaça do fracasso em situações em que sua capacidade é testada (ATKINSON & FEATHER, 1974).

A Teoria Social Cognitiva da Abordagem por Objetivos de NICHOLLS (1989 e 1995) e DUDA (1988 e 1995) surgiu para explicar o comportamento humano através do tipo de orientação (ego ou tarefa), visão de mundo e perspectiva de mundo.

Cada teoria teve sua contribuição, em algum momento, para a história da psicologia, sempre em busca do entendimento sobre os diferentes comportamentos do homem nas suas percepções aos estímulos internos e sua complexa inter-relação com o meio ambiente. Assim, foi possível observar as diversas abordagens feitas por diferentes estudiosos bem como as diferentes concepções sobre o conceito de motivação. Porém, todos concordam que um motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Não é diretamente observado, mas inferido do seu comportamento ou, simplesmente, parte-se do princípio de que existe afim de explicar-se o seu comportamento (MURRAY, 1978).

1.1. Motivo como determinante do comportamento humano

De acordo com ALENCAR (1986) o sentido básico de motivação pode ser conhecido por suas raízes latinas *movere*, que significa mover-se. Desta forma,

motivar alguém implica em levá-lo a agir ou a produzir uma resposta. Neste sentido, a motivação tem uma certa semelhança com estimulação. Como se sabe, os organismos não reagem da mesma forma a um mesmo estímulo.

A motivação tem sido analisada em seus componentes básicos referentes aos diversos estágios da seqüência de acontecimentos que ocorrem desde a presença de uma *necessidade* até sua *satisfação* ou *eliminação*. Uma das características da seqüência motivacional é a existência de um motivo que, quando presente, ativa o organismo na busca de condições que satisfaçam a *necessidade* ou *impulso* suposto.

Vista como aspecto dinâmico da relação comportamental a motivação é uma orientação dinâmica de caráter contínuo, regulando o funcionamento do indivíduo em interação com o meio. A motivação exerce assim a função de *ativar e dirigir* o comportamento. Além disso, o ato motivacional concreto será visto também como *regulador* que determina a alteração de uma direção, o estabelecimento de um fim a ser alcançado e a intensidade de um esforço. A regulação concreta resulta da experiência presente e passada do indivíduo (PUENTE, 1982).

WINTERSTEIN (1992) afirma que a teoria da motivação parte do pressuposto de que deve existir alguma coisa que desencadeie uma ação, que lhe dê uma direção, que mantenha seu curso em direção a um objeto e mantenha a ação até atingir os objetivos. Ele também afirma que "*o comportamento de uma pessoa num determinado momento não é motivado por um motivo qualquer e nem por todos os motivos, mas sim por aquele motivo que, de acordo com as características da situação e sua posição na hierarquia de motivos, indica a maior probabilidade de atingir um objetivo*" (p. 54).

Assim, o mesmo autor, define motivo como um constructo hipotético referente a um fator interno que desencadeia uma ação, dando-lhe uma direção, mantendo seu curso direcionado a um objetivo e finalizando-a.

De acordo com BUGELSKY (apud KOBAL, 1996) a motivação é uma expressão que se refere a uma grande variedade de condições que alteram as relações estímulo-resposta. Desta forma, os conceitos de motivação enfatizam, além da energia ou de forças, três tipos de variáveis: determinantes ambientais, forças internas (desejo, necessidade, impulso, vontade etc.) e incentivo, alvo ou objeto que atrai ou repele o organismo.

Em qualquer momento uma pessoa é motivada por vários fatores internos e externos. A força de cada motivo e o padrão de motivos influem na maneira como vemos o mundo, nas coisas que pensamos e nas ações em que nos empenhamos.

Segundo MURRAY (1978) os motivos podem ser classificados em dois grupos:

- 1- Inatos ou Primários: constituídos pelas exigências orgânicas e fisiológicas.
- 2- Adquiridos ou Secundários: formados pelas necessidades sociais de origem externa, como determinados hábitos, por exemplo.

Quer sejam inatos, aprendidos ou ambas as coisas, os motivos sociais aprendidos durante o processo de socialização, de acordo com o mesmo autor, dominam a maior parte do comportamento humano cotidiano. Uma lista proposta por MURRAY mostrou diversos motivos sociais, entre eles, agressão, filiação (manifestação de afeição entre as pessoas), realização (ligado ao desejo de prestígio), autonomia, passividade, defesa (envolve defesa de status) e amparo.

De acordo com MURRAY o homem, desenvolvendo extensivamente os motivos sociais, estabelece, sobre os impulsos fisiológicos, um sistema motivacional altamente complexo que tem, na explicação do seu comportamento,

uma importância muito maior do que a do simples mecanismo de satisfação das necessidades biológicas.

Para estudar essas necessidades, MURRAY (apud ALENCAR, 1986) desenvolveu o Teste de Apercepção Temática (T.A.T.), que consiste de uma série de cartões com figuras sugerindo temas diversos, tais como um garoto com um violino, a silhueta de um homem ou a cabeça de uma mulher no ombro de um homem. Para avaliar os motivos do sujeito, pediu-se a ele que elaborasse histórias a respeito de cada cartão, inferindo-se daí suas necessidades psicogênicas (como prestígio, defesa de status, esquiva da humilhação, manifestação de afeição etc.).

Dentre os motivos sociais listados por MURRAY, o Motivo de Realização está entre os mais pesquisados até o presente. A investigação dessa necessidade iniciou-se com MURRAY e continuou com McCLELLAND, ATKINSON e seus colaboradores (KOBAL, 1996).

2. TEORIAS MOTIVACIONAIS

2.1. O Motivo de Realização

A motivação vem sendo citada na literatura como fator da personalidade e das variáveis sociais e cognitivas que aparecem em uma determinada situação quando o indivíduo é avaliado em sua tentativa de alcançar um padrão de excelência (ROBERTS, 1993). As teorias motivacionais são encarregadas de explicar os comportamentos de realização, esclarecendo assim, a intensidade, a persistência, a escolha esportiva e o resultado obtido.

A teoria do motivo de realização refere-se à um importante domínio do comportamento, isto é, à atividade orientada para a realização (ATKINSON & FEATHER, 1974). De acordo com os mesmos autores, atividade orientada para a realização é aquela vivenciada por um indivíduo com a expectativa que seu desempenho será avaliado em algum padrão de excelência. Deduz-se que qualquer situação que apresente um desafio para a realização, por provocar uma expectativa de sucesso, deve-se também considerar a ameaça do fracasso por provocar uma expectativa de fracasso. Então, a atividade orientada para a realização é sempre influenciada por uma resultante de um conflito entre duas tendências opostas, a tendência para alcançar o sucesso e a tendência para evitar o fracasso.

Assim, o motivo de realização (traduzido de *need of achievement*) foi definido por HECKAUSEN (apud WINTERSTEIN, 1992) como a busca da melhoria ou manutenção da própria capacidade nas atividades onde é possível medir o próprio desempenho, sendo que a execução das mesmas pode levar a um sucesso ou a um fracasso. Desta forma, esse motivo voltado para a competição com algum padrão de excelência, apresenta expectativa de sucesso ou medo do

fracasso, podendo este último ainda ser dividido em: medo do fracasso 1, referindo-se à noção de incompetência que o indivíduo tem de si mesmo, e medo do fracasso 2, que diz respeito ao medo das consequências sociais do próprio fracasso.

Segundo ATKINSON (apud ALENCAR, 1986) tanto na tendência de alcançar o sucesso como na de evitar o fracasso, três variáveis devem ser consideradas:

1- a força da tendência ou motivo: este fator é relativamente geral e estável, pois depende das características individuais de cada pessoa.

2- a expectativa ou probabilidade (de sucesso ou fracasso): diz respeito à probabilidade de sucesso que o indivíduo estabelece. Ela se desenvolve a partir de experiências passadas em situações semelhantes que o sujeito enfrentou. Por exemplo, desempenhos prévios bem sucedidos tendem a aumentar a expectativa de sucesso e a diminuir a expectativa de fracasso na mesma tarefa. É a partir desse desempenho que o indivíduo desenvolve uma idéia da dificuldade da tarefa.

3- o valor de incentivo (do sucesso ou o valor negativo de incentivo do fracasso): este fator também depende da experiência passada do indivíduo em situações específicas semelhantes a que ele enfrenta no momento.

A primeira variável é uma característica individual que difere de uma pessoa para outra, enquanto que as outras duas são situacionais (dependem da situação ou da tarefa particular enfrentada pelo sujeito). Essas variáveis deixam claro que a Teoria do Motivo de Realização representa uma especificação das determinantes do ambiente e da personalidade, também como, a natureza dessa interação.

Foi McCLELLAND (apud PUENTE, 1992) que estabeleceu uma relação entre a origem do motivo de realização e a cultura na qual o indivíduo está

inserido, pois considera que os padrões de excelência são determinados culturalmente. Assim, o autor acredita que ao considerar as origens e o desenvolvimento da motivação para a realização, deve-se destacar o papel da cultura e da família, já que esta se constitui no principal canal de transmissão dos aspectos básicos da cultura. Por exemplo, mães com alta motivação para a realização formulam exigências para seus filhos de independência e autonomia mais cedo do que as mães com baixa motivação para a realização.

ROSEN & ANDRADE (apud PUENTE, 1992) procuraram definir melhor a influência do pai no desenvolvimento do motivo de realização. Os resultados encontrados mostraram que tanto o pai como a mãe contribuem para o treinamento, sendo que o pai tem papel mais decisivo no treinamento para independência ("fazer só"), enquanto a mãe influencia mais no treinamento para a realização ("fazer bem feito").

Diversos autores argumentam que as razões para procurar a realização podem ser bem diferentes para homens e mulheres. HORNER (apud PUENTE, 1992) tentou esclarecer as diferenças sexuais em motivação de realização, sugerindo que a maioria das mulheres tem um motivo para evitar o sucesso que inibe seu envolvimento e desempenho em atividades relacionadas à realização. Tal motivo foi definido como uma disposição latente e estável adquirida muito cedo na vida, como resultado da socialização dos papéis sexuais. Este produz ansiedade nas mulheres quando elas se encontram em situações de competição, porque têm medo que o sucesso traga conseqüências negativas, tais como rejeição social e perda da feminilidade.

ANGELINI (1973) cita alguns trabalhos empíricos que verificaram que a motivação para a realização nas mulheres estaria mais associada com a aceitação social, elogios e desejos afiliativos, enquanto que nos homens com a capacidade

de liderança, competência, domínio e inteligência. Por isso, a motivação para a realização entre as mulheres tornam-se um fenômeno mais complexo pois "o comportamento realizador" fica em conflito com o papel feminino de algumas culturas.

Os indivíduos com forte motivação para a realização trabalham mais, aprendem mais depressa e são mais competitivos do que aqueles que possuem baixo nível. No plano da ação, são aqueles que assumem responsabilidades pessoais pelos seus atos, que assumem riscos apenas moderados e que tentam fazer as coisas de maneira criativa e inovadora. Por outro lado, indivíduos com baixa motivação para a realização escolhem tarefas com dificuldade extremas e apresentam alta taxa de ansiedade quando colocados em situações onde são avaliados.

