



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“QUANDO FOR GRANDE QUERO SER FUTEBOLISTA”:
MOTIVAÇÃO E AUTOCONCEITO EM ATLETAS-
ESTUDANTES, ESTUDANTES-DESPORTISTAS E
ESTUDANTES NÃO-DESPORTISTAS

JOÃO MARIA AIRES DE CAMPOS

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR PEDRO ALMEIDA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Especialidade em Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Pedro Almeida, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Pedro Almeida, gostaria de agradecer por me ter orientado nesta investigação, por me ter aberto as portas à Psicologia do Desporto e incentivado à exploração deste tema, unindo assim estas duas tão importantes áreas da psicologia, Desporto e Educação.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto agradeço profundamente as preciosas contribuições teóricas e estatísticas que em muito ajudaram para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço especialmente a forma como me deixou à vontade para o abordar com questões, independentemente da hora ou do dia de semana. Espero não ter abusado (de mais).

À Professora Doutora Vera Monteiro, quero expressar os meus mais sinceros agradecimentos pela total disponibilidade para as minhas dúvidas, questões e, muitas vezes, desorientações quanto ao caminho a seguir na investigação. A sua ajuda na realização deste trabalho é inestimável e não lhe posso agradecer o suficiente.

Aos meus pais, que me apoiaram em todas as fases desta investigação e que me educaram para fazer o meu melhor e a não desistir face às dificuldades.

À Margarida Franco, Joana Silva e a todos os meus colegas sem os quais acredito realmente que não teria chegado a realizar esta investigação. Agradeço profundamente a amizade, disponibilidade e a paciência.

Por fim, gostaria de agradecer à Direção Pedagógica, Professores, Encarregados de Educação e Alunos, que permitiram a recolha de dados necessária para a execução do presente estudo.

Aos meus pais

Resumo

No presente estudo tivemos como objetivos analisar o autoconceito acadêmico e físico, a orientação motivacional para o desporto e para as aprendizagens escolares em três grupos de estudantes: estudantes-desportistas (praticantes de desporto por lazer), estudantes não-desportistas (não praticantes de qualquer desporto) e atletas-estudantes (praticantes de desporto de alta competição). Participaram neste estudo 150 alunos que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico. Os instrumentos utilizados foram o Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) para avaliar o autoconceito físico, a Escala de Autoconceito Académico e Autoestima de Peixoto e Almeida, a Escala de Orientação Motivacional de Skaalvik, para avaliar as orientações motivacionais para as aprendizagens escolares e o Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) para avaliar as orientações motivacionais para o desporto. Os resultados obtidos demonstraram a existência de um efeito significativo da variável Grupo de Estudantes na variável autoconceito em que, para o autoconceito acadêmico, são os estudantes-desportistas que apresentam valores mais elevados e, para o autoconceito físico, são os atletas-estudantes que obtiveram os valores mais elevados. O efeito da variável Grupo de Estudantes também é significativo na orientação motivacional (desporto e aprendizagens escolares). Encontraram-se algumas correlações positivas e significativas entre o autoconceito (académico e físico) e as orientações motivacionais (desporto e aprendizagens escolares) nos diferentes grupos de estudantes. Não se encontraram quaisquer relações entre as orientações motivacionais para o desporto e as orientações motivacionais para as aprendizagens escolares.

Palavras-Chave: Motivação, Autoconceito, Desporto, Aprendizagens escolares

Abstract

The present study's objectives were to analyze the physical and academic self-concept, and the orientation for sport and academic learning in three groups of students: students-athletes (students whom practice sports for leisure), student non-athletes (students whom don't practice any sport) and athletes-students (students whom practice elite sports). The sample had 150 students who attended the 3rd cycle of basic education. The instruments used were the Physical Self -Description Questionnaire (PSDQ) to assess the physical self-concept, the Academic Self-Concept and Self-Esteem Scale of Peixoto and Almeida, to assess the academic self-concept and self-esteem, Motivational Orientation Scale of Skaalvik to assess the motivational orientations for academic learning and Task and Ego orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) to assess the motivational orientations for sport. The results showed the existence of a significant effect of the variable Group of Students in the variable self-concept. For the academic self-concept , the group of student-athletes had higher values, however for the physical self-concept it was the group of athletes-student who obtained higher values. The effect of the variable Student Group is also significant in motivational orientation (sport and academic learning). We found some significant positive correlations between self-concept (academic and physical) and motivational orientations (sport and academic learning) in different groups of students. We couldn't found any relationship between motivational orientations for sport and motivational orientations for academic learning .

Keywords : Motivation , Self-Concept , Sport, Academic learning

Índice

I.	Introdução.....	1
II.	Revisão da Literatura.....	3
1.	Motivação.....	3
1.1	Definição do Conceito.....	3
1.2	Motivação para a aprendizagem.....	3
1.3	Teoria dos Objetivos.....	7
1.4	Orientação motivacional em atletas-estudantes.....	9
1.5	Orientação motivacional em estudantes não-atletas.....	12
2.	Autoconceito.....	14
2.1	Definição do conceito.....	14
2.2	Multidimensionalidade e organização do autoconceito.....	15
2.3	Autoconceito em Atletas-estudantes.....	17
3.	Relação entre Motivação e Autoconceito.....	18
III.	Problemática e Hipóteses.....	21
IV.	Método.....	26
1.	Apresentação do tipo de estudo.....	26
2.	Participantes.....	26
3.	Descrição dos instrumentos.....	26
3.1	Avaliação do Autoconceito.....	26
3.2	Avaliação da Motivação.....	33
4.	Descrição dos procedimentos.....	36
V.	Apresentação dos Resultados.....	38
1.	Autoconceito.....	38
2.	Motivação.....	44
3.	Relação Autoconceito e Motivação.....	48
VI.	Discussão.....	51
VII.	Considerações Finais.....	59
VIII.	Referências Bibliográficas.....	63
IX.	Anexos.....	72

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Análise fatorial da escala PSDQ.....	28
Tabela 2 – Quadro de explicação de variância.....	29
Tabela 3 – Evolução dos itens da escala PSDQ nas diferentes versões.....	30
Tabela 4 – Valores normativos de fidelidade do Alfa de Cronbach.....	31
Tabela 5 – Consistência interna da PSDQ.....	31
Tabela 6 – Alfas de Cronbach do instrumento do Autoconceito Académico e Autoestima.....	33
Tabela 7 – Dimensões e itens que compõe a versão da Escala de Orientações Motivacionais.....	34
Tabela 8 – Alfas de Cronbach da Escala de Orientações Motivacionais.....	35
Tabela 9 – Dimensões, itens que compõe a versão do TEOSQ e valores dos Alfas de Cronbach para este estudo.....	36
Tabela 10 – Média e desvio-padrão obtidos no autoconceito físico.....	41
Tabela 11 – Média e desvio-padrão obtidos no autoconceito físico recodificado e autoconceito académico por grupo de estudantes.....	43
Tabela 12 – Valores de t de student e p value entre o autoconceito físico e o autoconceito académico por grupo de estudantes.....	44
Tabela 13 – Valores de t de student e p value entre os dois tipos de orientações (Tarefa e Ego).....	45
Tabela 14 – Valores de correlação entre motivação para desporto e a motivação para as aprendizagens escolares.....	48
Tabela 15 – Valores dos critério de correlação.....	49
Tabela 16 – Valores de correlação entre motivação (desporto e aprendizagem escolar) e Autoconceito (Físico e Académico) em Autoestima.....	49

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1- valores médios para cada dimensão do autoconceito e autoestima para o total da amostra e para cada grupo de estudantes.....	38
Figura 2 – Valores para a amostra total e para cada um dos grupos na dimensão Autoestima.....	39
Figura 3 - Valores totais e de cada um dos grupos para a orientação para o Ego e para a Tarefa no desporto.....	44
Figura 4- Valores médios em cada dimensão da motivação para as aprendizagens escolares para cada grupo de estudantes.....	46

LISTAS DE ANEXOS

Anexo A - Questionário Descritivo Do Autoconceito Corporal

Anexo B - Escala de Autoconceito e Autoestima de Peixoto e Almeida (1999)

Anexo C - Adaptação da Escala de Orientação Motivacional de Skaalvik (1997)

Anexo D - Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) de Duda e Nicholls (1989) traduzido e adaptado por Fonseca (1994).

Anexo E – Alfa de Cronbach Escala Autoconceito e Autoestima

Anexo F – Alfa de Cronbach PSDQ

Anexo G– Alfa de Cronbach Escala Orientação Motivacional de Skaalvik

Anexo H – Alfa de Cronbach TEOSQ

Anexo I – Análise Fatorial PSDQ

Anexo J – ANOVA, Tuckey e médias para Autoconceito Académico e Autoconceito Físico

Anexo L – ANOVA, Tuckey e médias para Motivação para o Desporto e Aprendizagens Escolares

Anexo M – t de student para Autoconceito Académico e Autoconceito Físico em cada grupo

Anexo N –Correlação de Pearson para motivação para o desporto e motivação para as aprendizagens escolares

I. Introdução

Desde cedo se coloca a questão, em escalões de formação de atletas de alta competição: o que acontecerá aos atletas-estudantes que não conseguirem seguir a carreira na modalidade? De facto, segundo Harrison e Lawrence (2003) apenas 2% destes atletas-estudantes atingirá o estatuto de jogador profissional. No entanto, muitos deles parecem crer que se encontrarão no grupo dos melhores, desvalorizando por isso as suas oportunidades académicas.

Segundo Abreu (2002), a motivação está na raiz do comportamento e todo o comportamento humano é motivado, assim sendo, a qualquer atividade está subjacente um motivo ou conjunto de motivos, dos quais o sujeito pode ou não ter consciência. Estar motivado significa ser movido para fazer alguma coisa. Uma pessoa que não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é por isso caracterizada como desmotivada, enquanto alguém que está ativado para um fim é considerado motivado (Deci & Ryan, 2000). Assim, um indivíduo pode ser movido por diferentes objetivos: de mestria/tarefa, se a sua orientação é voltada para a aprendizagem, ou de ego/performance, se o indivíduo está mais centrado no desempenho final e em se comparar com os outros (Peixoto, Mata & Monteiro, 2008)

Já o autoconceito, de acordo com Shavelson, Hubner e Stranton (1976) é um constructo hipotético cujo conteúdo é a percepção do self de um indivíduo, percepção que se forma através das interações com os outros significativos e das atribuições que o indivíduo estipula para o seu comportamento. Segundo estes autores e Marsh (1990), o autoconceito é multidimensional e tem uma organização hierárquica.

Nessa perspetiva, este estudo tem como objetivo avaliar o autoconceito e motivação em atletas-estudantes em estágios de formação, estudantes não-desportistas e estudantes-desportistas.

Procuraremos descortinar diferenças entre níveis de autoconceito académico e níveis de autoconceito físico dentro de cada um destes grupos de sujeitos.

Um outro objetivo será caracterizar e analisar os perfis motivacionais destes estudantes (atletas, desportistas e não-desportistas) para o desporto e para a aprendizagem, e perceber quais são as suas orientações motivacionais.

Iremos também analisar a relação entre os níveis de autoconceito académico e autoconceito físico e as orientações motivacionais de atletas-estudantes.

Neste cenário, cresce imediatamente a preocupação com a motivação e autoconceito destes jovens em relação à escola. A percepção que têm de si e as suas

orientações motivacionais poderão facilitar ou não a aprendizagem. Será então importante analisar quais as percepções e as orientações motivacionais destes estudantes uma vez que serão bons indicadores do seu envolvimento e desempenho na aprendizagem (Boekaerts, 2002).

II. Revisão da Literatura

I. Motivação

1.1 Definição do Conceito

Estar motivado significa ser movido para fazer alguma coisa. Uma pessoa que não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é por isso caracterizada como desmotivada, enquanto alguém que está ativado para um fim é considerado motivado. A maioria das pessoas está, portanto, preocupada com a motivação, enfrentando a questão de quão motivada está ou quão motivados estão os outros, para realizar uma determinada tarefa (Deci & Ryan, 2000).

Silva e Weinber, (1984, citado em Gaston 2002), definem motivação através da intensidade e direção de comportamento. A intensidade refere-se ao quanto um indivíduo se aplica perante uma determinada tarefa, enquanto a direção indica a escolha de completar ou não essa mesma tarefa. A este respeito Deci e Ryan (2000), referem que os indivíduos podem ter uma orientação motivacional mais intrínseca ou extrínseca.

A motivação é importante em inúmeros campos da vida humana, tendo atualmente alcançado um grande valor no contexto educativo, destacando-se como variável mediadora do rendimento escolar, relacionando-se consistentemente com o nível de realização dos sujeitos, nomeadamente em tarefas de caráter escolar (Lemos, 1993 citado em Saleiro, 2004).

1.2. Motivação para a aprendizagem

Neste estudo falamos especificamente sobre motivação e aprendizagem, conceitos que, segundo Vaz Serra (1998) estão estreitamente relacionados.

O estudo da aprendizagem tem estado bem no âmago da Psicologia, especialmente da Psicologia norte-americana, desde a sua origem há cem anos atrás.

Desde o seu início, o estudo da aprendizagem tem gerado grande debate, procurando compreender qual a relação que se estabelece entre estímulos e resposta que permite a um sujeito aprender e quais as variáveis que interferem com a modificação do comportamento. Para que seja útil, a aprendizagem deve responder às necessidades dos sujeitos, sendo assim, é imprescindível que estes estejam dispostos a aprender, ou seja, a modificar alguns dos seus comportamentos. Essa predisposição de mudar o seu comportamento passa precisamente pelo processo motivacional, que se torna assim um dos mais importantes fatores influenciadores da aprendizagem (Santos, 2003). Como tal,

se o sujeito não tiver motivos para aprender é pouco provável que se dê qualquer aprendizagem, principalmente na aprendizagem formal, uma vez que motivação e aprendizagem estão em constante interação na determinação do comportamento (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A partir das abordagens mais atuais sobre a aprendizagem na escola, é considerado que o aluno é um processador ativo de informação e, como tal, procura fazer sentido do material que lhe é apresentado (Valle & Rodriguez, 2010).

Santos (2003), salienta três fatores para que haja motivação para a aprendizagem: o propósito ou intenção de aprender por parte do estudante; o conhecimento do progresso e dos resultados que vai obtendo; o conceito que faz de si próprio e os níveis de inspiração. Apelando a uma visão do modelo ecológico, é importante referir que o interesse do sujeito em aprender não depende apenas de si mas também do ambiente que o rodeia, seja familiar, escolar, social ou outro.

Boekaerts (2002) elaborou uma síntese de princípios de motivação que surgiram a partir de pesquisa sobre o efeito de práticas motivacionais na aprendizagem escolar. Estes princípios abordam os aspetos mais tradicionais, como motivação para a realização, motivação intrínseca e meta orientação, bem como o efeito das práticas de professores que promovem crenças motivacionais e estratégias de motivação. Boekaerts (2002) centra-se em objetivos de aprendizagem e o efeito da motivação na busca desses objetivos, reconhecendo, no entanto, a necessidade de que as práticas dos professores também se destinem a objetivos sócio-emocionais.