Estudos realizados na motivação para realização também sugerem que indivíduos com altos níveis dessa motivação possuem padrões internos de excelência, são independentes, são mais persistentes em tarefas de dificuldade moderada, são realistas ao estabelecer expectativas para atividades, possuem bom desempenho acadêmico, fixam padrões de excelência cada vez mais altos por não se satisfazerem só com um determinado sucesso, têm compreensão clara de seus objetivos e estão conscientes da relação entre as metas de realização presentes e objetivos futuros (ATKINSON apud PUENTE, 1992).

A competição bem sucedida em relação a outras pessoas, ou em termos de padrões sociais, seria acompanhada de sentimento de sucesso e o indivíduo com alta motivação indica seu interesse nesse sentido. Muitas vezes, esse motivo se revela no desejo de realizar algo único, que implica em sucesso pessoal ou indica realização a longo prazo, com antecipação do resultado promissor. Alcançar sucesso será uma forma de satisfazer a necessidade criada por esse

motivo, enquanto que fracassar na realização será uma forma de acentuar ainda mais essa necessidade (ANGELINI, 1973).

Os indivíduos com alto motivo de realização tendem a ter maior prazer no sucesso e a manter tão alto quanto possível o seu desempenho em todas as atividades nas quais um padrão de excelência se aplica e em cuja execução se pode tanto ser bem sucedido como fracassar (ALENCAR, 1986).

A motivação para a realização ou para o sucesso permite que a pessoa estabeleça metas e tarefas de maneira persistente até conseguí-las (com excelência), com seu próprio toque pessoal. O sujeito tenta superar-se constantemente. Assim, o indivíduo motivado para a realização quer ser competente, capaz e sentir que domina a atividade que realiza (MÜLLER, 1998).

Existem fatores relevantes determinando o motivo de realização, tais como o nível de aspiração, a atribuição causal e a norma de referência (WINTERSTEIN, 1992).

O Nível de Aspiração foi definido por FRANK (apud WINTERSTEIN, 1993) como o nível de rendimento que uma pessoa pretende alcançar numa determinada tarefa, conhecendo qual foi seu desempenho na mesma anteriormente. Para determiná-lo, o indivíduo escolhe uma das várias alternativas, sendo que as expectativas correspondem ou não à capacidade do mesmo. O indivíduo se propõe a alcançar determinados objetivos, os quais podem mudar após o sucesso ou o fracasso na realização da atividade. A elevação ou a manutenção persistente de um objetivo após sucessivos insucessos são considerados na inadequação do nível de aspiração.

Desta forma, as pessoas com expectativa de êxito optam por metas compatíveis com suas capacidades, geralmente com um nível médio de dificuldade nas quais o resultado depende do próprio esforço. Se o indivíduo for bem

sucedido, ele deverá aumentar seu nível de aspiração, ou seja, escolher uma tarefa mais difícil. Caso contrário, se ele falha, deverá diminuir seu nível de aspiração escolhendo uma tarefa mais fácil (ATKINSON & FEATHER, 1974).

Já os indivíduos que têm medo do fracasso, normalmente escolhem objetivos abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente, já que serão facilmente realizados evitando assim possíveis insucessos ou, inadequadamente acima destes, gerando um fracasso inevitável. Ao optar por uma meta aquém de rendimentos anteriores, o indivíduo certamente a atingirá, evitando assim, um possível insucesso. Porém, ao empreender pouco esforço na ação, deixa de vivenciar com plenitude o sucesso (WINTERSTEIN, 1992).

Foi desenvolvido por LEWIN um modelo do processo de colocação do Nível de Aspiração (NA) denominado "Discrepância de Objetivo" (figura 1) que significa a diferença entre o objetivo da ação e o último rendimento alcançado. Para HECKHAUSEN este dado é decisivo no processo de motivação. Se o objetivo da ação é mais alto do que o último rendimento a "Discrepância de Objetivo" é positiva, se o objetivo é mais baixo, então ela é negativa. A diferença entre o rendimento alcançado e o próximo objetivo colocado é denominado "Discrepância de Objetivo Alcançado" (WINTERSTEIN, 1993).

1	2	3	4	Tempo
último rendimento	NA colocado	novo rendimento	Reação sobre o novo rendimento	
"Discrepância do Objetivo"	"Discrepância do Objetivo alcançado"			
		Sentimento de Sucesso ou Insucesso dependente da diferença entre 2 e 3.		

Figura 1¹

¹ Fig. 1: Seqüência típica em uma situação de colocação de Nível de Aspiração (NA).

Após uma ação realizada com sucesso ou fracasso, o indivíduo busca causas que expliquem estes resultados. Essa aproximação considera o indivíduo como um organismo ativo capaz de processar informações com a inclusão de um alto processo mental como determinantes da ação física humana. Esta explicação é denominada, de acordo com HEIDER (apud WINTERSTEIN, 1992), Atribuição Causal ou simplesmente Atribuição.

As teorias atribucionais mostram que a causalidade percebida dos acontecimentos ativa e dirige o comportamento. As significações que o indivíduo atribui aos objetos do mundo são responsáveis em grande parte por sua resposta e por sua percepção da situação. Por exemplo, uma relação social pode ser aprendida por alguns indivíduos como forma de obtenção de prestígio e por outros como dependência pessoal. Em todos esses casos é a significação dada pelo sujeito à situação que determinará seu comportamento motivado, e essa significação, que é produto de uma elaboração cognitiva, irá ativar e dirigir o comportamento (PUENTE, 1982).

HEIDER fundamenta sua teoria em três proposições:

- 1) a de que todas as pessoas, na verdade, desejam prever e controlar o meio ambiente.
- 2) a de que a compreensão adequada do comportamento social sempre dependerá de como descrevemos e percebemos o mundo social.
- 3) a da convicção de que existem diferenças entre a percepção de objetos e a percepção de pessoas.

O homem sempre percebeu, segundo HEIDER, o comportamento como causado e a localização da causa tanto pode ser percebida no sujeito como no ambiente. Na verdade, supõe-se que os resultados da ação sejam causados pela combinação de fatores pessoais e ambientais.

HEIDER (apud BIDDLE, 1993), considerado o pai da teoria da atribuição, apresentou um modelo de processo atribucional que combina fatores pessoais (internos) e ambientais (externos) para explicar as causas dos resultados, mostrado a seguir na figura 2:

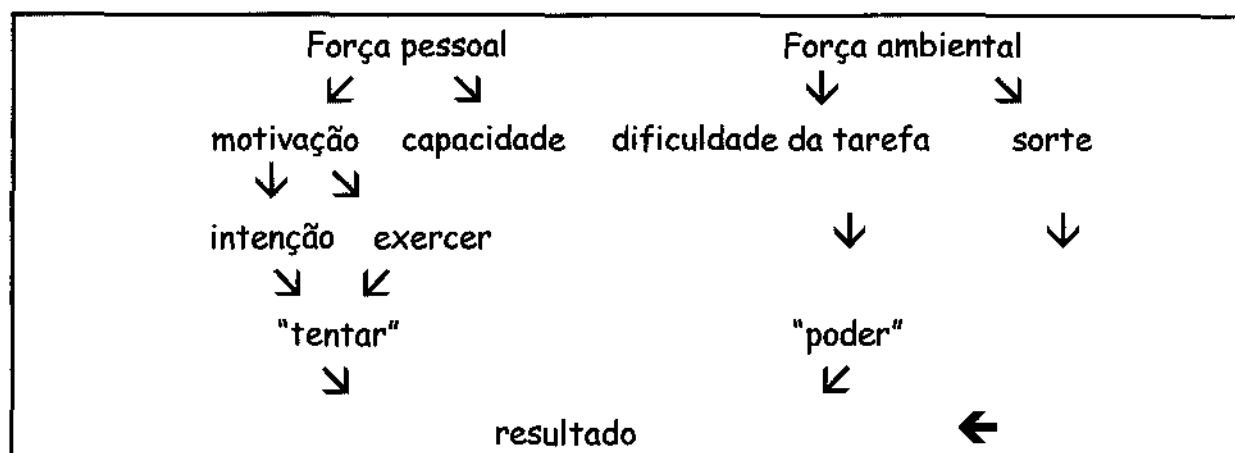


Figura 2²

A partir deste modelo atribucional, WEINER e seus colaboradores (apud BIDDLE, 1993) identificaram quatro principais "elementos da atribuição" usados no contexto da realização. Esses fatores causais não são capazes de explicar todas as situações de rendimento, mas mesmo assim, contribuíram com uma série de indícios para o estudo do motivo de realização (WINTERSTEIN, 1992). Essas atribuições são: capacidade pessoal, esforço pessoal, dificuldade da tarefa e acaso (sorte), cujos significados serão mostrados na figura 3.

² Figura 2 - Localização das possíveis causas internas e externas de um resultado sugerido por HEIDER (1944).

Atribuição	Antecedentes
Capacidade	porcentagem, número e padrão de sucesso; nível de dificuldade da tarefa, envolvimento do ego (meta competitiva).
Esforço	relação entre desempenho e importância da tarefa; percepção física e do esforço mental; envolvimento da tarefa (meta para o domínio); persistência.
Dificuldade da Tarefa	normas e comparação social; características da tarefa.
Sorte	resultado raro e incomum; independência e resultado ao acaso, inesperado.

Figura 3³

WEINER também caracterizou esses elementos como "dimensões da atribuição". Em seu modelo original (figura 4), as atribuições são classificadas ao longo das dimensões de "casualidade" e "estabilidade". As atribuições associadas com o indivíduo são "internas" (capacidade e esforço) e "externas" (tarefa e sorte). Além disso, as atribuições podem ser "estáveis" (capacidade e tarefa) e "variáveis" (esforço e acaso).

Estabilidade	Localização	
	Interna	Externa
Estável	Capacidade	Dificuldade da tarefa
Variável	Esforço	Acaso

Figura 4⁴

Investigações mostraram que indivíduos que têm expectativa de êxito geralmente atribuem a causa de seus resultados à própria capacidade e esforço, enquanto que os que apresentam medo do fracasso, atribuem-na à dificuldade da tarefa ou ao acaso (WINTERSTEIN, 1992). No contexto esportivo, ROBERTS

³ Figura 3 - Significados das atribuições identificadas por WEINER (1972).

⁴ Figura 4 - Modelo do esquema de classificação para atribuição de causas de sucessos e fracassos segundo WEINER (1980).

(apud BIDDLE, 1993) também evidenciou que crianças com alto motivo para a realização atribuem o sucesso à capacidade e o fracasso ao baixo esforço. Por outro lado, crianças com baixo motivo para a realização atribuem o sucesso para a sorte e facilidade da tarefa e o fracasso para a falta de capacidade.

Porém, essa aproximação "tradicional" do motivo de realização não deve ser considerada a melhor explicação à atribuição no esporte. De acordo com MAEHR e NICHOLLS (apud BIDDLE, 1993), é também necessário descobrir o significado da realização para diferentes pessoas e não considerar que a realização é universalmente definida da mesma maneira. Um resultado é interpretado como sucesso quando reflete atributos desejáveis para o indivíduo, seja pelo grande esforço ou pela alta capacidade demonstrada. Por outro lado, se o resultado reflete qualidades indesejáveis para o indivíduo, seja pela preguiça ou baixa demonstração de capacidade, o resultado é considerado como um fracasso. Assim, o que é sucesso para um pode ser fracasso para outro. Desta forma, defenderam que o sucesso e fracasso não são estados absolutos mas sim, uma avaliação subjetiva das qualidades pessoais desejáveis: "a análise do comportamento de realização é a análise de como as pessoas percebem a presença ou a falta das qualidades desejáveis e os efeitos que interferem no comportamento" (apud BIDDLE, 1993, p. 446).

Para ROBERTS (1993) o primeiro passo para entender o comportamento de realização é entender que sucesso e fracasso são estados psicológicos baseados na interpretação de eficácia do indivíduo empenhado para a realização.

Para NUTTIN (apud PUENTE, 1982) a análise das condutas humanas deve sempre levar em conta a importância atribuída pelo indivíduo às experiências cujos resultados confirmam as concepções que ele faz de si mesmo e que estão de acordo com o plano geral de realização de si existente em todo o indivíduo. O

indivíduo sofre a influência do número e da importância relativa de seus sucessos e fracassos que se tornarão elementos decisivos na formação e no equilíbrio de sua percepção de seu potencial.

Algumas diferenças como gênero e idade podem ser considerados importantes antecedentes das atribuições.

De acordo com DEAUX (apud BIDDLE, 1993) os homens possuem maior percepção de competência e expectativas positivas em ambientes de realização do que as mulheres, atribuindo, assim, o sucesso à fatores internos e estáveis. Já as mulheres possuem baixa expectativa de sucesso e, por esta razão, atribuem o êxito para a sorte ou outra causa externa e instável e, o fracasso para fatores internos e estável, como a falta de capacidade.

NICHOLLS e seus colegas (apud BIDDLE, 1993) detectaram que as crianças desenvolvem um conjunto diferenciado de opiniões relacionadas à realização e, em particular, ao esforço, capacidade e resultados. Crianças com aproximadamente 5-7 anos de idade não são capazes de diferenciar esforço, capacidade e resultado porque pensam que as pessoas que tentam duramente são bem sucedidas e as tarefas que poucas pessoas podem fazer são "difíceis". Já crianças com 8-10 anos de idade tendem a pensar o esforço como a causa do resultado e mais tarde, começam a diferenciar esforço e capacidade como as causas do resultado.

Como terceiro fator importante na determinação do motivo de realização surge a Norma de Referência que diz respeito aos diferentes parâmetros necessários para a avaliação dos resultados de rendimento.

Segundo HECKHAUSEN (apud WINTERSTEIN, 1992) ela pode ser individual quando se compara o rendimento de um indivíduo com um outro realizado anteriormente pelo mesmo, ou social quando a comparação do

rendimento acontece dentro de um determinado grupo de referência. Os resultados, portanto, se referem a uma norma única exigida para todo um grupo.

Ainda de acordo com o mesmo autor pode haver uma melhoria na motivação ao utilizar-se a norma de referência individual, pois desta forma o indivíduo vivencia adequadamente os sucessos e fracassos, determinando realisticamente seu nível de aspiração. Por isso, vê-se necessário considerar a importância dessas normas no âmbito educacional, porque a norma de referência utilizada para a avaliação dos alunos pode influenciar positiva ou negativamente a sua motivação (KOBAL, 1996).

Os professores apresentam diferenças na explicação das causas para êxitos e fracassos de seus alunos em função da norma de referência utilizada por eles nas aulas. Assim, ELKE (apud WINTERSTEIN, 1992) pode comprovar em seus estudos que professores que utilizam uma norma de referência social atribuem êxitos e fracassos no rendimento escolar a fatores instáveis e externos como o azar e o barulho. Porém, quando utilizam norma de referência individual, recorrem a fatores mais estáveis e internos, como a capacidade.

Assim, a norma de referência pode ser um fator de grande importância na obtenção de um objetivo podendo favorecer ou prejudicar o desenvolvimento da ação do indivíduo. Porém, esse fator não influenciará no bom ou mau desenvolvimento da ação diretamente, mas auxiliará o professor a conhecer melhor seus alunos, verificando qual a atribuição dada às situações de êxito e fracasso pelos alunos nas aulas de Educação Física (MÜLLER, 1998).

2.2. Orientação para o Ego ou para a Tarefa

Muitos motivos e interesses podem ser despertados nas aulas de Educação Física, tais como recreacional, rendimento, aptidão física e o reconhecimento

social. Para cada motivo podemos perceber dois momentos fundamentais, quando da execução da ação. O fator energizante (interesse e esforço) é aquele que propicia o início da execução, que terá uma seqüência de ações motivadoras. A persistência ou não desta ação dependerá do tipo de orientação (ego ou tarefa) do indivíduo na seleção dos instrumentos por ele escolhidos, que mantém a seqüência motivacional condutiva em direção a uma meta determinada (MÜLLER, 1998).

De acordo com ROBERTS (1993) para a compreensão da motivação e dos comportamentos de realização precisam ser levados em conta o significado e a função do comportamento, bem como a identificação das metas de ação.

Segundo DUDA (1993), a perspectiva de vida e os referenciais teóricos da realização da motivação têm predominado sobre duas bases: indivíduos orientados para a tarefa e indivíduos orientados para o ego. Essas duas metas estabelecidas pelo indivíduo relacionam-se com a maneira que o indivíduo julga seu nível de competência e habilidade.

Indivíduos orientados para a tarefa estão preocupados com a demonstração da aprendizagem e com o domínio da tarefa. Essa meta dirige o comportamento de realização quando a aprendizagem e o domínio são determinados como importante para o indivíduo. Além disso, a percepção das habilidades e capacidades são de referência própria, são persistentes e estabelecem metas apropriadas a suas capacidades. Esses indivíduos são caracterizados pela maior necessidade de realização, por acreditarem no seu esforço e por serem otimistas (DUDA, 1993).

Ainda de acordo com a mesma autora, indivíduos orientados para o ego apresentam-se motivados por fatores externos (busca de reconhecimento social, status) e mostram-se preocupados com a comparação de sua capacidade com à

dos outros. Essa meta dirige o comportamento de realização em circunstâncias onde a comparação social é existente. Além disso, tendem a demonstrar capacidade superior (mesmo não a tendo), não são muito persistentes e atribuem o êxito às suas habilidades, ao seu esforço e à sorte. O fracasso, por outro lado, é atribuído a fatores externos, como o material utilizado, o azar, a situação etc. Para esses indivíduos, o mínimo de esforço é importante, a percepção das habilidades são normativamente referenciadas e caracterizam-se pelo uso da máxima habilidade.

MAEHR & NICHOLLS (apud BIDDLE, 1993) sugeriram que o sucesso e o fracasso possuem diferentes significados em diferentes culturas. Por exemplo, DUDA (1986) mostrou diferenças nas percepções de êxito e fracasso no esporte existentes em grupos com diferente conhecimento cultural residindo no mesmo país. Participaram deste estudo adolescentes brancos, negros e descendentes de espanhóis do segundo grau das escolas de Los Angeles. Os resultados mostraram que as percepções diferem de acordo com o gênero e com o conhecimento cultural. Assim, enquanto os meninos brancos valorizam a meta de comparação social (orientação para o ego) os espanhóis valorizam a meta de domínio (orientação para a tarefa). Já entre os negros há uma diferença de gênero: as meninas estão orientadas para a comparação social e os meninos para o domínio. Desta forma, as tendências dos meninos participantes deste trabalho parecem ser semelhantes às dos espanhóis e dos meninos negros, enquanto que as meninas assemelham-se às moças negras.

Uma interessante questão sobre a meta de realização baseia-se em saber como os indivíduos desenvolvem uma meta de ação e não outra. NICHOLLS (apud ROBERTS, 1993) argumentou que a experiência do indivíduo, o constrangimento social colocado sobre o mesmo e a percepção do clima psicológico (se existe

tarefa ou ego) podem comprometer uma meta em relação a outra. Assim, as teorias do motivo de realização sustentam que os fatores individuais, situacionais e ambientais influenciam a predominância de uma perspectiva.

Por exemplo, quando um ambiente é caracterizado pela competição interpessoal e pela avaliação social, indivíduos orientados para o ego tendem a obter melhores resultados. Porém, em situações caracterizadas pela aprendizagem, com base no erro alheio, domínio pessoal da habilidade e pelo simples fato de participar, indivíduos orientados para a tarefa, muitas vezes, destacam-se dos demais. Assim, NICHOLLS (apud DUDA, 1993) sustentou que os indivíduos desenvolvem uma meta sobre outra em um ambiente específico de acordo com as diferenças motivacionais baseadas nas visões de mundo desses indivíduos sobre o que consideram importantes dentro desse contexto.

2.2.1. Quadro comparativo entre as tendências EE com OT e MF com OE

A Teoria do Motivo de Realização (ATKINSON & McCLELLAND, 1973) referente à busca da melhoria ou manutenção da capacidade nas atividades, podendo levar ao sucesso ou ao fracasso e, a Teoria Cognitiva da Abordagem por Objetivos (NICHOLLS, 1989 & DUDA, 1995) que explica as metas de ação que provocam ou não a persistência nas atividades, são abordagens que apresentam semelhanças entre suas tendências.

Através do quadro comparativo podemos observar as semelhanças das tendências EE com OT e MF com OE.

<i>EXPECTATIVA DE ÊXITO</i>	<i>ORIENTAÇÃO PARA A TAREFA</i>
Trabalham mais	Acreditam no seu esforço
Optam por metas compatíveis com suas capacidades	Preocupam-se com a aprendizagem e com o domínio da tarefa
São mais competitivos, persistentes	São mais persistentes
Assumen responsabilidades pelos seus atos	Possuem percepção de sua habilidade e capacidade
Assumem riscos moderados	Favorece a capacidade para cooperar e o esforço para o domínio pessoal
São independentes, criativos e inovadores	Buscam a satisfação e o prazer de uma tarefa
Possuem bom desempenho acadêmico	Julgam seu sucesso pela qualidade de seu trabalho
Possuem sentimento de sucesso	São otimistas
Tentam superar-se constantemente	Buscam a satisfação pessoal
Atribuem a causa dos resultados à própria capacidade e esforço	Estabelecem metas apropriadas às suas capacidades
Possuem maior autocontrole	Não demonstram alta capacidade
Aprendem mais depressa	Demonstram segurança no comportamento

<i>MEDO DO FRACASSO</i>	<i>ORIENTAÇÃO PARA O EGO</i>
Escolhem tarefas com dificuldades extremas	Escolhem tarefas com desafios extremos
Optam por metas abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente	Preocupam-se com a comparação de sua capacidade
Atribuem seus resultados à dificuldade da tarefa ou ao acaso	Atribuem seus resultados ao esforço e ao acaso
São menos persistentes	Demonstram capacidade superior
São mais ansiosos	Não são muito persistentes
São inseguros no comportamento	Possuem baixa percepção da competência
São orientados a normas sociais	São mais inseguros no comportamento
São motivados extrínsecamente	Motivam-se pelo reconhecimento social
Apresentam falta de auto-determinação	Abandonam a atividade em caso de derrota

2.3. Percepção da Competência

A motivação está associada a um grande número de fatores durante a ação humana. Dentro desses fatores, podemos destacar a Percepção da Competência.

A percepção da competência tem sido estudado em vários contextos, incluindo o esporte e a atividade física. Em seu trabalho, HARTER (apud ROBERTS, 1993) tentou explicar porque os indivíduos sentem-se induzidos em engajar-se nos contextos de realização. Para o autor, a percepção da competência é um motivo multidimensional que conduz o indivíduo nos domínios cognitivo, social e físico. A percepção da competência e o prazer intrínseco procedentes do sucesso são vistos como aumento do esforço para a realização. Já a percepção da incompetência e o desprazer podem conduzir à ansiedade e uma diminuição do esforço na realização.