A autora afirma que grande parte da pesquisa que apoia estes princípios decorre de estudos que investigaram a associação entre a motivação e resultados da aprendizagem. Outros princípios têm a sua origem na teoria do self, que as crianças e adolescentes desenvolvem ao longo dos anos.

Apresentam-se em seguida os oito princípios referidos pela autora:

1. Crenças motivacionais podem funcionar como favoráveis aos contextos de aprendizagem e referem-se às opiniões, juízos e valores que os alunos têm sobre objetos, eventos ou outros domínios. Estas crenças irão servir de quadro de referência que irá guiar os pensamentos, os sentimentos e as ações do estudante num determinado domínio.

2. Crenças motivacionais desfavoráveis impedem a aprendizagem: O medo do fracasso não é sinónimo de passividade ou evitamento. Para Boekaerts (2002) o mais importante são as crenças motivacionais que estão ligadas a uma determinada área. Um aluno pode estar orientado para o insucesso numa área e não noutras. Os alunos dão motivos diferentes para o seu sucesso ou fracasso em várias disciplinas escolares, estes motivos são consistentes com o seu autoconceito de habilidade nesse domínio. Crianças que percecionam o mau desempenho como resultado da baixa capacidade esperam voltar a falhar. Estes alunos experienciam pensamentos e sentimentos negativos. Os pensamentos negativos que são repetidamente associados a uma tarefa ou atividade passarão também a ocorrer em situações de aprendizagem semelhantes. Como tal, um aluno pode considerar uma disciplina como "muito difícil" ou "ameaçadora" e portanto achar que não será bem sucedido. Esta crença de insucesso é, segundo a autora, muito difícil de mudar.

3. Crenças motivacionais favoráveis facilitam a aprendizagem: Os alunos estão mais interessados em realizar atividades em que consideram ter a competência necessária para a realizar com sucesso e às quais atribuem valor. Alunos que querem desenvolver novas competências, de acordo com a autora, estabelecem crenças motivacionais favoráveis. Estes alunos irão envolver-se mais e procurar oportunidades para praticarem essas competências. É importante distinguir esse compromisso do simples cumprimento da tarefa. Muitos estudantes completam tarefas que não valorizam simplesmente porque esperam algum tipo de recompensa (por exemplo, notas altas ou aprovação social). Estes alunos são extrinsecamente motivados. Por outro lado, os que realizaram as tarefas por vontade própria e pelo prazer então intrinsecamente motivados (Deci & Ryan, 2000).

4. Crenças dos alunos sobre a orientação para os objetivos: a forma como os alunos se orientam para tarefas de aprendizagem dentro de um domínio é um forte indicador do seu envolvimento e desempenho. De acordo com a autora, os alunos que aprendem porque querem dominar as novas aprendizagens são alunos orientados para a mestria. Pelo contrário, alunos que se preocupam mais em mostrar ou esconder o seu desempenho são orientados para o ego. Os alunos orientados para a mestria aprendem mais e de forma mais eficaz que os alunos orientados para o ego.

5. Diferentes crenças sobre esforço afetam intenções de aprendizagem: cada aluno despense esforços diferentes na aprendizagem de uma determinada tarefa com base no seu autoconceito de competência e nas suas crenças de esforço. É frequente as crianças mais novas sobre-estimarem o seu próprio desempenho. Podem classificar-se entre os melhores da sua classe, apesar do seu desempenho ser claramente abaixo da média. As crianças acreditam que se desejam muito alguma coisa e fizerem o melhor que conseguirem para a alcançar, serão avaliados pelo seu esforço e não pelos seus resultados. No entanto, quando os alunos crescem, devido às múltiplas interações com pais e professores, as suas crenças vão mudando gradualmente. Estes passam a colocar maior ênfase na capacidade como fonte de sucesso ou fracasso, e menos ênfase no esforço. Para isto, também contribuem as suas experiências e feedback avaliativo dos outros. Nestas idades mais significativas começam também a fazer comparações sociais com os seus pares. Todos estes processos levam a que as suas crenças de auto-eficácia se tornem mais precisas e realistas com o aumento da idade.

6. O estabelecimento de metas e avaliação: os alunos necessitam de obter feedback sobre a forma como deverão desenvolver as suas estratégias motivacionais. De acordo com Boekaerts (2002) alunos que fazem dos objetivos dos professores os seus próprios objetivos, dando as suas próprias razões para aprender, terão maior probabilidade de os virem a cumprir. Este processo será diferente nos estudantes que se limitam a cumprir as expectativas do professor, sendo que no primeiro caso as aprendizagens serão mais eficazes. De acordo com a autora, as metas de aprendizagem que são acordadas conjuntamente por alunos e professores têm mais hipóteses de serem alcançadas. Tal acordo reflete a intenção de ambas as partes de investir esforço no alcance desses objetivos. Estas metas de aprendizagem implicam a seleção de estratégias de motivação que se encaixem na situação real de aprendizagem. Estas estratégias vão levar o aluno a criar crenças motivacionais favoráveis em relação ao contexto de aprendizagem e a ignorar sinais que o distraem. É assim necessário que o feedback dado pelo professor leve o estudante a pensar sobre a estratégia a selecionar para atingir a meta desejada.

7. Lutar por objetivos e força de vontade: muitas metas de aprendizagem necessitam de um esforço ativo da parte do aluno para que seja possível alcançá-las. Quando se

fala em esforço, refere-se um ato intencional que aumenta o compromisso com uma tarefa, como estar mais atento ou mais concentrado, gastar mais tempo numa tarefa, ou realizar atividades específicas (por exemplo, reler, ensaiar, sublinhar, copiar). No entanto, é frequente o esforço diminuir quando uma tarefa se torna mais complexa ou menos interessante, quando são encontrados obstáculos, ou quando os alunos são distraídos por atividades concorrentes. Nestas situações, é necessária força de vontade para manter a atenção e esforço. Para desenvolver essa força de vontade é necessário que o professor encoraje e dê feedback ao aluno.

8. Manter múltiplos objetivos em harmonia: tanto professores, como educadores e pais estão convencidos de que a aquisição de novos conhecimentos e competências é o objetivo mais importante que os alunos devem ter no contexto escolar. No entanto, os jovens não consideram as metas de aprendizagem definidas pelos professores como os objetivos mais marcantes na sua vida. Os alunos têm muitos outros objetivos, como por exemplo, ser tratados de forma justa, construir uma rede de amigos, aprender mais sobre os seus tópicos favoritos, e procurar parceiros românticos. Estas metas pessoais têm um papel crucial nos processos de motivação uma vez que irão definir o seu conteúdo, a direção e a intensidade. Estudos recentes sugerem que os estudantes estão mais motivados para a escola quando os objetivos escolares estão em harmonia com os seus próprios desejos, necessidades e expectativas, ou seja, com os seus próprios objetivos.

Teoria dos objetivos

As teorias da motivação tentam explicar o porquê dos indivíduos se comportarem da forma como se comportam em certos contextos de realização, porque então talvez sejamos capazes de mudar esse comportamento (variáveis psicológicas). As teorias ajudam-nos a explicar um amplo conjunto de comportamentos que afetam os resultados da aprendizagem. A teoria que se escolhe para pensar sobre a motivação tem implicações na forma como a motivação é definida, como é medida, e em como os problemas são identificados e corrigidos (Stipek, 1998).

Neste sentido, na investigação que se realizou baseamo-nos na teoria dos objetivos. Os teóricos da motivação para os objetivos referem que qualquer indivíduo persegue objetivos, passando o foco da pesquisa por identificar os objetivos que procuram e quais os comportamentos a eles associados. O conceito de objetivo refere-se

ao que o sujeito quer, pretende, valoriza ou procura conseguir e é visto, na motivação, como cognições orientadoras de ação (Lemos, 1993, citado em Saleiro, 2004).

Os objetivos das pessoas influenciam os pensamentos, ações e situações de realização. As variações nos objetivos pessoais entre sujeitos correspondem a diferentes formas de julgamento dos níveis de habilidade e de interpretação do fracasso ou do sucesso.

De acordo com Skaalvik (1997), as investigações relativas à temática da motivação apontam para duas orientações por objetivos: orientadas para a tarefa e orientadas para o ego.

Na orientação para a tarefa, existe uma predisposição para ser bem sucedido na tarefa por si própria, não na base de uma recompensa extrínseca. Os alunos têm como objetivo melhorar o nível de competência e de compreensão, experienciando sucesso quando adquirem habilidades ou conhecimento e fazem o seu melhor. O foco da atenção está na tarefa antes de qualquer recompensa extrínseca (Skaalvik 1997). Segundo Duda (1993) e Nicholls (1992, citado por Skaalvik, 1997), alunos com orientações para a tarefa tendem a perceber a mestria como um esforço dependente, sendo as suas percepções de habilidade auto-referentes.

Por outro lado, na orientação para o ego, os alunos preocupam-se fundamentalmente com os julgamentos e com a comparação social. Os indivíduos experienciam sucesso quando os seus desempenhos ultrapassam os dos seus pares ou quando evitam ser incompetentes (Thorkildsen & Nicholls, 1998). A meta da orientação para o ego nos alunos é tipicamente descrita como o estabelecimento de superioridade de uma ou mais habilidades, comparativamente com os outros. Em situação de avaliação os alunos estão preocupados com eles próprios e com a percepção que os outros terão de si (Skaalvik, 1997).

A orientação para o ego reduz a possibilidade de expandir o conhecimento uma vez que intensifica a ansiedade dos resultados negativos e promove o evitamento quando as probabilidades de falhar são elevadas. Por outro lado, os estudantes orientados para a tarefa acreditam que o esforço é a causa do êxito da tarefa, manifestam mais sentimentos positivos e estão mais aptos a assumir responsabilidades para tarefas de sucesso (Seegers, Putten & Brabander, 2002, citado em Saleiro 2004).

Seifert (1995) expõe a possibilidade de os sujeitos terem simultaneamente objetivos de mestria e de orientação para o ego. No estudo realizado por Pintrich e Garcia, (1991, citado por Seifert, 1995), os resultados revelam que estudantes em

diferentes categorias referiam diferentes níveis de estratégias, de autoeficácia e de ansiedade.

Segundo Skaalvik (1997), na motivação com orientação para o ego podem existir diferentes objetivos para os estudantes: auto-valorização, ser o melhor e demonstrar habilidade, ou auto-defesa, tentar não ser o pior, evitar reações negativas da parte dos outros. A auto-valorização surge quando os estudantes consideram os seus resultados como a confirmação das suas capacidades quando o resultado é positivo. Já a auto-defesa é um suporte quando os estudantes enfrentam o fracasso e se preocupam em serem considerados “burros”.

1.3. Orientação motivacional em atletas-estudantes

Quando falamos de atletas-estudantes o processo de aprendizagem torna-se subitamente diferente. Sendo ainda amadores, os atletas-estudantes, são primeiramente estudantes, sendo o estatuto de atletas secundário. Espera-se, contudo, que estes alunos sejam capazes de ter um desempenho tão bom na aula como no campo, ou pelo menos que tenham capacidades ao nível dos seus pares. Todavia, raramente se considera o fato dos seus colegas não-atletas não terem as mesmas exigências (Parham, 1993; Parmer, 1994, citado em Gaston 2002).

Muitas vezes gera-se um conflito entre os interesses académicos, atléticos e sociais, uma vez que tais papéis tendem a ser opostos, tornando difícil o seu equilíbrio. A exigência de um papel atlético que pressupõe treino intenso e muito tempo despendido, frequentemente conduz a que estes alunos deem uma maior importância às suas responsabilidades atléticas (Adler & Adler, 1991, citado em Gaston 2002).

A performance a nível académico é muitas vezes comprometida pelas atividades atléticas que tiram tempo de estudo, por vezes tempo de aulas. A pressão de treinadores exigentes e a necessidade de satisfazer as expectativas de familiares e amigos de forma a manter uma boa autoestima contribuem também para um menor empenho a nível académico (Boyd, 2010). Boyd constatou que muitos atletas-estudantes consideram ser estigmatizados pela comunidade académica e que são percecionados negativamente pelos professores, funcionários e outros alunos como “os atletas burros” que não têm capacidade, motivação ou inteligência para serem bem sucedidos a nível académico.

O desporto, mais do que a educação, é constituído com base na concorrência aberta (Coakley, 1986), a concorrência é essencial para o desporto, sendo na verdade uma das características que o define. Com base nesta propriedade, pode esperar-se uma

associação moderada entre a capacidade de percepção e orientação para o ego. Isto porque indivíduos orientados para o ego mas com baixa percepção de capacidade teriam poucas oportunidades de se mostrar superiores a nível atlético. Estes indivíduos, não esperam ser bem sucedidos e, como tal, a motivação orientada para o ego diminuiria (Klinger, 1975). Assim, é provável que apenas os sujeitos que se vêem como competentes tenham um alto nível de orientação para o ego no desporto.

No ensino básico, é pouco provável que os atletas-estudantes relativamente incompetentes pertençam a equipas de desporto, uma vez que apenas os melhores conseguem pertencer à “elite”. Assim, é de se esperar que sujeitos orientados para a tarefa, que duvidem da sua competência, tenham poucas hipóteses de alcançar o seu objetivo de melhorar as suas habilidades.

Os resultados apresentados por Duda e Nicholls (1992) não só confirmam que atletas com boa percepção de capacidade estão mais orientados para a tarefa como, independentemente da percepção de capacidade, os atletas-estudantes têm mais prazer na sua atividade quando estão orientados para a tarefa.

Os resultados do estudo de Hirota (2009) destacam que os jovens atletas-estudantes do futebol possuem uma elevada orientação para tarefa. Esta orientação motivacional está relacionada com o sentimento de sucesso na realização de uma atividade que depende do eu, portanto, de si mesmo. Um sujeito motivado para a tarefa está motivado para a aprendizagem e não a performance. Possui autorreferência em relação às habilidades e atribui o sucesso à equipa. O sucesso alia-se ao esforço e à determinação.

Os atletas-estudantes demonstram compromisso social e desta maneira o desporto não é apenas uma via de status; apresentam boa concentração e atenção e o fracasso é considerado como falta de esforço e determinação, sendo o erro considerado como parte integrante da aprendizagem (Hirota, 2009).

Em relação aos resultados de orientação para o ego o valor está abaixo da média. A autora refere que estes valores podem ser explicados por se tratar de um clube de futebol, onde existe o processo de seleção de talentos, ou seja, muitos dos jogadores com habilidade inferior não conseguem ficar na equipa. Analisando as características de ego, verifica-se que estes atletas-estudantes são mais individualistas e competitivos, e procuram a satisfação pessoal, ou algum tipo de representação social individual (status social), em detrimento do sentimento de grupo. O êxito é atribuído a si mesmo e podem recorrer a meios ilícitos para se promoverem. Estes atletas-estudantes preocupam-se

com as opiniões dos outros, como os pais, os amigos e o técnico, pois o fracasso está relacionado com a falta de capacidade técnica e com baixos níveis de desempenho (Hirota, 2009).