A auto-estima pode influenciar a escolha do comportamento motivacional. Muitas vezes definida como percepção da habilidade, auto-eficácia ou confiança por vários teóricos, o constructo da percepção da competência tem um papel fundamental para o estudo da motivação (ROBERTS, 1993).

Para ROBERTS (apud KOBAL, 1996) a teoria da auto-eficácia refere-se à convicção necessária para obtenção do sucesso na execução de uma determinada tarefa, não se relacionando à habilidade em si mas com a determinação do indivíduo sobre o que pode ser feito com a própria habilidade.

De acordo com NICHOLLS (apud DUDA, 1993), recentes teorias cognitivistas apontam uma importante relação entre as perspectivas das metas, a percepção da habilidade e o comportamento.

Estudos que examinaram a correlação comportamental das metas ego e tarefa no domínio esportivo evidenciaram a ênfase colocada pelos indivíduos

orientados para a tarefa na demonstração do esforço e, na falta de persistência pelos indivíduos orientados para o ego.

De acordo com DUDA (1993) em indivíduos orientados para a tarefa as percepções da capacidade e o tipo de evento que ocasionam sentimento de êxito, são de referência própria. Existe uma melhora da habilidade, do domínio da tarefa, muito trabalho e um compromisso com a própria atividade. A percepção que o indivíduo possui da própria capacidade é bastante adequada à realidade. Este indivíduo apresenta comportamentos que conduzem a uma habilidade adquirida a longo prazo e muito investimento, assim como trabalho sério e ético, dentro de uma ótima performance e muita persistência. A tarefa envolvida também contribui para a seleção de níveis competitivos, opostos e para tarefas que conduzem para a máxima melhora e satisfação pessoal.

Já indivíduos orientados para o ego, quando questionados por seu nível de competência, apresentam um baixo padrão comportamental orientado para a realização, e a percepção da capacidade é frágil. Tais indivíduos tendem a ser mais inseguros, reduzem seus esforços, param de tentar, alegam falta de interesse quando comparados com indivíduos orientados para a tarefa e escolhem desafios extremos para uma atividade (ou é muito fácil, ou muito difícil) e, como consequência, possuem um desempenho prejudicado e abandonam a atividades (JAGACINSKI & NICHOLLS, apud GUZZO, 2000).

Em seus estudos, BRODY (apud ATKINSON & FEATHER, 1974) preocupou-se com os efeitos da ansiedade e da necessidade de realização sobre a probabilidade subjetiva do sucesso e do fracasso. Os resultados mostraram que o nível da percepção do sucesso tende a ser mais alta entre sujeitos com alta necessidade de realização do que entre sujeitos com baixa necessidade de realização.

Em ambientes onde há predominância da comparação social e da competição, o indivíduo pode focalizar-se apenas em sua percepção da capacidade, trazendo conseqüências negativas para o comportamento de realização (ROBERTS, 1993). O mesmo autor acredita que os adultos devem estruturar o clima psicológico de tal modo que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam mais salientes que o desempenho e o resultado.

Nota-se que os indivíduos atribuem o sucesso para fatores internos mais do que o fracasso. Uma explicação para esse resultado seria as pessoas estarem mais motivadas para proteger e aumentar sua auto-estima fazendo tais atribuições (GREENBERG, apud BIDLLE, 1993). Desta forma, os indivíduos fazem diferentes atribuições para sucesso e fracasso porque possuem diferentes níveis de auto-estima e percepção própria.

3. MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A aula de Educação Física, na escola, é uma das atividades normalmente apreciada pelos alunos que, por conseguinte, se mostram motivados para fazê-la. Por outro lado, a motivação dos alunos pode ser considerada um dos maiores problemas enfrentados pelos professores na atualidade (MÜLLER, 1998).

O conceito de motivação na escola aparece com muita força, principalmente quando se faz necessário isentar o professor da responsabilidade pelo fracasso acadêmico dos alunos (NERI, apud PUENTE, 1982).

Dessa forma, a motivação desempenha um importante papel, principalmente na Educação Física, já que o professor não lida com atletas altamente motivados para a performance, e sim com alunos obrigados a participar das aulas de Educação Física. Deste modo, o professor não pode considerar que todos os seus alunos encontrem prazer e estejam interessados em participar das atividades oferecidas através de seu modo de transmissão didático-metodológica.

As informações transmitidas pelo professor ao seu aluno (por exemplo, a demonstração de um movimento) são o resultado de um processo de ação que, por sua vez, depende das suas capacidades e habilidades pedagógicas, como por exemplo, seus conhecimentos, experiências, habilidade motora e capacidade de observar e julgar. Portanto, cabe ao professor de Educação Física, quando deseja motivar seus alunos, observar os objetos em vista e tudo fazer para criar valores de estímulos positivos e atraentes ao maior número, senão a todos os alunos (THOMAS, 1983). Para NERI (apud PUENTE, 1982) motivar não é ativar ou despertar forças intrínsecas, mas sim dispor eventuais situações que produzem comportamentos estáveis, hábeis e de alta probabilidade de ocorrência.

Desta forma, a motivação constitui-se num aspecto importante no contexto educacional servindo como fio condutor para uma série de circunstâncias de aprendizagem, onde o indivíduo deve manifestar interesse pela atividade, a fim de que seja o sujeito na construção de seu próprio conhecimento (KOBAL, 1996).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) a Educação Física Escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos.

Em uma concepção elitista da Educação Física, somente os considerados mais capazes ou mais dotados é que teriam oportunidade de demonstrar seus talentos, treinar suas habilidades e capacidades e assim demonstrar serem os mais velozes, mais altos e mais fortes. Os menos capazes seriam relegados a um segundo plano, como se não lhes fosse dado direito de valerem-se dos benefícios da Educação Física (TAFFAREL, 1985).

Assim, de acordo com a autora, um ensino determinantemente formal, técnico, predominando o caráter competitivo e valorizando-se os resultados, sem o devido questionamento de como os mesmos foram atingidos é prejudicial para a manutenção da motivação dos alunos. Portanto, é importante que a aula de Educação Física não seja norteadada pela proposta mecanicista, ou seja, aquela que busca o desempenho máximo de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível.

De acordo com HUNTER (1976) somos motivados a fazer as coisas que nos interessam. Assim, se o professor conseguir aumentar o interesse de um aluno, estará também aumentando sua motivação. Sabendo disso, não vai querer obrigá-

lo a realizar tarefas monótonas e repetitivas, sem qualquer interesse. A autora ainda afirma que, em geral, as pessoas obtêm mais êxito nas atividades que lhe interessam; e êxito, por sua vez, tende a estimular o aumento de interesse. Por essa razão, o grau de ÊXITO torna-se uma importante variável na motivação, pois poucas pessoas continuam motivadas em atividades onde sentem que obtiveram pouco ou nenhum sucesso. Desta forma, é a atividade proposta pelo professor que deve adequar-se ao aluno e não o aluno à atividade. A autora ainda apresenta mais duas variáveis da motivação, o GRAU DE DIFICULDADE e o CONHECIMENTO DE RESULTADOS.

Grau de dificuldade está muito relacionado com êxito. Geralmente, quando alguma atividade é extremamente difícil para o indivíduo, ele não será bem sucedido ao executá-la. Ocasionalmente, uma tarefa fácil é realizada com sucesso e esquecida tão rapidamente quanto possível. Desta forma, a motivação atinge seu auge em uma tarefa de grau moderado de dificuldade, cuja execução leva ao êxito.

Conhecimento de resultados é o termo psicológico para o *feedback* que responde à pergunta: "Estou indo bem?". Essa resposta tem poderosa influência no estado de motivação. Ou seja, quanto mais específico é o *feedback*, mais o indivíduo se torna motivado para melhorar seu desempenho. Em uma pesquisa realizada com crianças entre 7 e 13 anos praticantes de Ginástica Artística revelou a necessidade das crianças conhecerem seus resultados, de saberem como estão se desenvolvendo nos treinos, pois esse conhecimento ajudaria no aperfeiçoamento da técnica e na correção dos erros (De MARCO & JUNQUEIRA, apud PICCOLO, 1993). Além disso, o conhecimento significativo dos resultados possibilita o desenvolvimento da auto-avaliação e do auto-conhecimento. A importância de cada variável depende das características

individuais e situacionais, podendo o professor manipulá-las de acordo com seu objetivo e dos alunos.

Portanto, a motivação depende da personalidade de cada indivíduo e das experiências passadas de cada um, bem como dos incentivos presentes num momento determinado capazes de satisfazer os motivos correspondentes (ANGELINI, 1973). De acordo com GONÇALVES (apud GOUVEIA, 1997) a Educação Física, como práxis educativa que considera o desenvolvimento pessoal e a questão social, possui como objetivo a formação da personalidade do aluno através de atividades que trabalham o movimento integrado do aluno.

O professor de Educação Física deve ser capaz de identificar os pontos fortes dos alunos levando-os à realizações, criando ambientes mais estimulantes, menos punitivos e distanciadores. De acordo com MÜLLER (1998), numa aula de Educação Física muitos podem ser os objetivos a serem trabalhados, em virtude de poder atender às diferentes necessidades da turma. Quando as atitudes do professor vão ao encontro dos interesses dos alunos, pode-se dizer que existirá ali um ambiente favorável e dinamizador para uma boa aprendizagem. Para isso, também é importante que observe sistematicamente o comportamento dos seus alunos, no sentido de verificar em que fase ele se encontra, localizar os erros e oferecer informações relevantes para que os erros de desempenho sejam superados (TANNI, apud DARIO, 1998).

Assim, percebe-se que um dos principais aspectos na aprendizagem é o motivacional. ATKINSON & HILGARD (1976) acreditam que aprendizagem e motivação são inseparáveis, pois qualquer disposição destinada a estimular a aprendizagem deve também criar motivação.

As características individuais e as vivências anteriores do aluno ao deparar com determinada situação constituem o ponto de partida para o processo de

ensino-aprendizagem. Deparar com as potencialidades e as limitações dos alunos para desenvolvê-las é parte integrante desse processo que envolve um certo risco para os mesmos, pois o êxito gera um sentimento de satisfação e competência, mas experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de impotência que, num limite extremo, inviabiliza a aprendizagem. O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminado. Por isso, as situações de ensino-aprendizagem contemplam as possibilidades do aluno arriscar, vacilar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de humilhação ou constrangimento (PCN, 2000).

A prática oferece as condições favoráveis à aprendizagem, mas a simples repetição não garante o progresso. Deste modo, a qualidade da prática é muito importante, pois deve respeitar as limitações da estrutura genética pessoal e o desejo de se sair bem. De acordo com SINGER (De MARCO & JUNQUEIRA, apud PICCOLO, 1993), a repetição de um exercício, por um longo período, sem que o sujeito o tenha compreendido e aceito a sua necessidade é muito desmotivante e, provavelmente, o sujeito abandonará a atividade na primeira oportunidade.

Por isso, é muito importante que o professor esteja bem preparado profissionalmente para atender às necessidades dos alunos quanto ao significado e apropriação da tarefa, o conhecimento dos resultados e o fornecimento de pistas. O primeiro contato com uma atividade pode influenciar a atitude de um indivíduo perante a mesma durante muito tempo. Não só devem ser evitadas as experiências brutais e decepcionantes, como as primeiras impressões devem ser as mais agradáveis possíveis, porque influenciam consideravelmente a motivação.

O receio ou a vergonha do aluno em correr riscos de segurança física é

motivo suficiente para que ele se negue a participar de uma atividade e, em hipótese alguma o aluno deve ser obrigado ou constrangido a realizar qualquer atividade. As propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno, e como essa medida varia de pessoa para pessoa, a organização das atividades tem que contemplar individualmente esse aspecto relativo à segurança física. Além disso, a atividade proposta durante a aula pode vir a agir como elemento desmotivador pois pode ser inferior ao praticado pelo aluno interferindo, assim, no seu desejo de participação.

Em sua pesquisa, PAPPAIOANNOU (apud KOBAL, 1996) aconselha que para os professores de Educação Física desenvolverem um bom ambiente de aprendizagem orientada, devem providenciar tarefas de desafio adequado para todos os alunos; ensinar aspectos de desenvolvimento de aptidão e promoção de saúde; superar as dificuldades dos alunos, fornecendo comentários informativos; evitar críticas maledicentes ou mesmo meros elogios; promover a autonomia dos alunos; ressaltar os valores de aprimoramento pessoal e coletivo; ser acessível e amigo de todos os estudantes.

Porém, para FREIRE (1994), mais importante que saber propor a atividade na forma original, é encontrar variações, de forma que, uma vez realizada com êxito, se possa realizá-la novamente com o acréscimo de algum elemento novo que leve o aluno a novas aprendizagens. Convém aguardar que todos os alunos obtenham relativo êxito antes de propor uma variação na atividade ou passar para a atividade seguinte. Relativo porque, em todo grupo, haverá aqueles que realizam as atividades com maior ou menor facilidade. Haverá, num grupo, sempre os extremos: aqueles que se destacam para mais, realizando com êxito uma tarefa que para os demais não é possível; e aqueles que, apesar de todos já terem superado o problema, continuam sem conseguir resolvê-lo.

Quando um aluno erra repetidamente uma tarefa, deve-se prestar atenção a esse fato. Geralmente, dá-se muito valor ao produto apresentado (saltos, giros que o aluno realiza), mas não consegue-se enxergar sua produção (o que fazem para chegar ao resultado). Tão ou mais importante que o resultado é o que os alunos fazem para chegar à ele, o raciocínio, as coordenações motoras. Por isso, dizer simplesmente que o aluno errou, pode ser um equívoco (FREIRE, 1994).

Ainda de acordo com o autor, uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento do aluno. Uma boa proposta que facilite esse desenvolvimento é aquela em que o aluno vacila diante das dificuldades mas se sente motivado, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados de conhecimento.

Se a atividade sugerida mostrar-se, para a maioria do grupo, muito fácil, não é boa, pois está aquém do desenvolvimento do aluno não havendo o que aprender, nem promoção do desenvolvimento. Se a atividade for, para esse mesmo grupo, muito difícil, de forma que, mesmo tentando algumas vezes, a maioria não consegue realizá-la, também não é boa, pois está além das possibilidades do grupo. Num terceiro caso, se uma vez proposta a atividade e esta mostrar-se, para a maioria das crianças, viável, apesar de apresentar algumas dificuldades iniciais, então, é adequada para o grupo. O fato de conter dificuldades, de modo que haja, fracassos e êxitos parciais, significa que há elementos na atividade pouco além do desenvolvimento atual. Tais elementos constituem fatores de desequilíbrios momentâneos que terão reequilibrações para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento (FREIRE, 1994).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Os Instrumentos

Atualmente, três instrumentos podem ser utilizados para a avaliação da motivação de rendimento, para o estabelecimento de metas pelos indivíduos e pela atribuição que o indivíduo tem de seu sucesso.

O primeiro instrumento utilizado foi o Gride do Motivo de Realização que verifica a tendência motivacional presente no indivíduo. Ele é composto por 14 frases que se relacionam a 9 figuras, sendo que três delas retratam atividades físicas, outras três referem-se a atividades escolares e as demais a atividades diversas. As afirmações apresentam as seguintes características: medo do fracasso (MF) e expectativa de êxito (EE), podendo o medo do fracasso manifestar-se sob duas formas: MF 1 e MF 2. O MF 1 relaciona-se com a noção de incompetência que o indivíduo tem de si mesmo, enquanto que o MF 2 refere-se à insegurança e ao medo de conseqüências sociais do fracasso, isto é, à preocupação acerca do que os outros podem pensar de seu futuro. O sujeito deve assinalar se, para ele, cada afirmação relaciona-se ou não à figura em questão. A soma das alternativas mostra a tendência motivacional entre os estudantes.

O Gride do Motivo de Realização foi traduzido e adaptado para o idioma português por WINTERSTEIN (1991). Na tradução foram utilizados os procedimentos necessários para a validação inicial de instrumentos de pesquisa. Além da estratégia de "back translation", os resultados da Análise Fatorial e da extração do Coeficiente Alpha de Cronbach apontaram para uma boa fidedignidade quando comparado com o instrumento original.

O segundo instrumento de coleta de dados utilizado foi o TEOSQ (*The Task and Ego Orientation in Sport Questionary*), criado por DUDA & NICHOLLS

(1992) e recentemente traduzido do idioma inglês para o português pelo trabalho de iniciação científica "Primeiros Estudos para a Tradução e Validação do TEOSQ" (GUZZO & WINTERSTEIN, 1999). O Questionário para a Avaliação da Orientação para o Ego ou para a Tarefa avalia as diferenças individuais na ênfase colocada sobre o envolvimento da tarefa ou do ego no esporte.

A primeira versão desenvolvida por DUDA & NICHOLLS continha 15 itens e foi aplicada a 286 sujeitos, de ambos os sexos, participantes de atividades esportivas no segundo grau de escolas norte-americanas. Foi feita uma análise fatorial exploratória revelando dois fatores com sete itens incidindo em Orientação para a Tarefa e seis itens incidindo em Orientação para o Ego (DUDA, 1992). A autora coloca ainda que o item "eu me sinto bem sucedido quando ganho", que fazia parte da primeira versão do instrumento, pesou para os dois tipos de orientação (Ego e Tarefa).

Em outros estudos realizados o TEOSQ, já na sua segunda versão, com 13 itens (utilizado neste trabalho), mostrou consistência interna, com os itens de Orientação para a Tarefa e Orientação para o Ego.

O material consiste em 13 afirmações como "Eu posso fazer melhor que meus colegas", dirigido aos indivíduos orientados para o ego, ou "Eu posso adquirir novas habilidades trabalhando duro", para indivíduos orientados para a tarefa. Os sujeitos das pesquisas respondem concordando ou não, em diferentes níveis, com as afirmações (DUDA, 1993).

O último instrumento utilizado foi o PCSQ (*Perceived Causes of Success Questionary*) também traduzido por GUZZO & WINTERSTEIN (2000) como "Questionário da Percepção da Competência no Esporte". Este instrumento, criado por NICHOLLS, faz o aluno refletir sobre as causas do sucesso, acusando qual é a percepção que ele possui sobre a competência.

O PCSQ contém 19 afirmações como "Treinam forte" que avalia o esforço, "Jogam com sorte" que avalia os fatores externos, "Tentam coisas que não conseguem fazer" que avalia a habilidade e "Sabem como trapacear", que avalia os fatores ilegais. As afirmações foram respondidas numa escala de 5 pontos que varia de discordo totalmente a concordo totalmente.

Os resultados do trabalho de GUZZO & WINTERSTEIN (1999, 2000) mostraram o sucesso da validação e da adaptação destes instrumentos para o Brasil, podendo assim, ser utilizado por psicólogos e profissionais da área de Educação Física. Do mesmo modo, a validação do *Gríde do Motivo de Realização* pode ser visto nos estudos desenvolvidos por WINTERSTEIN (1991) e KOBAL (1996) que demonstraram sua adequação à população em estudo.

4.2. Preparação dos Instrumentos

A segunda parte do trabalho consistiu na elaboração do material de coleta de dados. A partir do instrumento utilizado por WINTERSTEIN (1991) as figuras do *Gríde do Motivo de Realização* (Anexo I) foram escaneadas para melhor definição da imagem e correção das frases. Também para melhor entendimento dos alunos a introdução foi ligeiramente modificada. Em seguida, foram reproduzidas cópias das figuras e da introdução em tamanho reduzido para formarem os cadernos nos quais os alunos responderiam.

No Questionário para a Avaliação da Orientação para o Ego ou para a Tarefa no Esporte (TEOSQ) foi realizada uma adaptação de termos mais apropriados ao objetivo deste trabalho. A introdução utilizada por GUZZO & WINTERSTEIN (1999) "*Sinto-me bem sucedido(a) no esporte quando...*" foi alterada para: "*Sinto-me bem sucedido(a) nas aulas de Educação Física quando...*". A seguir também reproduziu-se cópias do TEOSQ (Anexo II).

No Questionário da Percepção da Competência no Esporte (PCSQ) também houve alterações. A introdução *"O que você acredita ser de maior ajuda para que esportistas tenham sucesso no esporte? Ou em outras palavras... Esportistas são bem sucedidos(as) se..."* foi alterado para *"O que você acredita ser de maior ajuda para que os alunos de Educação Física tenham sucesso nas aulas? Ou em outras palavras... Alunos em aulas de Educação Física são bem sucedidos(as) se..."*.

A terceira afirmação *"Sabem como impressionar o técnico"* foi alterada para *"Sabem como impressionar o professor"*. O mesmo foi feito com a décima quinta afirmação. *"Fingem gostar dos treinadores"* foi alterado para *"Fingem gostar do professor"*.

A quinta (*"Usam doping"*) e a décima sétima (*"Usam drogas para melhorar o rendimento"*) afirmações foram excluídas por não terem consistência na Educação Física escolar. Também reproduziu-se cópias do PCSQ (Anexo III).

4.3. Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2000 com a aplicação dos instrumentos devidamente preparados para alcançar o objetivo deste trabalho.

Os sujeitos da pesquisa foram 70 alunos de ambos os sexos entre 14 e 15 anos da E. E. P. G. Professor Hilton Federici, na cidade de Campinas. Esta escola foi escolhida porque não apresentou restrições para o propósito e possuía classes com o número suficiente de alunos para o objetivo deste trabalho.

Para a aplicação, tanto do TEOSQ, do PCSQ quanto do Gride, foi realizada uma explicação prévia. Esta consistiu exclusivamente de instrução da maneira como estes três instrumentos deveriam ser respondidos. Os alunos responderam

o TEOSQ, o PCSQ e o Gride do Motivo de Realização no mesmo dia e a aplicação demorou em média 40 minutos por sala.

Todos os alunos responderam ao mesmo tempo seus questionários na própria sala de aula. As aulas foram cedidas pelos professores que estavam em dia com o conteúdo de sua disciplina, não atrapalhando, portanto, o andamento do período letivo da turma.

Ao final da coleta de dados iniciou-se a tabulação e a análise dos dados.

4.4. Tabulação dos Dados

A tabulação das respostas dadas por cada sujeito foi primeiramente passada para o programa Excel. Os sujeitos foram numerados de 1 a 70, assim como suas folhas de testes.

As afirmações do TEOSQ, do PCSQ e do Gride do Motivo de Realização foram representadas pelas letras de *A* até a letra *EZ*, sendo que as letras compreendidas entre *A* e *M* representavam as respostas do TEOSQ, de *N* até *AD* as do PCSQ e de *AE* a *EZ* as do GMR, totalizando 156 afirmações.