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

Estes resultados vão ao encontro dos encontrados por Duda (1992); Duda e Fox (1992); Fernandes (2004); Hirota e De Marco (2006); Hirota, De Marco e Verardi (2011) e Hirota (2012).

Também Miranda (2006), ao estudar a orientação motivacional de nadadores, chegou a resultados semelhantes, demonstrando que existe uma tendência à orientação para a tarefa. No entanto, apesar da tendência para a orientação para a tarefa ser constante, observou-se uma diferença na tendência para o ego entre atletas de níveis de competição diferentes. Os atletas de nível internacional apresentaram valores significativamente superiores de orientação para o ego que os nadadores de nível regional, facto que pode caracterizá-los não como com tendência para o ego mas sim como detentores de algumas características desta tendência de maneira mais clara que os restantes. Parece, assim, que quanto mais elevado o nível de performance do atleta, maior a sua tendência à orientação para o ego.

Quando aplicada a atletas-estudantes, a orientação motivacional tem o potencial de explicar o sucesso ou insucesso a nível académico, uma vez que, apesar de frequentarem a escola e o clube, geralmente apenas uma destas instituições é frequentada de livre vontade: o clube. Como tal, geralmente os atletas-estudantes estão mais interessados na sua performance desportiva que motivados para uma boa performance a nível académico (Lucas & Lovaglia, 2002, citado em Shuman, 2009).

Os resultados do estudo de Kennedy e Dimick (1987) sobre os objetivos educacionais em jogadores de futebol e basquetebol, demonstram que os atletas-estudantes têm níveis mais baixos de maturidade ao nível de escolha de carreira que os seus colegas não-atletas. Estes resultados fazem crer que estes sujeitos podem ter

expectativas irrealistas em relação a conseguirem alcançar uma carreira a nível profissional.

Harrison e Lawrence (2003) salientaram que o fato de muitos atletas-estudantes considerarem ter boas hipóteses de alcançar uma lucrativa carreira desportiva é preocupante, uma vez que apenas 2% destes estudantes atingirá de fato o estatuto de jogador profissional. Irrealisticamente, muitos atletas-estudantes parecem crer que se encontrarão no grupo dos melhores dos melhores, desvalorizando por isso as suas oportunidades académicas.

No estudo de Lucas e Lovaglia (1995), os autores verificaram resultados que sugerem que os atletas-estudantes percebem menos benefícios em obter sucesso académico que os restantes colegas, e como tal apresentam menos motivação face à performance académica em comparação com os seus colegas. Mais ainda, os atletas-estudantes apresentam maior motivação a níveis atléticos que os seus colegas. Tais resultados reforçam os trabalhos acima mencionados e reforçam a ideia das diferenças entre atletas-estudantes e não-atletas.

1.4. Orientação motivacional em estudantes não-atletas

A orientação motivacional de um sujeito está diretamente relacionada com os seus objetivos, crenças pessoais e à sua visão do mundo. (Nicholls, 1989). No contexto educacional, tornou-se assim assente que as orientações para a tarefa e ego estão associadas com diferentes crenças sobre os propósitos mais amplos de educação (Nicholls, Cheung, Lauer, e Patashnick, 1989; Nicholls, Patashnick, e Nolen, 1985). Os resultados apontam que a orientação para a tarefa está associada à crença de que educação é importante e fundamental para o indivíduo, aumentando assim o desejo de continuar a aprender. Em contraste, uma orientação para o ego está relacionada com a crença de que a educação é um meio para um fim. “Devo estudar para ter um bom emprego, ser rico e ter um estatuto social mais elevado”.

Os alunos revelam padrões de realização mais positivos quando estão orientados para a tarefa. Com este objetivo em foco, os alunos persistem em tarefas mais difíceis (Elliot & Dweck 1988, Stipek & Kowalski, 1989; citado em Meece, 2006), estão mais envolvidos na tarefa (Harackiewicz et al., 2000, citado em Meece 2006), mostram altos níveis de esforço e persistência (Grant & Dweck 2003, Miller et al., 1996, Wolters, 2004, citado em Meece 2006), e utilizam estratégias de aprendizagem que melhoram o entendimento conceitual. (Ames & Archer, 1988; Elliot & McGregor 2001; Grant &

Dweck 2003; Green & Miller, 1996; Meece et al. 1988; Meece & Miller, 2001; Nolen 1988, 2001; Nolen & Haladyna 1990; Wolters 2004, citado em Meece 2006). A orientação para a tarefa também está associada a percepções positivas da capacidade acadêmica e autoeficácia (Meece et al., 1988, Midgley et al. 1998, Roeser et al. 1996, Wolters 2004, citado em Meece 2006).

A literatura sugere que a orientação para o ego está associada a estratégias de aprendizagem a nível superficial (memorizar e ensaiar), que não promovem necessariamente a compreensão conceitual (Elliot & Harackiewicz 1996, Graham & Golan 1991, Kaplan et al. 2002b, Meece et al., 1988, Nolen 1988, citado em Meece 2006).

No estudo de Nascimento e Peixoto (2012), os autores verificam que os alunos com sucesso escolar se encontram mais orientados para a tarefa do que os alunos com repetência. Em contraste, são os alunos com repetência que se encontram mais orientados para o evitamento (que faz parte da orientação para o ego).

Estes resultados podem ser explicados através da teoria da autoestima da motivação para a realização (Covington, 1984, 1992; Thompson & Dinnel, 2007, citado em Nascimento & Peixoto, 2012), que considera que os esforços desenvolvidos pelos alunos para manterem as suas percepções de competência de realização e os sentimentos de valor próprio permitem determinar a sua orientação para o sucesso. Quando se encontram ameaçadas, como no caso dos alunos com repetência, as suas estratégias de proteção da sua competência pessoal, passam pela utilização de estratégias defensivas, como o evitamento do fracasso, de modo a preservarem o seu sentimento de valor pessoal.

Embora as orientações para o ego e para a tarefa sejam mais comumente examinadas separadamente, as evidências sugerem que os estudantes muitas vezes estão orientados tanto para o ego como para a tarefa. (Bouffard et al., 1995, Harackiewicz et al., 1998, Meece & Holt 1993, 2000 Pintrich, Wentzel 1992, citado em Meece 2006).

Estes autores, enfatizam a necessidade de reconhecer que os alunos podem adotar simultaneamente várias orientações motivacionais. No entanto, ainda não está claro que combinação é mais rentável para o grupo de estudantes e para a aprendizagem (Midgley et al., 2001, citado em Meece 2006).

2. Autoconceito

2.1 Definição do conceito

O autoconceito, de acordo com Shavelson, Hubner e Stanton (1976) é um constructo hipotético cujo conteúdo é a percepção do *self* de um indivíduo, percepção que se forma através das interações com os outros significativos e das atribuições que o indivíduo estipula para o seu comportamento.

Peixoto (1998, p.52) define autoconceito “como o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se desenvolve”. Sendo o autoconceito a percepção que o sujeito tem de si mesmo, Faria e Fontaine (1990), consideram esta percepção como um conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos que o indivíduo tem sobre as suas capacidades, competência, aparência e aceitabilidade social próprias.

Segundo Purkey (1976), o autoconceito é um sistema complexo e dinâmico de crenças, cada uma com o seu valor próprio, que o indivíduo mantém acerca de si mesmo. Hattie (1992) define autoconceito como avaliações cognitivas nos quais se encontram as crenças e avaliações de nós próprios.

Campbell e Lavalley (1993, citado em Peixoto, 2003), definem o autoconceito como o conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo assim um carácter fundamentalmente cognitivo.

Perante estas definições, podemos observar que autores como Shavelson, Faria e Fontaine consideram o autoconceito como as percepções acerca do *self*, enquanto outros autores como Purkey o definem como sendo um conjunto de crenças. Já Peixoto refere autoconceito como cognições que o sujeito tem sobre o *self*. Como Peixoto (2003) comenta, “*o estudo das representações acerca de si próprio tem sido uma área de investigação bastante profícua na psicologia*” tendo como consequência a profusão de termos relacionados com a representação de si próprio.

O autoconceito não se forma passivamente pela interação do sujeito com o meio envolvente, é, na verdade, uma estrutura dinâmica que organiza os processos inter e intrapessoais. Os indivíduos procuram ativamente informação que lhes permita estruturar um conceito sobre si, orientado no sentido da definição da capacidade para controlar de alguma maneira as suas experiências de vida.

Peixoto (2003) considera o autoconceito como um constructo hipotético, muitas vezes considerado como variável mediadora, facilitadora de conquista de outros

produtos como bom rendimento académico, bom desempenho desportivo, uma boa adaptação profissional, etc.

2.2. Multidimensionalidade e organização do Autoconceito

Uma das características mais importantes a referir sobre o autoconceito é a sua multidimensionalidade. Esta multidimensionalidade foi confirmada nos trabalhos de Harter (1985, 1988), Hattie (1992), Marsh (1990), Oosterwegel e Oppenheimer (1993, citados em Peixoto, 2003).

A multidimensionalidade do autoconceito pressupõe um processo de diferenciação entre as suas várias dimensões. É essencial que o indivíduo compreenda que o autoconceito constitui-se pela conjugação das diferentes facetas e a consciencialização do seu papel/desempenho em cada uma dessas facetas (Peixoto, 2003).

A multidimensionalidade implica, na conceção dos autores, que as dimensões do autoconceito embora interrelacionadas podem ser avaliadas como constructos separados. O autoconceito, enquanto parte integrante que é da personalidade, influencia o comportamento de diversas formas.

Harter (1985, 1988) afirma que o autoconceito se organiza num sistema que compreende um conjunto de domínios tais como o autoconceito escolar - ou seja, a forma como o sujeito se percebe quanto à sua competência na esfera das aprendizagens escolares - a aceitação social, a competência atlética, a aparência física, etc..

A organização do autoconceito refere-se à forma como os diversos elementos do autoconceito se relacionam. Shavelson, Hubner e Stanton (1976), propõem um modelo de organização do autoconceito baseando-se no pressuposto de que o autoconceito geral é um fator de ordem superior que compreende múltiplos domínios específicos do autoconceito, que embora correlacionados podem ser interpretados como constructos separados. Segundo os autores, podem ser apontadas sete características fundamentais na definição do autoconceito. Segundo esta conceção, o autoconceito poderia ser descrito como: organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e descritivo, e diferenciado de outros constructos. Este foi um dos primeiros modelos propostos que podia ser testado empiricamente e é, até à data, dos modelos mais utilizados.

De acordo com Shavelson e colaboradores (1976), o autoconceito organiza-se de forma hierárquica, estando o autoconceito global no topo da hierarquia, subdividindo-se conseqüentemente em autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico. O autoconceito acadêmico por sua vez, subdivide-se nas áreas relacionadas com as diferentes disciplinas escolares, como por exemplo autoconceito matemático e autoconceito a língua materna, enquanto o autoconceito não acadêmico constitui-se pelos autoconceitos social, emocional e físico.

Apesar da relativa unanimidade relacionada com o carácter multidimensional do autoconceito, a concordância é menor a propósito da natureza do autoconceito acadêmico e da sua estrutura. Marsh e colaboradores (Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; Marsh & Hocevar, 1985; Marsh & O'Neill, 1984), a partir de análises sobre as diferentes versões do *Self-Description Questionnaire* (SDQ), consideram que o autoconceito matemático e o autoconceito verbal/língua materna têm correlações tão reduzidas que não justificam um autoconceito acadêmico global que os reúna. No seguimento desta tese, Marsh e Shavelson (1985) propõem um modelo que vem autonomizar o autoconceito acadêmico verbal e o autoconceito acadêmico matemático.

Pesquisas posteriores reforçaram a convicção que os modelos que postulam a existência de mais do que um autoconceito acadêmico apresentam melhor adequação aos dados (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988).

Mais recentemente, e com base nas pesquisas anteriormente referidas, Peixoto e Almeida (2011), realizaram uma análise da estrutura hierárquica do autoconceito em adolescentes. Segundo os autores, os resultados obtidos por estes autores tornam patente que o modelo que supõe que o autoconceito se subdivide em quatro fatores de ordem superior (Autoconceito de Apresentação, Autoconceito Social, Autoconceito Acadêmico Verbal e Autoconceito Acadêmico Matemático) é a estrutura que melhor se adequa à investigação e é o modelo que gera resultados mais fidedignos.

Em relação ao autoconceito não acadêmico, os resultados mostram que este é melhor representado através de duas facetas de ordem superior, denominadas de Autoconceito de Apresentação e Autoconceito Social, em função das dimensões mais específicas que os compunham (Peixoto & Almeida, 2011).

Já as dimensões académicas do autoconceito parecem ser melhor representadas por duas dimensões de ordem superior (Autoconceito Acadêmico Verbal e Autoconceito Acadêmico Matemático) corroborando outros estudos com baixas ou

nulas associações entre o autoconceito matemático e o autoconceito verbal (Abu- Hilal, 2005; Marsh, 1990; Marsh & Shavelson, 1985).

2.3. Autoconceito em atletas-estudantes

No caso particular das atividades desportivo-motoras, a percepção que os indivíduos possuem das suas capacidades é entendida como um indicador fundamental para a reavaliação das suas atitudes e comportamentos face a essas atividades. No estudo de Carapeta, Ramires e Viana, (2001) os resultados demonstram que a participação desportiva pode ser identificada como uma variável com repercussões ao nível de alguns domínios do autoconceito, como é o caso da Competência Física e Aparência Física e conseqüentemente ao nível do Autoconceito Físico Total. Os resultados deste estudo sugerem que a prática desportiva pode ser considerada uma variável influente também no Autoconceito Total.

No estudo de Findlay e Bowker (2009), sobre a relação entre atividades desportivas e autoconceito em adolescentes, os autores referem que o autoconceito físico, ou seja, a percepção e atitude face ao *self* físico, é o domínio com uma relação mais forte com a autoestima geral.

Assim, uma vez que o autoconceito físico é particularmente importante para adolescentes, é possível que os indivíduos que praticam atividade física regular possam ter maior autoconceito nesse campo. De fato, Marsh (Marsh et al., 1998); mostraram repetidamente que atletas adolescentes têm maior autoestima e níveis mais elevados de autoconceito físico, que não-atletas. Por exemplo, Marsh (1995), ao comparar sujeitos não-atletas com atletas de elite, revela que estes últimos tiveram classificações significativamente mais elevadas de autoestima geral e uma maior percepção de competência física do que não-atletas. Por outro lado, não foram encontradas diferenças significativas entre outros domínios específicos do autoconceito, como o autoconceito académico.

Os resultados obtidos por Vieira, Vieira, Ferraz e Pestillo (2010), através da Escala Fatorial do Autoconceito, corroboram os resultados acima mencionados, demonstrando que das três equipas investigadas, todas apresentaram scores mais elevados nas dimensões do autoconceito (segurança, atitude social, autocontrolo, ético-moral, somático, recetividade) que estudantes não-atletas. Esta valorização do autoconceito está de acordo com a pesquisa de Tamayo et al. (2001, citado em Vieira et al. 2010), que encontraram resultados semelhantes, revelando níveis mais elevados de

autoconceito entre indivíduos praticantes de atividade física quando comparados a indivíduos não praticantes.

Relativamente a atividades extracurriculares e desportivas, Peixoto (2003) afirma que a participação dos alunos neste tipo de atividades afeta algumas dimensões do autoconceito, nomeadamente no autoconceito de apresentação, especificamente na sua dimensão principal, a competência física, verificando igualmente que estes alunos tinham perceções mais elevadas nas dimensões de competência escolar e aceitação social.

Holland e Andre (1987), afirmam que a participação em atividades extracurriculares promove o desenvolvimento pessoal e social do aluno, onde também se verifica um aumento em aspetos tais como o autoconceito, a identificação com a escola e a autoestima.

3. Relação entre Motivação e Autoconceito

No processo de ensino/aprendizagem a motivação e o autoconceito apresentam-se como dois aspetos muito importantes. O desenvolvimento do indivíduo vai ser influenciado pelo professor e colegas, determinando o tipo de motivação que este vai ter para aprender (pereira, 1999)

Segundo Prudenciatti (2001, citado por Serrão, 2001) a motivação está relacionada com o interesse dos sujeitos para realizar uma determinada actividade, sendo o autoconceito, por seu lado, a forma como cada um se percebe a si mesmo. Esta autora afirma que o autoconceito e o conhecimento em termos de aprendizagem vão-se desenvolvendo em sintonia com o crescimento do sujeito. A forma como ele aprende influencia o modo como se vê, isto é, se se considerar inferior relativamente aos outros, a motivação para aprender será baixa, devido ao facto de que quando inicia uma atividade julga que não vai ter sucesso passando a apresentar comportamentos de evitamento. Estes aspetos devem-se ao facto dos sujeitos desejarem ser reconhecidos pelos outros como capazes. A autora refere ainda que se o indivíduo conclui que não é capaz de realizar as tarefas, a motivação diminui comprometendo sonhos e aspirações devido a serem influenciadas pela motivação.

Harter e Connel (1984, citado por Cavaco, 2003) constataram o facto de a autoestima e os afetos a ela ligados também terem um efeito na motivação. Assim, uma elevada perceção de competência e autoestima permitem prever uma motivação positiva promotora do comportamento de realização. É, deste modo, essencial os alunos

manifestarem percepções de competência e de valor pessoal positivas. Parece então que os investigadores estão de acordo ao afirmarem que os indivíduos que acreditam que são competentes estão mais intrinsecamente motivados pelas tarefas escolares, do que os que têm uma percepção negativa das suas competências académicas. (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; MacIver, Stipek, & Daniels, 1991, citado por Monteiro, 2003).

Assim, como os autores acima referidos sugerem, é importante manter o autoconceito e autoestima positivos, pois se tivermos uma autoestima e uma percepção de competência elevadas estas levarão a uma motivação positiva, que por sua vez irá facilitar o processo de ensino/aprendizagem, e conseqüentemente a um melhor desempenho académico e maior autonomia.

Os resultados de Liu (2010) indicam a existência de uma relação altamente positiva entre autoconceito académico e motivação da aprendizagem. Os resultados estabelecem que os estudantes com um autoconceito académico mais positivo estão mais motivados para aprender. Além disso, a relação entre estas duas variáveis aparenta ser mais forte em grupos de alta capacidade comparativamente a grupos de baixa capacidade.

Alunos com uma autoavaliação mais positiva do seu próprio desempenho tendem a apresentar um autoconceito académico mais elevado e maior motivação para a aprendizagem.

O estudo apresentado por Awan, Noureen e Naz (2011) demonstra a forte correlação entre autoconceito, motivação para a realização (social, maestria e metas de desempenho) e o desempenho académico.

Os resultados mostram que o autoconceito específico de alunos e a motivação para a realização (social, maestria, metas de desempenho) estão significativamente correlacionados. Os resultados do estudo são bastante semelhantes aos pesquisados por Barker, McInerney, e Dowson (2003), que encontraram uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre autoconceito e motivação para a realização.

Também no estudo de Ommundsen (2005), o autoconceito académico é o indicador dominante da motivação para a realização.

Da mesma forma, no estudo de Zanobini e Usai (2002), o autoconceito teve um efeito substancial sobre a orientação motivacional. O autor salientou ainda que a correlação entre o autoconceito e desempenho académico foi significativa.

Tendo em conta que o autoconceito é formado através das experiências de uma pessoa e da sua interação com o meio ambiente (Bong & Skaalvik, 2003; Marsh & Shavelson, 1985), a forte ligação entre autoconceito académico e motivação para a aprendizagem sugere que a motivação está também sujeita a alterações. Existe uma ampla variedade de fatores que podem contribuir para a formação do constructo. Como sugerido por Wigfield, Eccles, e Rodriguez (1998), a aprendizagem é uma "atividade social."

III. Problemática e Hipóteses

Neste capítulo, serão apresentados os objetivos e os problemas que estão na base da investigação levada a cabo. Pretende-se também expor resumidamente a pesquisa de autores que permitiram a formulação das questões levantadas neste trabalho.

O primeiro objetivo desta investigação pretende analisar se atletas-estudantes, estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas apresentam diferenças ao nível do autoconceito.

Marsh e colaboradores (1998; Marsh et al. 1995 citado em Findlay & Bowker, 2009), mostraram repetidamente que atletas adolescentes têm maior autoestima do que não-atletas. Ao compararem sujeitos não-atletas com atletas de elite, verificaram que os atletas de elite tinham valores significativamente mais elevados de autoestima geral e uma maior perceção de competência física do que não-atletas.

Da mesma forma, os resultados de Vieira et al. (2010), demonstraram a existência de diferenças entre atletas e não-atletas ao nível do autoconceito. Os resultados destes autores evidenciaram que os atletas apresentavam scores mais elevados nas dimensões do autoconceito (segurança, atitude social, autocontrolo, ético-moral, somático, recetividade) que sujeitos não-atletas. Estes resultados vão ao encontro dos verificados por Tamayo et al. (2001, citado em Vieira et al. 2010), que encontraram diferenças nos níveis de autoconceito entre indivíduos praticantes de atividade física e indivíduos não praticantes.

Na presente investigação, para além de querermos estudar o autoconceito e a autoestima em estudantes não-desportistas e atletas-estudantes de alto nível, tal como foi feito nos estudos atrás referidos, introduzimos um novo grupo de sujeitos a que chamaremos estudantes-desportistas, que são sujeitos que praticam desporto de lazer. A partir destas variáveis, levantamos o primeiro problema:

Problema 1: Será que existem diferenças significativas no autoconceito físico e autoconceito académico entre atletas-estudantes, estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas?

Adler e Adler (1991), revelam que muitas vezes a exigência de um papel atlético que pressupõe treino intenso e muito tempo despendido, conduz a que atletas-estudantes deem uma maior importância às suas responsabilidades atléticas. Também Lucas e Lovaglia, (2002) consideram que atletas-estudantes estão mais interessados na sua

performance desportiva que motivados para uma boa performance a nível académico uma vez que, apesar de frequentarem a escola e o clube, geralmente apenas uma destas instituições é frequentada de livre vontade: o clube (Lucas & Lovaglia, 2002, citado em Shuman, 2009).

Sabendo que o autoconceito se constrói a partir da influência das experiências que os sujeitos têm nos vários contextos de vida (escola, família, contexto desportivo) e das interpretações que os adolescentes vão fazendo dessas experiências, tendo por base o feedback que os outros mais significativos lhes dão (Faria, 2005), (neste caso, pais, treinadores, colegas de equipa e de estudo), podemos esperar que os atletas-estudantes apresentem níveis de autoconceito físico mais elevados que o académico.

Assim sendo, o segundo problema apresentado é:

Problema 2: será que existem diferenças entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de autoconceito físico nos três grupos de estudantes?

Um segundo objetivo desta investigação é caracterizar os perfis motivacionais de atletas-estudantes, de estudantes não-desportistas, e de estudantes-desportistas, e apurar se existem diferenças significativas entre os grupos.

Em relação às orientações motivacionais de atletas-estudantes, Duda e Nicholls (1992) não só confirmam que atletas com boa perceção de capacidade estão mais orientados para a tarefa como, independentemente da perceção de capacidade, os atletas-estudantes têm mais prazer na sua atividade quando estão orientados para a tarefa.

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

Estes resultados vão ao encontro dos encontrados por Duda (1992); Duda e Fox (1992); Fernandes (2004); Hirota e De Marco (2006); Hirota, De Marco e Verardi (2011) e Hirota (2012).

Miranda (2006), constatou que apesar da tendência para a orientação para a tarefa ser constante, observa-se uma diferença na tendência para o ego entre atletas de níveis de competição diferentes. Os atletas de nível internacional apresentaram valores significativamente superiores de orientação para o ego que os nadadores de nível regional, facto que pode caracterizá-los não como com tendência para o ego mas sim como detentores de algumas características desta tendência de maneira mais clara que os restantes. Parece, assim, que quanto mais elevado o nível de performance do atleta, maior a sua tendência à orientação para o ego.

Assim, parece existir uma homogeneidade na literatura quanto à orientação motivacional em atletas-estudantes, com uma prevalência para a tarefa. No entanto, quando comparados com os estudantes não-atletas, estes deverão apresentar maiores níveis de motivação para o ego uma vez que a sua atividade se baseia essencialmente em competir entre uns e outros a um nível extremamente elevado.

Em relação aos estudantes não-atletas, a literatura tornou assente que as orientações para a tarefa e ego estão associadas com diferentes crenças sobre os propósitos mais amplos de educação (Nicholls, Cheung, Lauer, e Patashnick, 1989; Nicholls, Patashnick, e Nolen, 1985). Ou seja, a orientação motivacional está diretamente relacionada com as perceções que cada indivíduo tem da escola e da sua importância.

Como tal, é possível prever que um aluno mais orientado para a tarefa, que considera a aprendizagem escolar importante em si mesma, seja por isso mais persistente e obtenha assim resultados mais positivos. Pelo contrário, é de prever que um aluno orientado para o ego, que considera a aprendizagem como um meio para recompensas exteriores - ou seja, que está extrinsecamente motivado - apresente outro tipo de estratégias para alcançar bons resultados: memorizar, ensaiar, copiar... (Nascimento & Peixoto, 2012). No entanto, parece não fazer sentido procurar a orientação motivacional dominante numa população de alunos, pois estas serão tão diferentes quanto os próprios alunos. Apesar de, segundo a literatura, a orientação motivacional mais desejada ser a orientada para a tarefa, esta não será obrigatoriamente a mais encontrada na escola uma vez que os alunos que experienciam fracasso não são excluídos, podendo assim encontrar-se na mesma escola, alunos motivados para o ego, para a tarefa e alunos amotivados.

Assim sendo, propomos a terceira e quarta questões:

Problema 3: Qual a orientação motivacional de atletas-estudantes, estudantes desportistas e estudantes não-desportistas para as aprendizagens escolares e para o desporto?

Hipótese 1: Espera-se que os três grupos de sujeitos apresentem valores mais elevados de orientação para a tarefa do que para o ego na motivação para o desporto.

Problema 4: Será que existem diferenças na orientação motivacional para o desporto e para as aprendizagens escolares nos três grupos de alunos em estudo?

Hipótese 2: Os atletas-estudantes, na motivação para o desporto, apresentarão níveis de orientação para o ego superiores aos dos seus colegas estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas.

Como complemento à investigação, introduzimos um problema exploratório:

Problema 5: Pretende-se conhecer a relação entre orientações motivacionais para o desporto e orientações motivacionais para a escola.

Por fim, o terceiro objetivo desta investigação prende-se com o estudo da relação entre autoconceito e motivação. O autoconceito e a motivação são dois constructos que segundo os autores são extremamente importantes na aprendizagem dos estudantes (Green, Nelson, Martin, Marsh, 2005). De acordo com estes autores, existe uma relação causal entre estas variáveis. Harter (1992) refere no seu trabalho que existe uma associação positiva entre motivação intrínseca e a perceção de competência.

Harter e Connel (1984, citado por Cavaco, 2003) constataram o facto de a autoestima e os afetos a ela ligados também terem um efeito na motivação. Assim, uma elevada perceção de competência e autoestima permitem prever uma motivação positiva promotora do comportamento de realização.

Parece então que os investigadores estão de acordo ao afirmarem que os indivíduos que acreditam que são competentes estão mais intrinsecamente motivados pelas tarefas escolares do que os que têm uma perceção negativa das suas competências académicas. (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; MacIver, Stipek, & Daniels, 1991, citado por Monteiro, 2003)

Assim, como os autores acima referidos sugerem, é importante manter o autoconceito e autoestima positivos, pois se tivermos uma autoestima e uma percepção de competência elevada estas levarão a uma motivação positiva, que por sua vez irá facilitar o processo de ensino/aprendizagem, e conseqüentemente o desempenho acadêmico e autonomia.

Os resultados de Liu (2010) indicam a existência de uma relação altamente positiva entre autoconceito acadêmico e motivação para a aprendizagem. Os resultados estabelecem que os estudantes com um autoconceito acadêmico mais positivo estão mais motivados para aprender.

O estudo apresentado por Awan, Noureen e Naz (2011) demonstra a forte correlação positiva entre autoconceito, motivação para a realização (social, maestria e metas de desempenho) e o desempenho acadêmico.

Também Deci e Ryan (1995) referem que a percepção de competência é um antecedente importante de uma motivação autônoma.

Com base nestes autores levantamos o sexto problema:

Problema 6: Qual a relação entre os níveis de autoconceito acadêmico e autoconceito físico e a motivação para o desporto e para as aprendizagens escolares nos três grupos de estudantes?

IV. Método

1. Apresentação do tipo de estudo

Esta investigação seguirá um delineamento quantitativo correlacional e diferencial. Correlacional uma vez que procuraremos analisar as correlações entre variáveis (dimensões da escala de autoconceito e motivação), diferencial pois procuramos comparar 3 grupos (atletas-estudantes, estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas) relativamente às variáveis em estudo.

2. Participantes

A amostra é composta por três grupos, atletas-estudantes, estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, frequentadores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, da mesma escola. O grupo de atletas-estudantes tem 73 sujeitos, o grupo de estudantes-desportistas tem 42 sujeitos e o grupo de estudantes não-desportistas 35 sujeitos, sendo o N total do estudo, 150 sujeitos.

O grupo de atletas-estudantes é composto por jogadores dos escalões jovens da academia de futebol de um dos principais clubes da primeira divisão do futebol português. Estes jovens praticam desporto diariamente e participam em campeonatos de alta competição. Todos eles são jovens do sexo masculino.

O grupo dos estudantes-desportistas é composto por jovens que praticam desporto por lazer. Compõem este grupo, praticantes de variadíssimas modalidades (Futebol, Basquetebol, Futsal, Natação, Taekwondo, Aikido, etc.).

O grupo dos estudantes não-desportistas é composto por jovens que não praticam qualquer modalidade desportiva extracurricular.

Quer o grupo de estudantes desportistas quer o grupo de estudantes não-desportistas são compostos por jovens de ambos os sexos.

3. Descrição dos instrumentos

3.1. Avaliação do Autoconceito

Nesta investigação, um dos constructos avaliado foi o autoconceito, mais especificamente o autoconceito académico e o autoconceito físico.

- Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ)

O instrumento utilizado para avaliar o autoconceito físico, foi o Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ), de Marsh, Richards, Johnson, Roche e Tremayne

(1994), traduzido e adaptado para a população portuguesa por Guilherme (2002), (Anexo A).

O PSDQ tem como objetivo avaliar o autoconceito físico dos participantes a partir de uma perspectiva hierárquica e multidimensional. Foi inicialmente construído para adolescentes de 12 anos de idade ou mais velhos - no entanto, os autores afirmam que poderá ser apropriado para adultos. O questionário inicial contém 70 itens distribuídos por 9 dimensões específicas: Saúde, Coordenação, Atividade, Gordura (massa adiposa), Competência Desportiva, Aparência, Força, Flexibilidade, Endurance/Fitness; e por 2 dimensões globais: Autoconceito Físico Global e Autoestima Global. Cada dimensão inclui 6 a 8 itens que são cotados numa escala tipo likert com 6 possibilidades de resposta que varia entre Falso (1 ponto) e Verdade (6 pontos). Um valor elevado numa dimensão traduz-se numa autoperceção elevada nessa mesma dimensão. Após a cotação dos itens, calcula-se a média para cada uma das dimensões estudadas.

Os itens 1, 4, 12, 15, 22, 23, 26, 33, 37, 40, 41, 44, 45, 48, 56, 59, 62, 67, 68, 70, por estarem apresentados na negativa, são cotados da forma oposta, Falso, seis pontos e Verdadeiro, um ponto.

Através da análise fatorial realizada por Guilherme (2002) ao instrumento original, o autor retirou os itens 1, 5, 15, 26, 31, 37, 48, 59, ficando o questionário com 62 itens. Os valores relativos à consistência interna do instrumento utilizado por Guilherme (2002) são considerados razoáveis, uma vez que à exceção da dimensão Força com o valor de alfa .67, todas as restantes dimensões apresentam valores acima de .73, tendo algumas dimensões valores superiores a .90 (físico global, endurance e competência no desporto). O alfa de Cronbach para o conjunto de todas as dimensões é de .84.

Na presente investigação trabalhámos com a revisão do instrumento obtida por Guilherme (2002). Para confirmar a validade do instrumento à população, foi feita uma análise fatorial (Anexo I). A análise fatorial visa descobrir e examinar a estrutura de um conjunto de variáveis intercorrelacionadas de modo a construir uma escala de medida para fatores latentes que de alguma forma controlam as variáveis em estudo (Maroco, 2011).

Deve-se iniciar pela análise da validade no sentido de averiguar a qualidade do instrumento, ou seja, se este mede aquilo a que se destina avaliar. Por outras palavras,

pretende-se verificar se plano fatorial se encontra adequado ao estudo e ao modelo teórico subjacente ao instrumento (Maroco, 2011).

Apresenta-se em seguida o resultado da análise fatorial com rotação varimax realizada aos 62 itens que compunham a escala utilizada neste estudo

Tabela 1

Análise fatorial da escala PSDQ

	Fatores							
	1	2	3	4	5	6	7	8
FIT37	,835							
FIT46	,756							
FIT8	,738							
FIT56	,724							
FIT27	,717							
FIT18	,706							
ACT2		,819						
ACT12		,814						
ACT22		,764						
ACT31		,746						
ACT40		,728						
ACT50		,699						
ACG4			,797					
ACG14			,795					
ACG24			,719					
ACG33			,668					
ACG52			,651					
CO21				,803				
CO11				,753				
CO39				,744				
CO49				,665				
CO30				,590				
A53					,819			
A43					,809			
A34					,792			
A15					,760			
F26						,760		
F6						,723		
F44						,661		
F35						,652		
F54						,520		
S29							,841	
S10							,825	
S38							,810	
S48							,680	
FL17								,882
FL55								,872
FL45								,839

Legenda: FIT (Fitness), ACT (atividade), ACG (Autoconceito Global), CO (Coordenação), A (Aparência), F (Força), S (Saúde), FL (Flexibilidade)

Como se pode observar, a análise fatorial indicou que os itens 1, 3, 5, 9, 13, 19, 20, 23, 25, 28, 32, 37 a), 41, 42, 47, 51, 57, 58, 59, 60 e 61, não avaliavam

rigorosamente a dimensão a si associada, retirando validade ao instrumento. Estes itens foram prontamente retirados, ficando a escala com 37 itens distribuídos por 8 fatores.

De acordo com a regra do *eigenvalue*, onde se retém os fatores com valores superiores a 1 (Maroco, 2011), neste estudo reteve-se 8 fatores que explicam, no seu conjunto, 75,577% da variância total dos resultados obtidos. Sublinha-se que os 8 fatores retidos explicam mais de 50% da variância total que, segundo Maroco (2011), em termos práticos, é considerado o valor mínimo aceitável.

A Tabela 2, em seguida exposta, procura analisar cada fator individualmente demonstrando que percentagem de variância é explicada por cada fator.

Tabela 2

Quadro de explicação de variância

Fatores	% de Variância Explicada
Fitness	38,357
Actividade	8,935
Autoconceito Global	7,523
Coordenação	5,448
Aparência	4,578
Força	4,321
Saúde	3,468
Flexibilidade	2,947

Como se pode observar na Tabela 2, o primeiro fator explica 38.357% da variância, o segundo fator explica 8,935%, o terceiro explica 7,523%, o quarto fator explica 5.448%, o quinto fator explica 4.578%, o sexto fator explica 4,321% da variância, o sétimo fator explica 3,468% da variância e o oitavo fator explica 2,947% da variância.

Na Tabela 3 estão apresentadas as dimensões que compõem a escala PSDQ bem como os itens a elas associados nas diferentes versões utilizadas.

Tabela 3

Evolução dos itens da escala PSDQ nas diferentes versões.

Fatores	Itens Escala Original (total=70)	Itens Escala Utilizada (Renumerados)	Itens Escala Utilizada (Após Análise Fatorial)
Saúde	1, 12, 23, 34, 45, 56, 67, 69	10, 20, 29, 38, 48, 58, 60	10, 29, 38, 48,
Coordenação	2, 13, 24, 35, 46, 57	1, 11, 21, 30, 39, 49,	11, 21, 30, 39, 49,
Atividade	3, 14, 25, 36, 47, 58	2, 12, 22, 31, 40, 50,	2, 12, 22, 31, 40, 50,
Gordura (massa adiposa)	4, 15, 26, 37, 48, 59	3	
Competência Desportiva	5, 16, 27, 38, 49, 60	13, 23, 32, 41, 51,	
Autoconceito Físico Global	6, 17, 28, 39, 50, 61	4, 14, 24, 33, 42, 52,	4, 14, 24, 33, 52,
Aparência	7, 18, 29, 40, 51, 62	5, 15, 25, 34, 43, 53,	15, 34, 43, 53,
Força	8, 19, 30, 41, 52, 63	6, 16, 26, 35, 44, 54,	6, 26, 35, 44, 54,
Flexibilidade	9, 20, 31, 42, 53, 64	7, 17, 36, 45, 55,	17, 45, 55,
Endurance/Fitness	10, 21, 32, 43, 54, 65,	8, 18, 27, 37, 46, 56,	8, 18, 27, 37, 46,
Autoestima Global	11, 22, 33, 44, 55, 66, 68, 70	9, 19, 28, 37 a), 47, 57, 59, 61	
TOTAL	70 itens	62 itens	37 itens

Assim, na coluna 2 são apresentados os itens da escala original e da versão usada por Guilherme (2002). Na coluna 3 (Itens Escala Utilizada (Renumerados)) constam os itens utilizados na presente investigação resultantes da análise fatorial feita por Guilherme (2002) com a numeração alterada em relação à original. Na coluna 4 (Itens Escala Utilizada (Após Análise Fatorial)) são apresentados os itens resultantes da análise fatorial do presente estudo.

Procedeu-se em seguida ao cálculo da fiabilidade através da análise da consistência interna de cada dimensão, recorrendo-se ao α de *Cronbach*, (Anexo F). Ao analisar a fiabilidade, pode-se averiguar o grau de precisão ou de exatidão que se pode ter na informação obtida, indicando assim que, se o mesmo instrumento fosse aplicado repetidamente ao mesmo sujeito, obter-se-iam resultados semelhantes (Almeida & Freire, 1997).

De acordo com Murphy e Davidsholder (1988, cit in Maroco, 2006) os valores normativos de fidelidade do alfa de Cronbach deverão ser os que constam na Tabela 4.

Tabela 4

Valores normativos de fidelidade do Alfa de Cronbach (Murphy & Davidsholder, 1988, citado em Maroco, 2006)

<i>Valores Normativos de Fidelidade</i>	
Fiabilidade inaceitável	<0.6
Fiabilidade baixa	0.7
Fiabilidade moderada a elevada	0.8-0.9
Fiabilidade Elevada	>0.9

Na Tabela 5 expõe-se os valores de alfa de Cronbach obtidos para o conjunto dos itens por dimensão, resultantes da análise fatorial atrás apresentada.

Tabela 5

Consistência interna da PSDQ

Fatores	Alfa de Cronbach's
Aparência (A)	0.89
Flexibilidade (FL)	0.90
Saúde (S)	0.81
Fitness (FIT)	0.93
Actividade (ACT)	0.90
Coordenação (CO)	0.92
Autoconceito Global (ACG)	0.93
Força (F)	0.87
Escala Completa	0.97

Como se pode observar na Tabela 5, todos os alfas são aceitáveis. Cinco das dimensões que compõem a escala apresentam valores de fiabilidade moderada a elevada (Aparência, Flexibilidade, Saúde, Actividade, Força). As restantes dimensões (Fitness, Coordenação, Autoconceito Global) bem como a escala completa, apresentam valores de fiabilidade elevados. Deste modo, podemos dizer que este instrumento possui uma fiabilidade elevada.

- Escala de Autoconceito Académico e Autoestima

Para avaliar o autoconceito académico foi utilizada uma versão reduzida da Escala de Autoconceito e Autoestima de Peixoto e Almeida (1999), (Anexo B), uma vez que para o propósito desta investigação apenas se procuravam resultados relativos ao autoconceito académico e autoestima.

Esta escala, dirigida a adolescentes, é constituída pelo perfil de autoperceção: “Como é que eu sou?”. É constituída por 10 domínios específicos: Competência Escolar (avalia a perceção do adolescente relativamente à sua aptidão no domínio do desenvolvimento escolar), Aceitação Social (avalia a perceção do adolescente relativamente à sua aceitação por parte dos outros adolescentes, assim como o sentimento de popularidade entre eles), Competência Atlética (avalia a perceção em relação ao seu desempenho em atividades físicas e/ou desportivas), Aparência Física (avalia a perceção do adolescente em relação à sua aparência, como o peso, o tamanho, etc.), Atração Romântica (avalia a perceção do sujeito face à sua capacidade de atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído), Comportamento (avalia a perceção do adolescente em relação ao modo como este se comporta), Amizades Intimas (avalia a perceção do sujeito acerca da sua capacidade de fazer e manter amigos íntimos), Competência em Língua Materna (Avalia a perceção do sujeito relativamente ao seu domínio em Português), Competência em Matemáticas (Avalia a perceção do sujeito relativamente às suas capacidades matemáticas) e por fim, Autoestima (avalia até que ponto o adolescente gosta de si enquanto pessoa e se está satisfeito com o seu modo de ser. Trata-se de um julgamento do seu valor, não sendo assim um domínio de competência).

Cada dimensão é constituída por cinco itens à exceção das dimensões: Aparência Física, Atração Romântica e Autoestima que têm seis itens, perfazendo um total de cinquenta e três itens.

Nesta versão, foram apenas avaliadas as autoperceções dos adolescentes em 4 domínios específicos: competência escolar (5 itens), competência em língua materna (5 itens) e competência em matemática (5 itens) - que compõe o autoconceito académico - e autoestima (6 itens), ficando assim constituída por 21 itens.

A cotação de cada item é feita de 1 a 4 indicando o 1 uma baixa competência percebida e o 4 uma alta competência percebida.

Uma vez que esta escala se encontra adaptada para a população portuguesa, apenas procedemos ao cálculo dos alfas de Cronbach (Anexo E), para cada uma das dimensões, sendo os valores obtidos os seguintes:

Tabela 6

Alfas de Cronbach do instrumento do Autoconceito Académico e Autoestima

Autoconceito	Alfa de Cronbach's
Competência Escolar (CE)	0.78
Competência na Língua Materna (LM)	0.71
Competências na Matemática (CM)	0.90
Autoconceito Académico (CE, LM, CM)	0.85
Autoestima	0.80

Como se pode observar na Tabela 6, todos os alfas são aceitáveis (Maroco, 2006). Três das dimensões que compõem a escala apresentam valores de fiabilidade moderada a elevada (Competência na Matemática, Autoconceito Académico e Autoestima) As restantes dimensões apresentam valores de fiabilidade baixa (Competência na Língua Materna e Competência Escolar). Deste modo, podemos dizer que este instrumento possui uma fiabilidade moderada a elevada.

3.2. Avaliação da Motivação

- Escala de Orientação Motivacional de Skaalvik

Para avaliar a orientação motivacional para as aprendizagens escolares, foi utilizada a adaptação para a população portuguesa da Escala Motivacional de Skaalvik (1997), por Peixoto, Mata e Monteiro (2008), (Anexo C).

A escala é composta por 27 itens distribuídos por quatro dimensões: orientação para a tarefa, orientação para auto-valorização, orientação para a autodefesa e orientação para o evitamento.

As quatro orientações motivacionais que correspondem às quatro dimensões podem definir-se do seguinte modo:

Orientação para a tarefa: A atenção é centrada na tarefa a desempenhar e não apenas em qualquer recompensa extrínseca.

Orientação para a auto-valorização: Os alunos orientados para a auto-valorização têm como objetivo o estabelecer de uma capacidade em relação aos outros, superar

as suas performances, ou seja, estes preocupam-se com o facto de serem julgados ou avaliados.

Orientação para a auto-defesa: esta dimensão está associada a uma preocupação por parte dos alunos relativamente ao que os outros podem pensar acerca do seu desempenho, o que os leva a agir de modo a se defenderem de uma potencial situação de fracasso face aos pares

Orientação para o Evitamento: Nesta dimensão o foco está em evitar as tarefas escolares.

No que respeita ao formato e cotação dos itens, cada um deles é composto por uma afirmação com diferentes graus de identificação, “Exatamente como eu”, “Como eu”, “Diferente de mim”, “Completamente diferente de mim”, devendo o aluno escolher o grau com o qual se identifica. A escala de resposta é de quatro pontos sendo que o valor 1 indica uma baixa identificação com a orientação motivacional e o valor 4 revela uma elevada identificação com a orientação motivacional.

Na Tabela 7 estão apresentadas as dimensões e os itens da escala.

Tabela 7

Dimensões e itens que compõe a versão da Escala de Orientações Motivacionais (Peixoto, Mata & Monteiro, 2008).