As alternativas do TEOSQ foram tabuladas de acordo com o valor estipulado:

- * discordo totalmente = 1 ponto
- * discordo = 2 pontos
- * neutralidade = 3 pontos
- * concordo = 4 pontos
- * concordo totalmente = 5 pontos

Da mesma forma, as alternativas do PCSQ também continham um valor:

- * discordo totalmente = 1 ponto
- * discordo = 2 pontos

* neutralidade = 3 pontos

* concordo = 4 pontos

* concordo totalmente = 5 pontos

As alternativas do GMR tinham os seguintes valores:

* O = 0 ponto

* X = 1 ponto

Neste programa foram selecionadas as variáveis de 1 a 13 que representavam o TEOSQ classificadas da seguinte forma:

*** Tarefa:**

- Aprender uma nova habilidade me faz querer praticar mais (T1).
- Aprendo algo que é divertido fazer (T2).
- Aprendo uma nova habilidade com muita persistência (T3).
- Eu trabalho realmente duro (T4).
- Algo que aprendo me faz querer continuar a praticar mais (T5).
- Aprendo uma habilidade que realmente sinto estar correta (T6).
- Faço o melhor que posso (T7).

*** Ego:**

- Sou o (a) único (a) que consegue realizar uma determinada jogada ou demonstrar uma determinada habilidade (E1).

- Consigo um desempenho melhor que meus (minhas) amigos (as) (E2).
- Os (as) outros (as) não conseguem fazer algo tão bem quanto eu (E3).
- Os (as) outros (as) se atrapalham e eu não (E4).
- Eu faço a maioria dos pontos (E5).
- Eu sou o (a) melhor (E6).

As alternativas do PCSQ representavam as seguintes características:

*** Esforço:**

- Gostam de progredir (EF1).
- Treinam forte (EF2).
- Gostam de praticar (EF3).
- Competem de forma limpa (justa) (EF4).
- Gostam de aprender novas habilidades (EF5).
- Trabalham realmente duro (EF6).
- Sempre dão o melhor de si (EF7).

*** Fatores Externos:**

- Sabem como impressionar o professor (FE1).
- Jogam com sorte (FE2).
- Sabem como parecer melhor do que são (FE3).
- Fingem gostar do professor (FE4).
- Trabalham com equipamento adequado (FE5).

*** Habilidade:**

- Têm coisas que não conseguem fazer (HB1).
- São melhores alunos que os(as) outros(as) (HB2).
- Insistem em habilidades ou jogadas nas quais são bons (boas) (HB3).
- São melhores que os outros(as) em competições acirradas (HB4).

*** Fatores Ilegais:**

- Sabem como trapacear (FI1).

As 14 frases do GMR foram classificadas de acordo com as seguintes características:

*** Expectativa de Êxito:**

- Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque sei fazer isto" (EE1).

- Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto" (EE2).
- Ele (ela) acha que fez tudo certo (EE3).
- Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros (EE4).
- Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros" (EE5).

*** Medo do Fracasso 1:**

- Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer (MF11).
- Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora" (MF12).
- Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto (MF13).
- Isto não lhe agrada (MF14).
- Ele (ela) prefere não fazer nada (MF15).

*** Medo do Fracasso 2:**

- Ele (ela) não quer fazer nada errado (MF21).
- Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado (MF22).
- Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado?" (MF23).

*** Frase Neutra:**

- Ele (ela) se sente bem fazendo isto.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1. Apresentação dos dados

Para a análise dos dados foram utilizados a Correlação de Pearson ($p < 0.05$) realizada a partir das respostas dos instrumentos dos 70 alunos, sendo 35 meninas e 36 meninos.

Depois da tabulação os dados dos sujeitos foram passados para o programa estatística **SPSS 6.0** (Statistics Program for Social Science).

A tabela 1 mostra o resultado obtido através da correlação entre as tendências Ego, Tarefa, Expectativa de Êxito, Medo do Fracasso 1, Medo do Fracasso 2, Esforço, Fatores Externos, Fatores Ilegais e Habilidade.

		Esforço	Fat.Ext.	Hab.	EE	MF1	MF2	Fat.Ile.
Ego	r	-	,385**	,462**	-	,315*	-	,420**
	Sig. (2-tailed)	-	,002	,000	-	,013	-	,000
	N	-	63	65	-	62	-	66
Tarefa	r	,353**	,332**	,253*	-	-	-	-
	Sig. (2-tailed)	,003	,007	,039	-	-	-	-
	N	67	65	67	-	-	-	-
Esforço	r	-	-	-	-	-	-	-,334**
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	-	,005
	N	-	-	-	-	-	-	69
Fat.Ext.	r	-	-	,490**	-	-	-	,509**
	Sig. (2-tailed)	-	-	,000	-	-	-	,000
	N	-	-	65	-	-	-	66
Hab.	r	-	-	-	,424**	-	-	,306*
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	,000	-	-	,010
	N	-	-	-	65	-	-	69
EE	r	-	-	-	-	-	,246*	-
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	,048	-
	N	-	-	-	-	-	65	-
MF1	r	-	-	-	-	-	-,299*	-
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	,015	-
	N	-	-	-	-	-	66	-

Tab. 1 - Correlação de Pearson entre as tendências EE, MF, OE, ESFORÇO, FATOR EXTERNO, HABILIDADE E FATOR ILEGAL (* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$).

Os resultados mostraram que há uma correlação da Orientação para o Ego com fator externo ($r=,385$), habilidade ($r=,462$), medo do fracasso 1 ($r=,315$) e fator ilegal ($r=,420$); da Orientação para Tarefa com esforço ($r=,353$), fator externo ($r=,332$) e habilidade ($r=,253$); de Fator Externo com habilidade ($r=,490$) e fator ilegal ($r=,509$); de Habilidade com expectativa de êxito ($r=,424$) e fator ilegal ($r=,306$); de Expectativa de Êxito com medo do fracasso 2 ($r=,246$). A tendência Medo do Fracasso 1 correlacionou-se negativamente ($r=-,299$) com Medo do Fracasso 2. O mesmo aconteceu entre o Esforço e fator ilegal ($r=-,334$).

Em seguida, fez-se o cálculo de correlação separando o grupo por sexo para verificar se existia uma correlação mais consistente dentro do mesmo sexo.

A cultura, na qual o indivíduo está inserido, influencia o desenvolvimento das tendências motivacionais em estudo. Sendo assim, homens e mulheres desenvolvem diferentes comportamentos, de acordo com seu papel em cada sociedade. A tabela 2 mostra a correlação entre as tendências no sexo masculino e a tabela 3 o feminino.

Masculino	Esforço	Hab.	MF1	MF2	Fat.Ile.
Ego r	-	,510**	,456**	-	-
Sig. (2-tailed)	-	,003	,008	-	-
N	-	32	33	-	-
Tarefa r	,518**	-	-	-	-
Sig. (2-tailed)	,002	-	-	-	-
N	33	-	-	-	-
Fat.Ext. r	-	,489**	-	-	,362*
Sig. (2-tailed)	-	,005	-	-	,038
N	-	32	-	-	33
MF1 r	-	-	-	-,371*	-
Sig. (2-tailed)	-	-	-	,026	-
N	-	-	-	36	-

Tab. 2- Correlação de Pearson entre as tendências do sexo masculino.

Feminino		Fat.Ext.	Hab.	EE	MF2	Fat.Ile.
Ego	r	-	-	-	-	,458**
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	,007
	N	-	-	-	-	33
Tarefa	r	,356*	-	-	-	-
	Sig. (2-tailed)	,037	-	-	-	-
	N	33	-	-	-	-
Esforço	r	-	-	-	-	-,420*
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	,014
	N	-	-	-	-	34
Fat.Ext.r	r	-	,438*	-	,448*	,628**
	Sig. (2-tailed)	-	,011	-	,015	,000
	N	-	33	-	29	33
Hab.	r	-	-	,542**	-	-
	Sig. (2-tailed)	-	-	,002	-	-
	N	-	-	30	-	-
EE	r	-	-	-	,375*	-
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	,041	-
	N	-	-	-	30	-

Tab. 3- Correlação de Pearson entre as tendências do sexo feminino.

No sexo masculino, as correlações foram as seguintes: Orientação para o Ego com habilidade ($r=,510$) e com medo do fracasso 1 ($r=,456$); Orientação para a Tarefa com esforço ($r=,518$); Fator Externo com habilidade ($r=,489$) e com fator ilegal ($r=,362$); e Medo do Fracasso 1 correlacionando-se negativamente com medo do fracasso 2 ($r=-,371$).

O sexo feminino apresentou correlação entre Orientação para o Ego e fator ilegal ($r=,458$); Orientação para a Tarefa e fator externo ($r=,365$); Fator Externo e habilidade ($r=,438$), medo do fracasso 2 ($r=,448$) e fator ilegal ($r=,628$); Habilidade e expectativa de êxito ($r=,542$); Expectativa de Êxito e medo do fracasso 2 ($r=,375$); e Esforço correlacionou-se negativamente com fator ilegal ($r=-,420$).

5.2. Discussão

O objetivo deste trabalho foi comparar os resultados do GMR, do TEOSQ e do PCSQ para verificar se existe correlação entre as tendências Expectativa de Êxito e Orientação para a Tarefa, Medo do Fracasso e Orientação para o Ego e as possíveis atribuições da competência.

De acordo com os resultados obtidos observa-se uma correlação entre Orientação para a Tarefa com Esforço. Esse resultado confirma as semelhanças entre essas tendências que evidenciam sua relação. Indivíduos orientados para a tarefa trabalham mais, são mais persistentes e acreditam que o sucesso vem do esforço demonstrado (DUDA, 1993).

A correlação da Orientação para o Ego com Medo do Fracasso 1 também coincide com as expectativas deste trabalho. Indivíduos orientados para o ego tornam-se mais inseguros quando comparam-se com outros indivíduos e, além disso, atribuem o êxito a fatores externos, à habilidade e a fatores ilegais.

A correlação realizada separando os grupos por sexo mostrou uma forte correlação da Orientação para o Ego com Medo do Fracasso 1 no sexo masculino. Outro resultado significativo é a atribuição do êxito à capacidade ou habilidade. O sexo feminino não apresentou correlação significativa da meta Ego com Medo do Fracasso. Porém, as meninas orientadas para o ego atribuem o sucesso aos fatores ilegais.

Os estudos de KOBAL (1996) apontam que os meninos manifestam maior Expectativa de Êxito do que as meninas, coincidindo com a correlação da Orientação para a Tarefa com a atribuição do êxito ao próprio esforço por parte dos meninos. Uma explicação para tal fato pode estar baseada em aspectos culturais pois segundo DECI & RYAN (1985, apud KOBAL) evidencia-se diferenciações na motivação de homens e mulheres, relacionando-as ao fato de

que a função social masculina é mais independente e empreendedora, ao passo que a feminina é mais dependente e sensível.

De acordo com GOUVEA (1997) para analisar a motivação necessita-se considerar fatores como a personalidade, as experiências passadas e os incentivos presentes em um determinado momento, capazes de satisfazer os motivos correspondentes. Além disso, deve-se levar em conta as diferenças individuais. Certos motivos são mais intensos em alguns indivíduos do que em outros. Vários indivíduos podem realizar a mesma atividade animados por motivos diferentes ou agirem diferentemente embora a situação motivadora seja a mesma (WINTERSTEIN, 1992).

Outro fator importante, que leva os indivíduos a apresentarem diferentes metas de realização para as atividades físicas, é o clima motivacional criado pelos professores. Portanto, não se deve deixar que o clima competitivo predomine nas aulas. Se isto acontecer, muitos alunos podem ter sua meta de realização incompatível com o clima motivacional. Por exemplo, se vencer é a meta mais almejada para o professor e para um aluno é aperfeiçoar-se de um jogo para outro, o professor estaria reduzindo as oportunidades deste aluno em persistir na atividade e aumentar sua auto-confiança para melhorar cada vez mais.

Assim, ao trabalhar a aula de Educação Física com meninos e meninas juntos, deve-se considerar a maneira como a competição afeta homens e mulheres. De acordo com DECI & RYAN (apud KOBAL, 1996) a competição é vivenciada pelas mulheres de forma mais aversiva e que os homens têm maior satisfação nas atividades competitivas, por perceberem nelas uma relação direta com suas expectativas masculinas. Nos homens, entretanto, observa-se maior envolvimento do ego nessas atividades. Além disso, os estudos desses autores destacam que os homens preferem tarefas competitivas às não-competitivas, e para eles o engajamento em competições posteriores depende mais dos

resultados obtidos nas anteriores do que para as mulheres. Também podemos inferir que os meninos participantes deste trabalho podem preocupar-se com a comparação de sua capacidade com a dos outros e demonstrarem capacidade superior.

Quando se considera a origem e o desenvolvimento das metas de realização devemos também destacar o papel da família na educação do indivíduo. O estudo de WINTERBOTTOM (apud ANGELINI, 1973) confirma que o motivo de realização floresce mais em famílias onde há grande ênfase sobre o desenvolvimento independente do indivíduo. O baixo motivo de realização surge em famílias nas quais a criança é mais dependente de seus pais e sofre maiores restrições por parte deles.

A motivação é um aspecto específico de cada indivíduo, para a qual vários fatores tanto internos quanto externos à aula podem influenciar, que envolve a inter-relação entre três variáveis: indivíduo, tarefa e meio ambiente. Por isso, observam-se as mais diversas reações dos alunos frente às atividades propostas (KOBAL, 1996). Cabe, portanto ao professor, usando de sensibilidade aguçada, perceber qual é a vivência corporal que o aluno traz para a escola, que influências ele já sofreu (e sofre) na sua cultura corporal, para propiciar o aumento do interesse e, principalmente, da motivação nas aulas.

Para buscar uma compreensão dos resultados obtidos, deve-se também considerar alguns critérios presentes no material metodológico utilizado. No caso do Gride do Motivo de Realização deve-se levar em consideração sua extensão. Durante a aplicação, alguns alunos expressaram sua decepção e cansaço ao verificar que as mesmas frases estavam presentes em todas as figuras. O TEOSQ apresentou dificuldades no entendimento de algumas palavras, como:

persistência e neutralidade. No PCSQ a dificuldade de entendimento aconteceu com a palavra *acirrada*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados obtidos do Gride do Motivo de Realização, do TEOSQ e do PCSQ concluiu-se que existe uma correlação da Orientação para o Ego com Habilidade e Orientação para a Tarefa com Esforço.

Apesar dos resultados obtidos atingirem as expectativas deste trabalho coincidindo com os resultados de outros estudos no domínio da realização, a utilização do Gride do Motivo de Realização, do TEOSQ e do PCSQ mereceriam um melhor aperfeiçoamento sendo aplicados em outras populações e com alunos de diferentes faixas etárias.

Esses resultados preliminares refletem a necessidade para que outros estudos sejam realizados na área da Educação Física. Além dos resultados esperados, o estudo permitiu a aprendizagem do manuseio dos instrumentos e um melhor conhecimento das teorias de motivação. Além disso, há a necessidade de possibilitar que o professor de Educação Física conheça melhor as possíveis tendências motivacionais dos alunos a fim de estruturar as aulas de uma forma que os mesmos vivenciem, de maneira mais consciente e não traumatizante, as situações de competição e rendimento.

ANEXO I - GRIDE DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO

Quero lhe mostrar algumas figuras e saber o que você pensa a respeito delas. Nestas figuras aparecem meninos e meninas que estão fazendo alguma coisa. Se você olhar para as figuras logo vai saber o que elas estão fazendo, pensando ou sentindo. Muitos vão se lembrar que já passaram por situações parecidas. Nestas situações podem acontecer muitas coisas: podemos gostar de fazer aquilo ou não, ficar contente e feliz, querer aprender, fazer ou terminar aquela coisa o quanto antes. Outros, talvez não façam aquilo com tanta vontade, podem ter medo de quebrar algo ou de não conseguir terminar.

Você conseguirá certamente imaginar que para cada uma destas figuras podemos contar uma história. Para cada uma, uma história diferente, é claro. Nós facilitamos as coisas para você. Não é preciso contar uma história para cada figura, você precisa simplesmente achar frases adequadas para elas.

Em baixo de cada figura colocamos várias frases. Você só precisa ler as frases e colocar um X (cruz) na frente daquelas que você acha que combinam com aquela figura. Você pode colocar um X em quantas frases quiser. Se achar que a frase não combina com a figura, então você coloca um O (bolinha) no quadrinho que pertence a esta frase. É claro que você também pode fazer tantos O quantos quiser.

Bem, então você deve fazer assim: ler todas as frases, naquelas frases que combinam com as figuras faça um X e, nas frases que não combinam com as figuras faça um O.

Quando tiver lido todas as frases e tiver colocado X ou O em todas as frases da página, você pode virar a folha. Na próxima figura faça a mesma coisa.

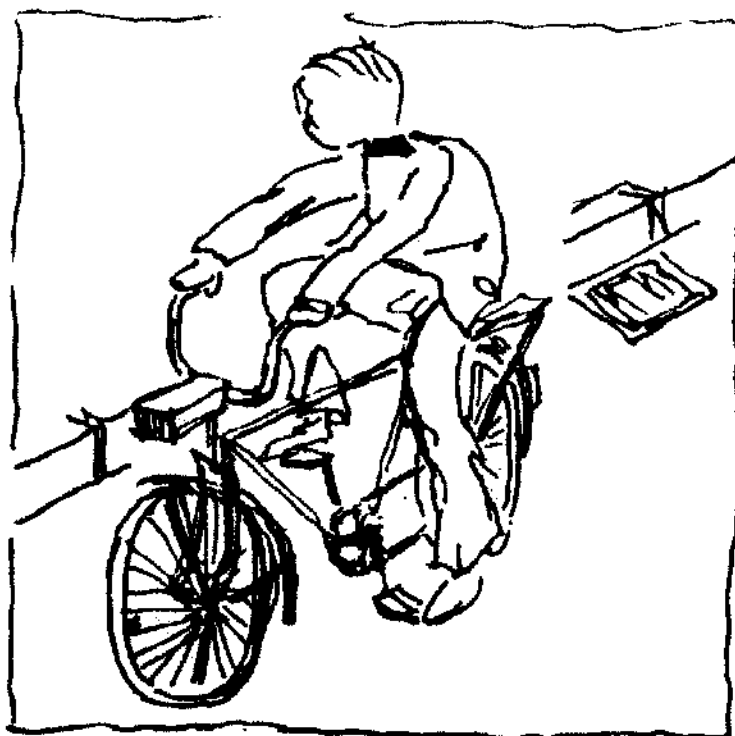
Para que você saiba direitinho como fazer vamos ver como um colega da sua idade marcou os quadrinhos. Aliás, ele só começou a preencher. Cada um deve a marcar as frases com um X naquelas que achar que combinam com a figura e com um O naquelas que não combinam.



Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	☐
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	☐
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	☒
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	☐
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	☒
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".	



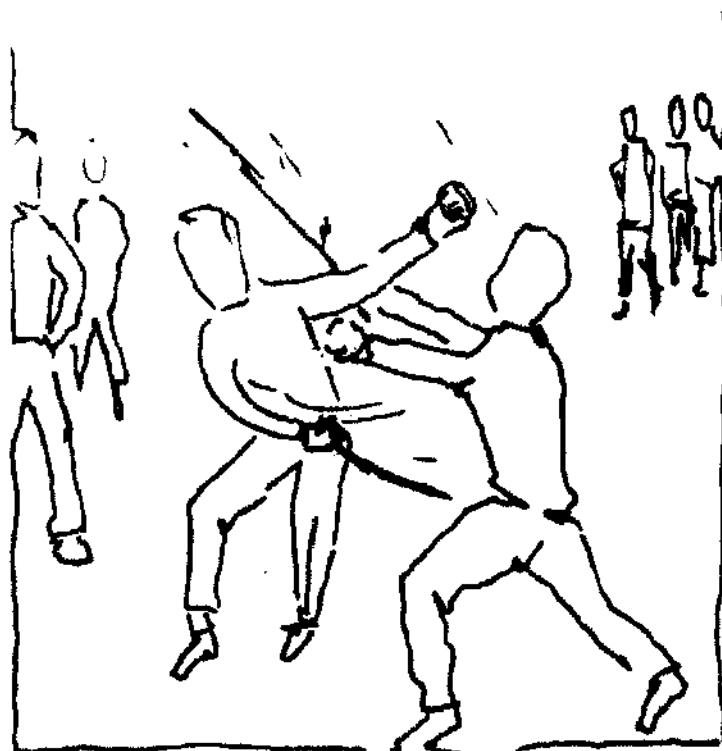
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque sei fazer isto".	
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	



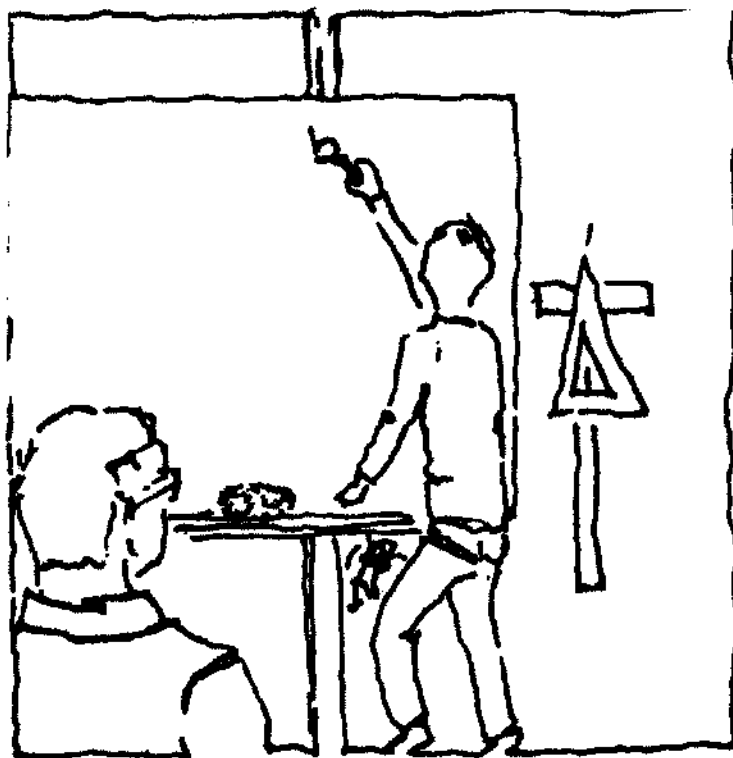
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	