Dimensões	Itens
Tarefa	1, 5, 8, 12, 15, 18, 25
Auto-valorização	2, 6, 9, 14, 21, 24, 27
Evitamento	4, 11, 17,19, 22, 26
Auto-defesa	3, 7, 10, 13, 16, 20, 23

Uma vez que este instrumento já foi validado para a população portuguesa por Peixoto, Mata e Monteiro (2008), não foi realizada uma análise fatorial tendo-se apenas averiguado a consistência interna, (Anexo G). Na Tabela 8 apresentam-se os alfas de Cronbach:

Tabela 8

Alfas de Cronbach da Escala de Orientações Motivacionais (Peixoto, Mata e Monteiro, 2008)

Sub-Escalas	Alfa de Cronbach's
Tarefa	0.81
Autovalorização	0.76
Evitamento	0.90
Autodefesa	0.82

A Tabela 8, indica que as quatro dimensões que compõem a escala apresentam alfas aceitáveis (Maroco, 2006). Três apresentam valores de fiabilidade moderada a elevada (Tarefa, Evitamento e Autodefesa). Já a dimensão Autovalorização apresenta uma fiabilidade baixa. Deste modo podemos dizer que este instrumento possui uma fiabilidade moderada a elevada.

- Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)

Para avaliar a motivação para o desporto utilizámos Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) de Duda e Nicholls (1989), traduzido e adaptado por Fonseca (1994), (Anexo D).

O TEOSQ é constituído por 13 itens sendo o questionário constituído por uma afirmação inicial: “Quando me sinto com mais sucesso no desporto é quando...” seguido pelos treze itens que descrevem situações de realização possíveis de acontecer no desporto: sete relacionadas com a obtenção de objetivos referentes à dimensão da tarefa (ex: “aprendo uma nova técnica esforçando-me bastante”, “faço o meu melhor”), e seis dimensões que reenviam para a dimensão do ego (ex: “sou o único que consegue executar as técnicas”, “sou o melhor”).

A dimensão Tarefa considera que a atenção é centrada na tarefa a desempenhar e não apenas em qualquer recompensa extrínseca, ao passo que a dimensão Ego considera que o objetivo do sujeito é o estabelecer de superioridade de uma ou mais habilidades, comparativamente com os outros.

Para o seu preenchimento é pedido aos indivíduos que, em relação a cada uma destas treze afirmações, indiquem, numa escala de tipo Likert de cinco pontos (5 =

Concordo Totalmente, a 1 = Discordo Totalmente), a sua concordância ou discordância relativamente ao modo como eles se aplicam a si (Fonseca, 1994).

Após a cotação dos itens para cada uma das dimensões, procede-se ao cálculo da média obtida por cada sujeito em cada uma das dimensões em estudo. Quanto mais elevado for o valor obtido em cada dimensão, maior a identificação com a orientação motivacional dessa dimensão.

Uma vez que o instrumento já foi adaptado à população portuguesa por Fonseca (1994), apenas se procedeu à análise do alfa de Cronbach das dimensões, (Anexo H).

Na Tabela 9 estão apresentadas as dimensões, os itens resultantes do estudo de Fonseca (1994), e o alfas de Cronbach calculados para esta investigação.

Tabela 9

Dimensões, itens que compõem a versão do TEOSQ (Fonseca,1994) e valores dos Alfas de Cronbach para este estudo.

Dimensões	Itens	Alfa de Cronbach
Ego	1, 3, 4, 6, 9, 11	0.86
Tarefa	2, 5, 7, 8, 10, 12, 13	0.88

Como se pode observar na Tabela 9, tanto a dimensão Ego como a dimensão Tarefa apresentam valores de fiabilidade moderada a elevada (Maroco, 2006). Deste modo, podemos dizer que este instrumento possui uma fiabilidade moderada a elevada.

4. Descrição dos Procedimentos

Uma vez que na investigação os participantes em estudo eram atletas-estudantes, estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas, começámos por abordar as instituições que possibilitassem essa recolha de dados: a academia de futebol de um dos principais clubes da primeira divisão do futebol português, e a escola secundária em que os atletas deste clube estão inscritos. Ambas contactadas por conveniência, a primeira por acessibilidade à recolha de dados e a segunda por ser a escola que os atletas-estudantes visados no estudo frequentavam.

Após o primeiro contacto e explicada natureza do estudo, foi necessário um segundo contacto para obter a autorização de prosseguir com a investigação.

A recolha de dados dos estudantes não-atletas teve lugar no mês de Abril de 2013. Devido a dificuldades de calendário, a recolha de dados dos atletas-estudantes teve lugar entre Julho e Setembro de 2013. Estes dados foram prontamente introduzidos numa base de dados e tratados estatisticamente de acordo com a problemática em estudo.

V. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados recolhidos através dos instrumentos utilizados no estudo (Escala de Autoconceito Académico e Autoestima, PSDQ, TEOSQ e Escala de Orientação Motivacional de Skaalvik).

1. Autoconceito

Como já foi referido, o primeiro objetivo deste estudo pretendia analisar se atletas-estudantes, estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas apresentavam diferenças ao nível do autoconceito (académico e físico). Para apurar a existência ou não dessas diferenças procedeu-se inicialmente à realização das médias das dimensões em estudo que constituem a Escala de Autoconceito Académico e Autoestima.

Para a análise do autoconceito académico procedemos ao cálculo da média das 3 dimensões de competência (competência escolar, competência matemática e competência em língua materna).

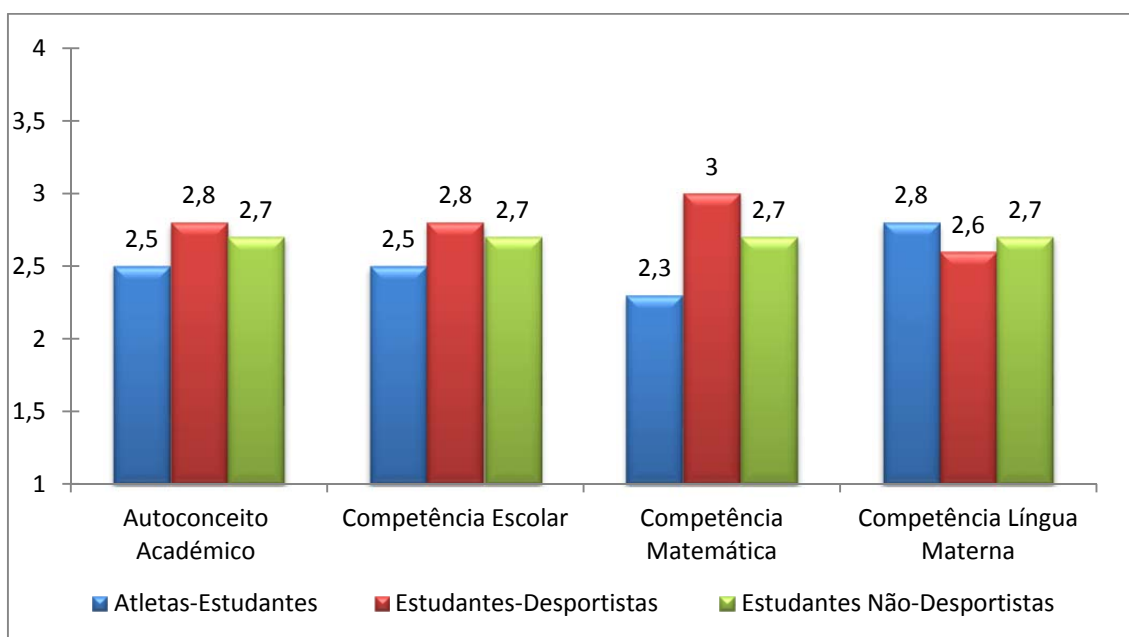


Figura 1- valores médios para cada dimensão do autoconceito e autoestima para o total da amostra e para cada grupo de estudantes

Ao analisar a Figura 1, verifica-se que para o autoconceito académico os valores obtidos pelos 3 grupos de estudantes são iguais ou acima do ponto médio (2.5), revelando assim que os sujeitos têm um autoconceito académico positivo. Se começarmos por fazer uma análise grupo a grupo, constata-se que o grupo dos atletas-estudantes apresenta valores de Autoconceito Académico, de Competência Escolar e de Competência Matemática mais baixos. Valores esses que estão no ponto médio (2.5),

exceto na dimensão da competência Matemática com um valor ligeiramente abaixo da média (2.3). Os estudantes não-desportistas apresentam valores iguais (2.7) em todas as dimensões atrás referidas. Já os estudantes-desportistas são os que apresentam valores mais elevados e acima da média naquelas dimensões, exceto na Competência em Língua Materna onde obteve o *score* mais baixo (2.6). Assim, podemos afirmar que os estudantes-desportistas são os que apresentam, em geral, valores mais altos de autoconceito académico, e os atletas-estudantes os que apresentam valores mais baixos.

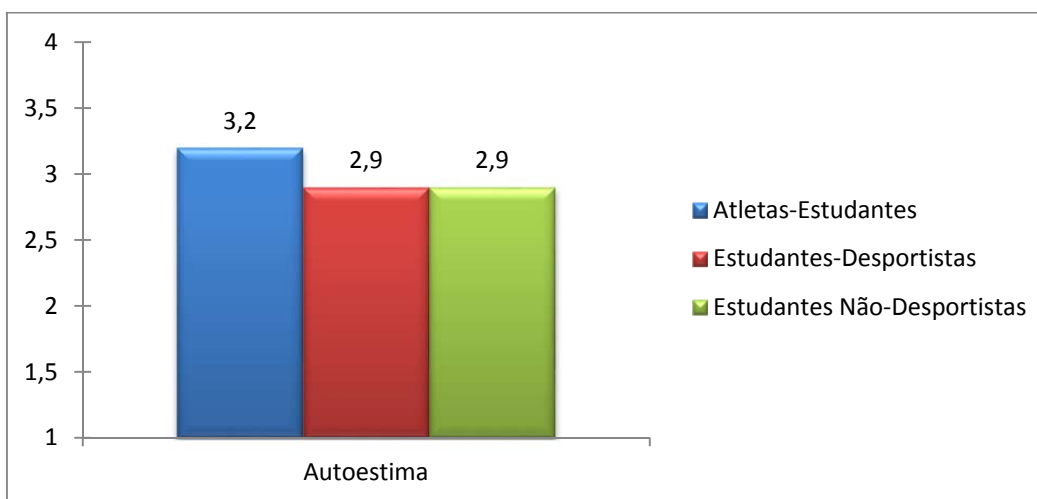


Figura 2 – Valores para a amostra total e para cada um dos grupos na dimensão Autoestima

A Figura 2 revela os resultados para os três grupos relativamente à autoestima. Esta é a dimensão com os *scores* mais elevados, sendo dos três grupos o grupo de atletas-estudantes aquele que tem o resultado mais alto (3.2). Tanto o grupo de estudantes-desportistas como estudantes não-desportistas obtiveram a mesma média (2.9) não existindo diferenças entre estudantes que não praticam desporto de alta competição.

Com o objetivo de verificar se existiam diferenças significativas entre os três grupos para as diferentes dimensões do autoconceito optou-se pela estatística paramétrica, mais em particular pelo teste de variância ANOVA, (Anexo J). Ao analisarmos o efeito da variável Grupo de Estudantes na variável Autoconceito constatou-se um efeito significativo no Autoconceito Académico [$F(2,144)=4,50$; $p=0,008$], Competência Escolar [$F(2,144)=4,56$; $p=0,012$], Competência Matemática [$F(2,144)=13,13$; $p=0,001$] e Autoestima [$F(2,144)=6,56$; $p=0,002$].

Assim, apenas a dimensão Competência em Língua Materna parece não sofrer efeitos significativos da variável Grupo de Estudantes (atleta-estudante, estudante-desportista ou estudante não-desportista).

Seguidamente, realizou-se o teste HSD de *Tukey* para vermos entre que grupos essas diferenças eram mais significativas, (Anexo J).

No Autoconceito Académico verificaram-se apenas diferenças significativas entre os grupos de atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,006$), sendo que os estudantes-desportistas têm uma média mais alta que os atletas-estudantes.

Também para a Competência Escolar verificaram-se diferenças significativas entre os grupos atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,02$), revelando os resultados que os estudantes-desportistas têm uma média mais alta que os atletas-estudantes.

É na Competência Matemática que se registam as maiores diferenças entre grupos. Mais uma vez existem diferenças significativas entre os grupos de atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,001$), tendo os estudantes-desportistas uma média mais alta que os atletas-estudantes.

A dimensão Competência Língua Materna foi a única que não registou diferenças significativas entre grupos.

Por fim, em relação à Autoestima, os resultados demonstraram que existia, uma vez mais, diferenças significativas entre os grupos de atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,005$), e entre atletas-estudantes e estudantes não-desportistas ($p=0,018$), sendo que nesta dimensão os atletas-estudantes têm uma Autoestima mais elevada que os restantes grupos.

Assim, para as diferentes dimensões de Autoconceito são os estudantes-desportistas que apresentam valores mais elevados, ao passo que para a Autoestima são os atletas-estudantes os que revelam scores mais altos.

A Tabela 10 apresenta as médias e os desvios-padrão obtidos no autoconceito físico.

Tabela 10

Média e desvio-padrão obtidos no autoconceito físico

Dimensões	Atletas-estudantes		Estudantes-desportistas		Não-Desportistas	
	M	DP	M	DP	M	DP
Autoconceito Físico	4.82	0.52	4.53	0.77	3.70	0.80
Saúde	5.01	1.01	4.89	1.13	4.84	1.23
Coordenação	4.75	0.58	4.75	1.08	3.99	1.04
Atividade	4.87	0.86	5.11	0.84	3.14	1.40
Autoconceito Físico Global	5.02	0.89	4.32	1.45	3.92	1.30
Aparência	5.24	0.83	4.46	1.32	4.26	1.23
Força	4.68	0.84	4.25	0.99	3.22	1.07
Flexibilidade	4.34	0.98	4.07	1.46	3.18	1.23
Fitness	4.68	0.80	4.36	1.35	3.07	1.35

Quando observamos a Tabela 10 constata-se que há um decréscimo nos valores do autoconceito físico total e nas diferentes dimensões que o compõem, consoante o nível da prática desportiva. Os atletas-estudantes são os que apresentam valores mais elevados e os estudantes não-desportistas os que apresentam valores mais baixos de autoconceito físico.

Escrutinando o autoconceito físico para cada grupo, observa-se que também para o grupo de atletas-estudantes a média de todas as dimensões encontra-se acima do valor médio. A média do Autoconceito Físico é de 4.82, sendo a dimensão com o valor mais elevado a Aparência (5.24), e a dimensão com o valor mais baixo, mais uma vez, a Flexibilidade (4.34).

O grupo de estudantes-desportistas tem também todas as dimensões com valores acima do valor médio. Sendo a média do Autoconceito Físico de 4.53, a dimensão com o valor mais elevado a Actividade (5.11), e a dimensão com o valor mais baixo, uma vez mais, a Flexibilidade (4.07).