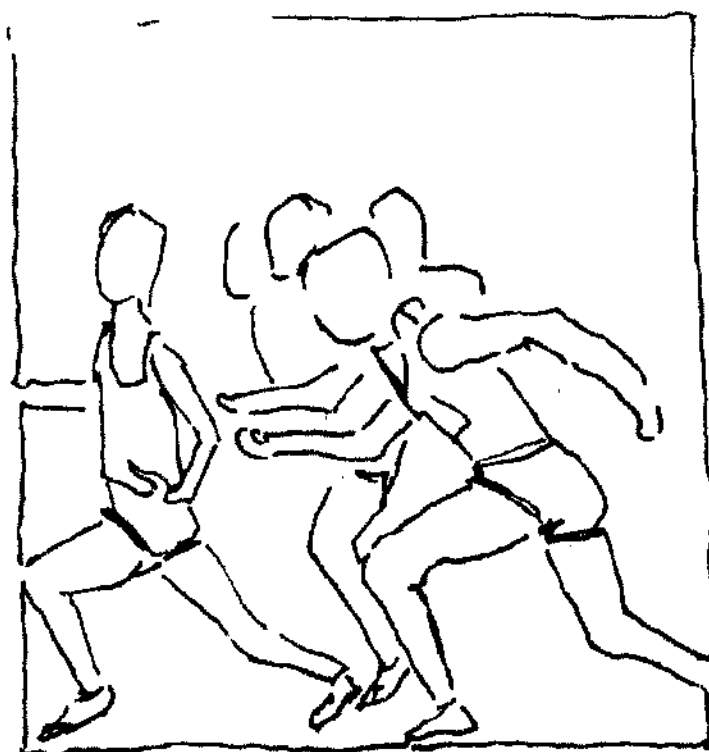
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	



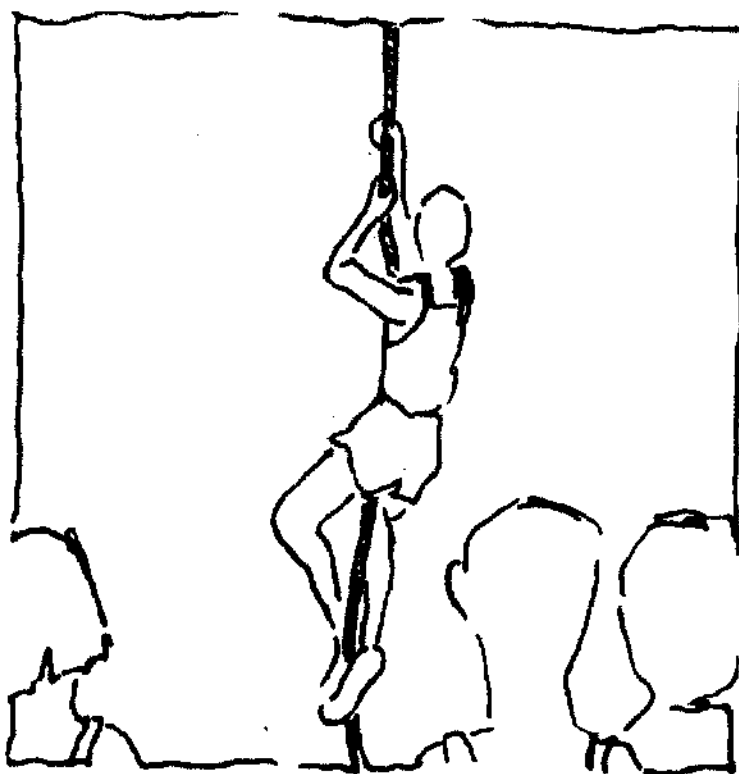
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".	
Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	



Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".	
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isso.	
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	
Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto".	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Isto não lhe agrada.	



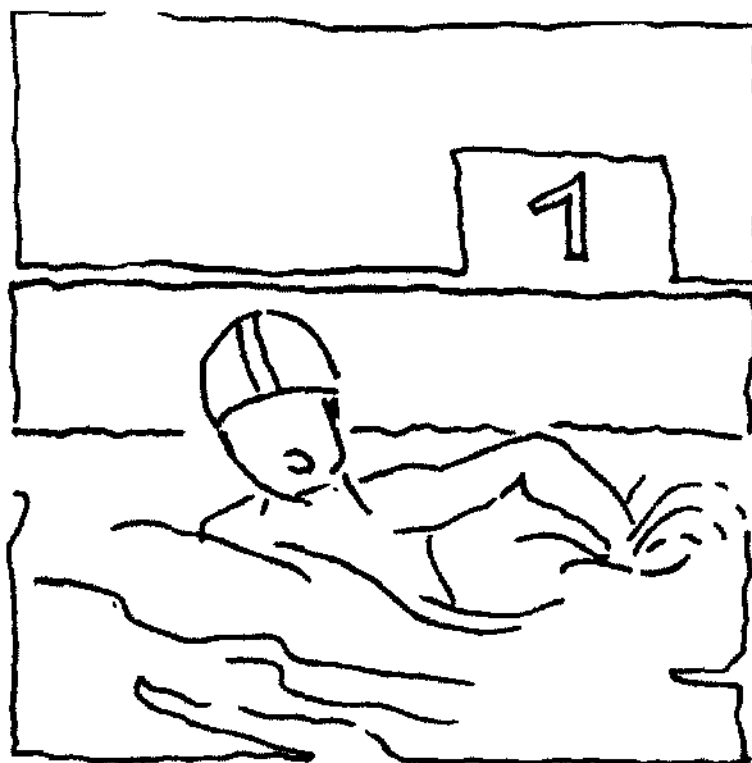
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".	
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	



Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	



Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque sei fazer isto".	
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	



Ele (ela) está pensando que não consegue fazer isto.	
Ele (ela) tem medo de talvez ter feito algo errado.	
Ele (ela) quer fazer melhor do que todos os outros.	
Ele (ela) está insatisfeito com o que sabe fazer.	
Ele (ela) está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".	
Ele (ela) está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".	
Isto não lhe agrada.	
Ele (ela) acha que fez tudo certo.	
Ele (ela) não quer fazer nada errado.	
Ele (ela) prefere não fazer nada.	
Ele (ela) se sente bem fazendo isto.	
Ele (ela) está pensando: "Será que não está nada errado"?	
Ele (ela) está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".	
Ele (ela) está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".	

ANEXO II - TEOSQ

Por favor, leia cada uma das afirmações abaixo e indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas. Marque a resposta que, para você, é a mais adequada.

Quando você sente obter maior êxito nas aulas de Educação Física? Em outras palavras, quando você sente que uma atividade física ou esportiva tem bons resultados para você?

Sinto-me bem sucedido(a) nas aulas de Educação Física quando...

		Discor do Total mente	Discor do	Neutra lidade	Con cordo	Con cordo Total mente
1.	Sou o(a) único(a) que consegue realizar uma determinada jogada ou demonstrar uma determinada habilidade.					
2.	Aprender uma nova habilidade me faz querer praticar mais.					
3.	Consigo um desempenho melhor que meus(minhas) amigos(as).					
4.	Os(as) outros(as) não conseguem fazer algo tão bem quanto eu.					
5.	Aprendo algo que é divertido fazer.					
6.	Os(as) outros(as) se atrapalham e eu não.					
7.	Aprendo uma nova habilidade com muita persistência.					
8.	Eu trabalho realmente duro.					
9.	Eu faço a maioria dos pontos.					
10.	Algo que aprendo me faz querer continuar a praticar mais.					
11.	Eu sou o(a) melhor.					
12.	Aprendo uma habilidade que realmente sinto estar correta.					
13.	Faço o melhor que posso.					

ANEXO III - PCSQ

O que você acredita ser de maior ajuda para que os alunos de Educação Física tenham sucesso nas aulas? Ou em outras palavras...

Alunos em aulas de Educação Física são bem sucedidos(as) se....

		Discor do Total mente	Discor do	Neutra lidade	Con cordo	Con cordo Total mente
1.	Gostam de progredir.					
2.	Treinam forte.					
3.	Sabem como impressionar o professor.					
4.	Jogam com sorte.					
5.	Tentam coisas que não conseguem fazer.					
6.	São melhores alunos que os(as) outros(as).					
7.	Gostam de praticar.					
8.	Competem de forma limpa (justa).					
9.	Sabem como parecer melhor do que são.					
10.	Gostam de aprender novas habilidades.					
11.	Sabem como trapacear (garfar).					
12.	Insistem em habilidades ou jogadas nas quais são bons (boas).					
13.	Trabalham realmente duro.					
14.	Fingem gostar do professor.					
15.	São melhores que os outros(as) em competições acirradas.					
16.	Trabalham com equipamento adequado.					
17.	Sempre dão o melhor de si.					

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, E. M. L. S. *Psicologia - Introdução aos Princípios Básicos do Comportamento*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- ANGELINI, A. L. *Motivação Humana - O Motivo de Realização*. Rio de Janeiro: José Olimpo Editora, 1973.
- ATKINSON, J. W. E FEATHER, N. T. *A Theory of Achievement Motivation*. New York, 1974.
- ATKINSON, R. C. E HILGARD, E. R. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- BIDDLE, S. *Attribution Research and Sport Psychology*. In Robert Singer et al. (Eds). *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: Macmillan, 1993.
- COFER, C. N. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1972.
- DARIO, S. C. *Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 20, n. 1, Set 1998).
- De MARCO, A. & JUNQUEIRA, F. C. *Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação desportiva*. In, Vilma L. N. Piccolo (Org.) *Educação Física Escolar: ser ... ou não ser*. Campinas: Unicamp, 1993.
- DUDA, J. L. *A Social - Cognitive Approach To The Study of Achievement Motivation in Sport*. In Robert Singer et al. (Eds). *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: Macmillan, 1993.
- EVANS, P. *Motivação*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro - Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- GOUVEA, F. C. *Motivação e Atividade Esportiva*. In Machado, A. A. (org.) *Psicologia do Esporte: temas emergentes*. Jundiaí: Ápice, 1997.

- GUZZO, M. & WINTERSTEIN, P. *First studies for the Portuguese Version of the "Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire" in Brazil*. Trabalho aceito no 10º Congresso Europeu de Psicologia do Esporte, 1999.
- GUZZO, M. & WINTERSTEIN, P. *Motivação, percepção da competência e performance humana no esporte*. Trabalho de Iniciação Científica, 2000.
- HUNTER, M. *Teoria da Motivação para Professores*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.
- KOBAL, M. C. *Motivação Intrínseca e Extrínseca nas Aulas de Educação Física*. Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Unicamp.
- LEVIN, J. *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*. Tradução: Sérgio Francisco Costa. 2 ed. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil, 1985.
- MÜLLER, U. *Percepção do clima motivacional nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, 1998.
- MURRAY, E. J. *Motivação e Emoção*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ENSINO FUNDAMENTAL. Brasília, 2000.
- PUENTE, M. *Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação*. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- ROBERTS, G. *Motivation in Sport: Understanding and Enhancing the Motivation and Achievement of Children*. In Robert Singer et al. (Eds). *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: Macmillan, 1993.
- TAFFAREL, C. N. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.
- THOMAS, A. T. *Introdução à Psicologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnica, 1983.
- WINTERSTEIN, P.J. *Motivação, Educação Física e Esportes*. Revista Paulista de Educação Física, v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jul. 1992.

WINTERSTEIN, P. J. *Nível de Aspiração: uma proposta de medição em um teste de impulsão vertical*. Proceedings VIII World Congress of Sport Psychology, Lisboa, 1993. 511-514.