Por fim, o grupo de estudantes não-desportistas é o grupo que obteve os resultados mais baixos, existindo dimensões abaixo da média: Atividade (3.14), Força (3.22), e Fitness (3.07). O valor do Autoconceito Físico (3.70) encontra-se ligeiramente superior à média. A dimensão com o valor mais elevado é a da Saúde (4.84).

Com o objetivo de verificar se existiam diferenças significativas entre os três grupos para as diferentes dimensões do autoconceito físico, optou-se pela estatística paramétrica, mais em particular pelo teste de variância ANOVA, (Anexo J).

Ao analisarmos o efeito da variável Grupo de Estudantes na variável Autoconceito Físico, constatou-se um efeito significativo na dimensão Autoconceito Físico [$F(2,144)=32,89$; $p=0,001$], Coordenação [$F(2,144)=10,57$; $p=0,001$], Atividade [$F(2,144)=43,86$; $p=0,001$], Autoconceito Físico Global [$F(2,144)=11,56$; $p=0,001$], Aparência [$F(2,144)=11,78$; $p=0,001$], Força [$F(2,144)=27,82$; $p=0,001$], Flexibilidade [$F(2,144)=11,18$; $p=0,001$] e Fitness [$F(2,144)=24,25$; $p=0,001$].

Assim, apenas a dimensão Saúde não sofre efeitos significativos da variável Grupo de Estudantes (atleta-estudante, estudante-desportista ou estudante não-desportista).

Seguidamente, realizou-se o teste HSD de *Tukey* para vermos entre que grupos essas diferenças eram mais significativas, (Anexo J).

Em relação ao Autoconceito Físico, os resultados demonstraram que existiam diferenças significativas entre os grupos de estudantes não-desportistas e atletas-estudantes ($p=0,001$), e entre estudantes não-desportistas e estudantes-desportistas ($p=0,001$), sendo que nesta dimensão os estudantes não-desportistas têm um valor de Autoconceito Físico mais baixo que os estudantes-desportistas e atletas-estudantes.

Encontraram-se igualmente estas diferenças significativas entre estudantes não-desportistas e atletas-estudantes ($p=0,001$), e entre estudantes não-desportistas e estudantes-desportistas ($p=0,001$) nas dimensões Coordenação, Atividade, Força, Flexibilidade e Fitness. Constatou-se assim, que para estas dimensões, os estudantes não-desportistas tiveram os valores mais baixos e, regra geral, os atletas-estudantes obtiveram os valores mais elevados.

Na dimensão Autoconceito Físico Global observaram-se diferenças significativas entre atletas-estudantes e estudantes não-desportistas ($p=0,001$) e atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,007$), tendo os atletas-estudantes a média mais elevada. Estes resultados são semelhantes aos encontrados na dimensão Aparência, onde se constataram igualmente diferenças significativas entre atletas-estudantes e estudantes não-desportistas ($p=0,001$) e atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,001$).

O segundo problema referente ao autoconceito procurava descortinar a existência ou não de diferenças entre níveis de autoconceito académico e os níveis de

autoconceito físico para cada grupo de estudantes. Uma vez que os instrumentos de recolha de informação não tinham a mesma escala de resposta recodificou-se o autoconceito físico de forma a ficar com 4 pontos, os mesmos da escala de autoconceito académico.

Tabela 11

Média e desvio-padrão obtidos no autoconceito físico recodificado e autoconceito académico por grupo de estudantes

Dimensões	Atletas-estudantes		Estudantes-desportistas		Não-Desportistas	
	M	DP	M	DP	M	DP
Autoconceito Físico recodificado	3,217	,345	3,019	,510	2,469	,537
Autoconceito Académico	2,547	,412	2,806	,467	2,678	,384

Como se pode observar na Tabela 11, tanto o grupo de atletas-estudantes como o grupo de estudantes-desportistas obtiveram médias mais elevadas de Autoconceito Físico que de Autoconceito Académico, ao passo que o grupo de estudantes não-desportistas obteve uma média de Autoconceito Académico superior à média de Autoconceito Físico.

O grupo com a diferença mais acentuada entre os *scores* de autoconceito foi o grupo de atletas-estudantes, tendo o Autoconceito Académico mais baixo dos três grupos (2.547) e o Autoconceito Físico mais elevado dos três grupos (3.217).

Com o objetivo de verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre o Autoconceito Físico e o Autoconceito Académico dentro de cada grupo de estudantes optou-se por utilizar o *t* de student para amostras emparelhadas, (Anexo M). Os resultados dessa análise encontram-se apresentados na Tabela 12:

Tabela 12

Valores de t de student e p value entre o autoconceito físico e o autoconceito académico por grupo de estudantes

Grupos	<i>t student</i>	g.l.	<i>p</i>
Estudantes-desportistas	2,596	41	,013
Atletas-estudantes	13,015	69	<,001
Estudantes não-desportistas	-2,569	34	,015

Constatámos que para cada um dos grupos existem diferenças significativas entre o Autoconceito Académico e o Autoconceito Físico, sendo as médias mais elevadas nesta última dimensão.

2. Motivação

Um segundo objetivo desta investigação foi caracterizar os perfis motivacionais para o desporto e para as aprendizagens escolares de atletas-estudantes, de estudantes não-desportistas e estudantes-desportistas, e apurar se existiam diferenças significativas entre os grupos. Para apurar a existência ou não dessas diferenças procedeu-se à realização de médias das dimensões em estudo que constituem a TEOSQ (Fonseca, 1994) e a Escala de Motivação de Skaalvik (1997).

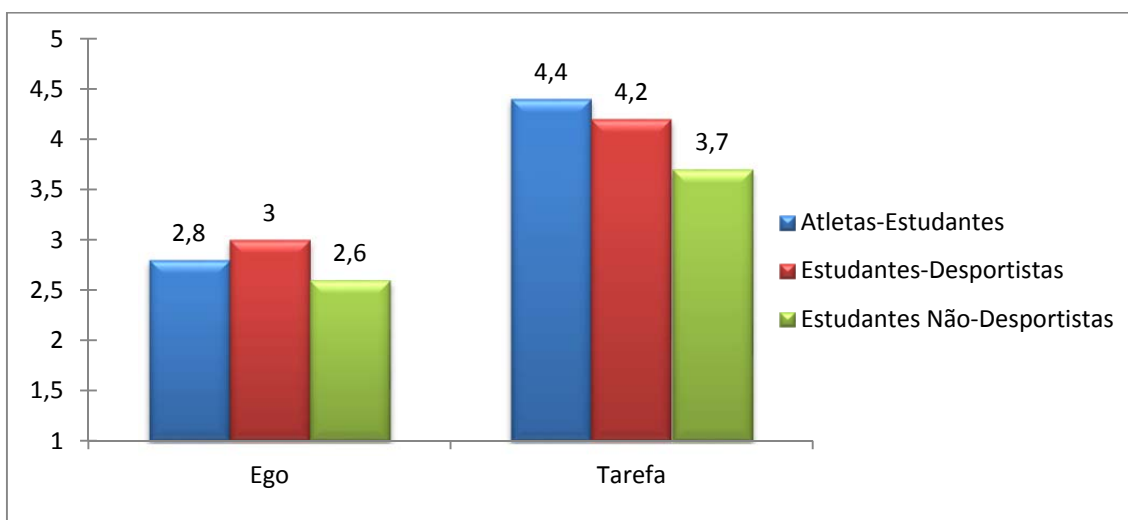


Figura 3 - Valores totais e de cada um dos grupos para a orientação para o Ego e para a Tarefa no desporto

A Figura 3 revela os resultados dos três grupos quanto à orientação para o Ego e para a Tarefa no desporto. Como se pode observar, todos os grupos apresentam valores acima da média (3) na orientação para Tarefa. Na orientação para o Ego apenas os estudantes-desportistas apresentam um valor dentro da média. Os restantes grupos apresentam *scores* abaixo deste valor.

A orientação motivacional que obteve valores mais elevados foi a Tarefa. Tendo os atletas-estudantes o *score* mais elevado (4.4), seguindo-se os estudantes-desportistas (4.2) e por fim os estudantes não-desportistas (3.7), sendo que o valor médio total dos grupos é de 4.2. Pode-se por isso afirmar que quanto mais envolvidos os estudantes estão no desporto maior é a sua orientação para a tarefa.

A orientação para o Ego é consideravelmente mais reduzida em todos os grupos de estudantes, sendo a mais elevada a do grupo de estudantes-desportistas (3), seguida do grupo de atletas-estudantes (2.8) e por fim o grupo de estudantes não-desportistas (2.6), sendo o valor total para esta dimensão 2.7.

Com o objetivo de verificar se os estudantes dos diferentes grupos apresentavam valores significativamente mais elevados de orientação para a Tarefa do que para o Ego relativamente ao desporto, utilizámos o *t* de student para amostras emparelhadas (Tabela 13). Constatámos que para cada um dos grupos existem diferenças significativas entre a orientação para o Ego e a orientação para a Tarefa, sendo as médias mais elevadas nesta última dimensão. Estes resultados permitem-nos aceitar a nossa primeira hipótese.

Tabela 13

Valores de t de student e p value entre os dois tipos de orientações (Tarefa e Ego)

Grupos	<i>t student</i>	Df	<i>P</i>
Estudantes-desportistas	- 7,47	41	<0,001
Atletas-estudantes	-13,356	72	<0,001
Estudantes não-desportistas	7,279	31	<0,001

Na nossa quarta questão de investigação procurávamos saber se entre os 3 grupos de estudantes existiriam diferenças significativas ao nível das orientações motivacionais para o desporto e para as aprendizagens. Nesse sentido, optou-se pela estatística paramétrica, mais em particular pelo teste ANOVA, (Anexo L), para dar resposta ao problema atrás referido.

Ao analisarmos os resultados da motivação para o desporto nos três grupos de participantes, constatou-se um efeito significativo da variável Grupo de Estudantes na dimensão orientação para a Tarefa [$F(2,143)=13,706; p=0,001$].

Seguidamente, realizou-se o teste HSD de *Tukey* para vermos entre que grupos essas diferenças eram mais significativas, (Anexo L).

Verificaram-se diferenças significativas na dimensão Tarefa entre os grupos estudantes não-desportistas e estudantes-desportistas ($p=0,002$), e entre os grupos estudantes não-desportistas e atletas-estudantes ($p=0,001$). Foram os atletas-estudantes que apresentaram os valores mais elevados nesta dimensão.

Quanto à orientação para o Ego, não se verificou um efeito significativo da variável Grupo de Estudantes nesta dimensão da motivação para o desporto. Deste

modo, somos levados a rejeitar a Hipótese 2 que referia que os atletas-estudantes apresentariam valores significativamente mais elevados na orientação para o ego do que os seus colegas.

Passamos agora a analisar os resultados referentes à motivação para as aprendizagens escolares.

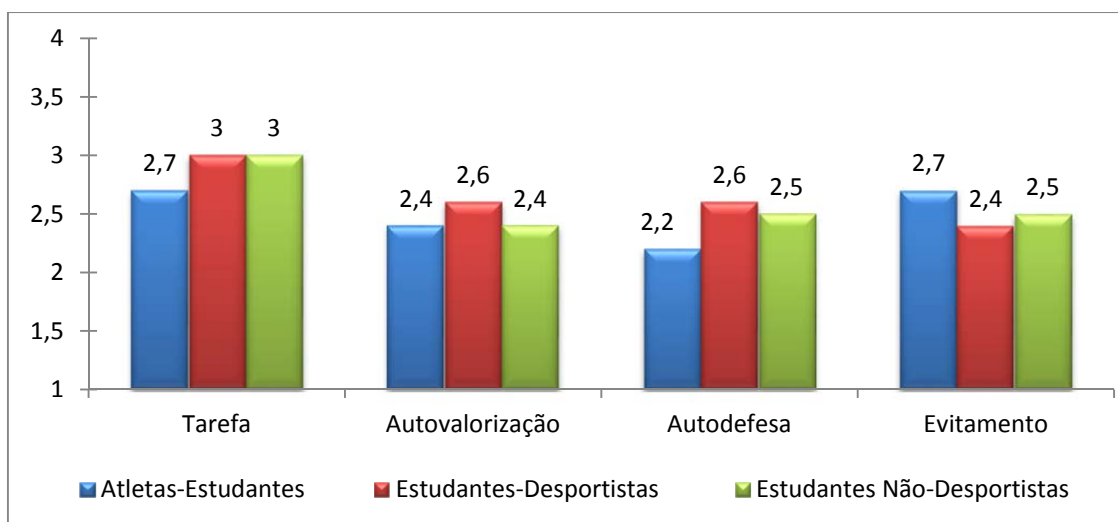


Figura 4 - Valores médios em cada dimensão da motivação para as aprendizagens escolares para cada grupo de estudantes

A Figura 4 apresenta os valores médios das quatro dimensões que perfazem a motivação para as aprendizagens escolares para os três grupos de estudantes. Em geral, os valores são muito semelhantes e junto ao ponto médio. Como se pode observar, o grupo que obteve o resultado mais elevado em quase todas as dimensões foi o dos estudantes-desportistas, respetivamente nas dimensões Tarefa (3), Autovalorização (2.6) e Autodefesa (2.6)

Na dimensão Tarefa, os valores estão todos acima da média (2.5). Verifica-se que existe apenas diferença entre praticantes de desporto de alta competição (atletas-estudantes) e não-praticantes de desporto de alta competição (estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas) não sendo relevante se o grupo de não-praticantes de desporto de alta competição pratica desporto ou não.

Tanto na dimensão de Autovalorização como na dimensão de Autodefesa os resultados são muito semelhantes, tendo o grupo de estudantes-desportistas os valores mais elevados (2.6). De notar que para a dimensão Autovalorização, os *scores* do grupo atletas-estudantes e estudantes não-desportistas são idênticos (2.4) e ligeiramente abaixo da média.

Quanto à dimensão Evitamento, e contrariamente ao até aqui observado, o grupo com valor mais elevado é o grupo de atletas-estudantes (2.7), sendo o grupo com a média mais baixa o de estudantes-desportistas (2.4)

De forma a apurar se existiam diferenças significativas entre os três grupos para as diferentes dimensões da motivação para as aprendizagens escolares, optou-se pela estatística paramétrica, mais em particular pelo teste ANOVA (Anexo L). Ao analisarmos os resultados da motivação nos três grupos de participantes, constatou-se um efeito significativo da variável Grupo de Estudantes nas dimensões Tarefa [$F(2,143)=9,244$; $p=0,001$], Evitamento [$F(2,143)=3,504$; $p=0,033$] e Autodefesa [$F(2,143)=5,880$; $p=0,004$].

Assim, apenas a dimensão Auto-valorização parece não sofrer efeitos significativos da variável Grupo de Estudantes.

Seguidamente, realizou-se o teste HSD de *Tukey* para vermos entre que grupos essas diferenças eram mais significativas (Anexo L).

Na Tarefa verificaram-se diferenças significativas entre os grupos atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,001$) e entre os grupos atletas-estudantes e estudantes não-desportistas ($p=0,002$), sendo que os grupos não praticantes de desporto de alta competição (estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas) têm uma média mais alta que os atletas-estudantes.

Na dimensão Evitamento apenas existiam diferenças significativas entre o grupo de atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,029$), tendo uma média mais alta o grupo de atletas-estudantes.

Tal como na dimensão Evitamento, na dimensão Autodefesa apenas se registaram diferenças significativas entre os grupos atletas-estudantes e estudantes-desportistas ($p=0,004$), sendo que neste caso é o grupo de estudantes-desportistas que obteve a média mais elevada.

Em síntese: os estudantes não praticantes de desporto de alta competição apresentam uma maior motivação para a tarefa nas aprendizagens escolares. Os atletas-estudantes são mais evitantes e os estudantes-desportistas apresentam uma orientação de maior autodefesa.

De forma a averiguar a relação entre orientações motivacionais para o desporto e orientações motivacionais para a escola, problema exploratório proposto nesta investigação, realizou-se uma matriz de correlação de *Pearson*, (Anexo N), apresentada na Tabela 14:

Tabela 14

Valores de correlação entre motivação para desporto e a motivação para as aprendizagens escolares

A P R E N D I Z A G E M

		Tarefa	Auto-valorização	Evitamento	Autodefesa
D	Ego	-,077	,123	,043	-,123
E	Tarefa	,125	,126	-,096	-,047
S					

DES - Motivação para o Desporto; APRENDIZAGEM - Motivação para as Aprendizagens

Constata-se através da Tabela 14 que não existem correlações significativas entre a motivação para o desporto e a motivação para as aprendizagens escolares, sendo por isso variáveis independentes. Estes resultados indicam que um sujeito pode estar motivado para o desporto e não para as aprendizagens escolares e vice-versa.

3. Relação Autoconceito e Motivação

O terceiro objetivo desta investigação prendia-se com o estudo da relação entre autoconceito e motivação. Procurou-se averiguar qual a relação entre os níveis de autoconceito académico e autoconceito físico e a motivação para o desporto e para as aprendizagens escolares nos três grupos de estudantes.

A associação entre as variáveis em estudo foi averiguada através da matriz de correlação de *Pearson* apresentadas na Tabela 16, sendo que se recorreu aos critérios de Cohen e Holliday (1982, cit. por Santos, 2012) para definir a força da associação entre as variáveis (Tabela 15):

Tabela 15

Valores dos critérios de correlação (Cohen & Holliday, cit. por Santos, 2012)

Correlação	Critério
0.9 – 1	Muito Alta
0.7 -0.89	Alta
0.4 – 0.69	Moderada
0.2 – 0.39	Baixa
<.19	Muito Baixa

Tabela 16

Valores de correlação entre Motivação (desporto e aprendizagem escolar) e Autoconceito (Físico e Académico) em Autoestima

Grupos	Autoconceito Físico			Autoconceito Académico			Autoestima		
	A-E	E-D	N-D	A-E	E-D	N-D	A-E	E-D	N-D
D Ego	-,071	,178	,568**	-,010	,127	,280	,052	,043	,342
E S Tarefa	,291*	,396**	,491**	,410	,268	,346	,399**	,333*	,496**
A Tarefa	,101	,316*	,009	,187	,410**	,318	,081	,357*	,286
P R Auto-valorização	,229	,194	-,196	,190	,261	-,002	,315**	,208	-,187
E N Evitamento	-,064	-,359*	-,126	-,196	-,579**	-,314	-,101	-,538**	-,198
D Autodefesa	-,152	-,254	-,336	-,271*	-,228	-,313	-,059	-,312*	-,315

DES - Motivação para o Desporto; APREND - Motivação para as Aprendizagens

A-E- Atletas-estudantes; E-D- Estudantes-desportistas; N-D- Estudantes não-desportistas

*Nível de Significância $p < .05$

** Nível de Significância $p < .01$

A partir da Tabela 16 é possível observar os valores de correlação mais significativos entre o autoconceito e a motivação. Relativamente à motivação para o desporto constata-se que a orientação para a Tarefa apresenta correlações significativas, positivas, moderadas com o Autoconceito Físico nos estudantes-desportistas ($r = .396$), estudantes não-desportistas ($r = .491$) e atletas-estudantes ($r = .291$).

Observa-se o mesmo padrão de correlação entre a orientação para a Tarefa e a Autoestima em estudantes não-desportistas ($r = .496$).

Nos atletas-estudantes constata-se ainda uma correlação significativa, positiva e moderada entre a orientação para a Tarefa e o Autoconceito Académico ($r = .399$).

Assim, quanto mais elevada a orientação para a Tarefa (desporto), mais elevado o Autoconceito Físico nos três grupos de estudantes e mais elevado o Autoconceito Académico dos atletas-estudantes, e vice-versa.

Quanto à orientação para o Ego, observa-se apenas uma correlação significativa, positiva, moderada com o Autoconceito Físico nos estudantes não-desportistas ($r = .568$), assim quanto mais elevada a orientação para o Ego mais elevado o Autoconceito Físico nos estudantes que não praticam desporto e vice-versa.

No que se refere à motivação para as aprendizagens escolares, as correlações entre as suas diferentes dimensões e o autoconceito não são muito significativas em

termos estatísticos. Assim, destaca-se a correlação significativa, moderada, positiva entre a orientação para a Tarefa e o Autoconceito Académico em estudantes-desportistas ($r = .410$). É de assinalar a correlação, embora baixa ($r = .315$), positiva e significativa entre a dimensão de Autovalorização e a Autoestima em atletas-estudantes. Saliem-se ainda duas correlações significativas, negativas, moderadas entre a dimensão Evitamento e o Autoconceito Académico em estudantes-desportistas ($r = -.579$), e entre o Evitamento e a Autoestima também neste grupo de estudantes-desportistas ($r = -.538$).

Assim, os estudantes-desportistas que apresentam uma maior orientação para a Tarefa (aprendizagens escolares) são os que revelam níveis de Autoconceito Académico mais elevados. Por sua vez, os que apresentaram uma maior orientação para o Evitamento são os que apresentam um Autoconceito Académico e uma Autoestima mais baixos e vice-versa. Este padrão também se verifica para os mesmos estudantes quando se relaciona a motivação com o Autoconceito Físico mas com valores de significância mais baixos.

VI. Discussão

Neste capítulo, será exposta a discussão dos resultados encontrados tendo por base o enquadramento teórico, problemática e as hipóteses desenvolvidas.

Estabelecemos como primeiro objetivo deste estudo analisar se atletas-estudantes, estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas apresentariam diferenças ao nível do autoconceito.

De acordo com os resultados obtidos para o autoconceito académico, verificaram-se diferenças significativas entre os estudantes-desportistas e os atletas-estudantes, em que os primeiros apresentam médias mais elevadas de autoconceito.

Os resultados obtidos pelos estudantes-desportistas vão ao encontro do estudo realizado por Holland e Andre (1987), que afirmam que a participação em atividades extracurriculares promove o desenvolvimento pessoal e social do aluno, verificando-se também um aumento em aspetos tais como o autoconceito, a identificação com a escola e a autoestima.

Em relação ao Autoconceito Físico, os resultados demonstraram que existiam diferenças significativas entre os grupos, sendo que os estudantes não-desportistas têm um Autoconceito Físico mais baixo que os estudantes-desportistas e atletas-estudantes. Encontraram-se igualmente estas diferenças significativas nas dimensões Coordenação, Atividade, Força, Flexibilidade e Fitness, constatando-se que para estas dimensões, os estudantes não-desportistas tiveram valores mais baixos e, regra geral, os atletas-estudantes obtiveram os valores mais elevados.

Os resultados mais altos dos estudantes-desportistas comparativamente aos estudantes não-desportistas vão ao encontro dos resultados de Peixoto (2003), que afirma que a participação dos alunos em atividades extracurriculares afeta algumas dimensões do autoconceito, nomeadamente no autoconceito de apresentação, especificamente na sua dimensão principal, a competência física, verificando-se igualmente que estes alunos tinham perceções mais elevadas nas dimensões de competência escolar e aceitação social.

Em relação aos resultados dos atletas-estudantes no Autoconceito Físico, além dos scores mais elevados nas dimensões atrás referidas, destacam-se também as dimensões Autoconceito Físico Global e Aparência onde se observaram diferenças significativas entre atletas-estudantes e os restantes estudantes, tendo os atletas-estudantes a média mais elevada.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados de Carapeta, Ramires e Viana, (2001) que demonstram que a participação desportiva pode ser identificada como uma variável com repercussões ao nível da Competência Física e Aparência Física e consequentemente ao nível do Autoconceito Físico Total.

Os resultados obtidos por Vieira, Ferraz e Pestillo (2010), corroboram os resultados acima mencionados, demonstrando que os estudantes-atletas apresentavam scores mais elevados nas dimensões do autoconceito (segurança, atitude social, autocontrolo, ético-moral, somático, recetividade) que estudantes não-atletas.

Em relação à Autoestima, os resultados demonstraram que existiam diferenças significativas entre os grupos de atletas-estudantes e os outros dois grupos de estudantes (desportistas e não-desportistas), sendo que nesta dimensão os atletas-estudantes têm uma Autoestima mais elevada.

Os resultados obtidos pelos atletas-estudantes neste estudo vão ainda ao encontro dos de Marsh (1998; Marsh et al. 1995) e Findlay e Bowker (2009) que mostraram que atletas adolescentes têm maior autoestima e níveis mais elevados de autoconceito físico, que não-atletas.

Quando comparados o autoconceito físico com o autoconceito académico constataram-se diferenças significativas em todos os grupos de estudantes. Tanto o grupo de atletas-estudantes como o grupo de estudantes-desportistas obtiveram médias mais elevadas de Autoconceito Físico que de Autoconceito Académico, ao passo que o grupo de estudantes não-desportistas obteve uma média de Autoconceito Académico superior à média de Autoconceito Físico.

O grupo com a diferença mais acentuada entre os scores de autoconceito foi o grupo de atletas-estudantes, tendo o Autoconceito Académico mais baixo e o Autoconceito Físico mais elevado dos três grupos.

Na realidade, constata-se que os estudantes-desportistas apresentam valores mais elevados de autoconceito académico, o que nos permite afirmar que os estudantes que fazem desporto por lazer têm uma perceção de competência na escola superior à dos seus colegas atletas-estudantes. Esta diferenciação pode ser devida às possíveis diferenças que possam existir ao nível de rendimento académico entre os grupos. Em estudos anteriores, constatou-se que existia uma associação entre autoconceito académico e rendimento académico (Marsh, 1992). Contudo, não sabemos se os nossos estudantes-desportistas terão melhor rendimento que os atletas-estudantes. A verificar-se esse melhor rendimento, esta poderia ser uma explicação.

Por outro lado, de acordo com Faria (2005) o contexto escolar e o desportivo reforçam bastante a comparação social. Assim, a opinião dos outros é extremamente importante para os jovens, que irão incorporá-la nas suas perceções. É então compreensível que os estudantes-desportistas, que em princípio investem mais na sua carreira académica, se sintam mais competentes neste domínio que os seus colegas. O feedback que recebem dos outros pode levá-los a esta descrição de si próprios mais positiva.

Esta justificação também é verdadeira para os atletas-estudantes relativamente ao autoconceito físico. Estes estudantes habitualmente não investem muito na sua carreira académica estando a sua atenção virada para a carreira desportiva (Adler & Adler, 1991, citado em Gaston 2002). O feedback em relação a este domínio é quase sempre mais positivo do que em relação ao domínio académico, levando a que a sua perceção de competência académica não seja muito positiva. Por outro lado, as comparações que o jovem atleta de alta competição faz entre a sua competência física e a dos seus colegas vão contribuir para a formação do seu autoconceito físico (Faria, 2005), o que leva a que apresentem níveis de autoconceito físico superiores aos dos colegas.

De acordo com Antunes e Fontaine (1992), o autoconceito físico está muito relacionado com a autoestima, assim não será de estranhar que os atletas-estudantes apresentem níveis de autoestima superiores aos dos seus colegas. Estes estudantes sentem-se bem consigo próprios. São alunos que investem mais no seu autoconceito físico, onde se sentem bastante competentes. Esta parece ser uma forma de proteção da sua autoestima (Findlay & Bowker, 2009)

Estes resultados são reforçados quando comparamos o autoconceito académico com o autoconceito físico em cada grupo de estudantes. Os estudantes que praticam actividade física apresentam níveis de autoconceito físico mais elevados do que de autoconceito académico, sendo os estudantes que praticam desporto de alta competição os que apresentam valores mais altos de autoconceito físico.

Assim, a partir deste estudo podemos afirmar que a prática de uma actividade física regular de lazer contribui para uma melhor perceção de competência académica, ao passo que a prática de uma actividade física de alta competição leva ao desenvolvimento de uma perceção de autoconceito físico mais elevado e contribui para a promoção da autoestima.

Um segundo objetivo desta investigação foi caracterizar os perfis motivacionais, para o desporto e para as aprendizagens escolares, de atletas-estudantes, de estudantes não-desportistas e estudantes-desportistas e apurar se existiam diferenças significativas entre os grupos.

Relativamente aos perfis motivacionais para o desporto constatámos que para cada um dos grupos existem diferenças significativas entre a orientação para o Ego e a orientação para a Tarefa, sendo as médias mais elevadas nesta última dimensão.

A hipótese por nós proposta esperava que os três grupos de sujeitos apresentassem valores mais elevados de orientação para a Tarefa do que para o Ego na motivação para o desporto. Hipótese esta que foi confirmada na análise aos resultados, onde se destaca que nos três grupos de participantes constatou-se um efeito significativo da variável Grupo de Estudantes na dimensão orientação para a Tarefa.

Estes resultados vão ao encontro dos estudos analisados por Duda e Whitehead (1998) que concluem que os resultados da orientação para a tarefa são tipicamente mais altos e menos variáveis do que os resultados da orientação para o ego, tanto para o desporto como nas aulas de Educação Física.

Uma explicação para estes resultados pode residir no facto de um sujeito mais orientado para a Tarefa mostrar maior empenho e persistência, bem como uma maior satisfação sentida na realização das tarefas (Roberts, 1992). Mais ainda, um atleta-estudante orientado para a Tarefa atribui o sucesso ou o insucesso à equipa e não exclusivamente a si mesmo, o que possibilita maior resistência à frustração e consequentemente uma motivação mais estável. Pelo contrário, verifica-se que um atleta-estudante com maior motivação para o Ego, é mais individualista e competitivo, procurando a satisfação pessoal, ou algum tipo de representação social individual (status social), em detrimento ao sentimento de grupo (Hirota, 2009). Os êxitos e os fracassos são atribuídos a si mesmo o que - aliado ao facto destes atletas-estudantes dependerem de resultados e vitórias para alcançarem uma carreira profissional e manterem os auxílios externos, como ajudas de custo para treino e competições - pode gerar uma grande ansiedade e frustração, sendo assim a motivação menos estável (Miranda, 2006).

Assim, é natural que os atletas-estudantes que tenham as características associadas a uma orientação para a Tarefa (empenho, persistência, satisfação na realização da tarefa, resistência à frustração, espírito de equipa) consigam manter-se numa equipa de desporto de alta competição. Ao passo que atletas-estudantes com uma

motivação orientada para o Ego apenas conseguiriam manter o seu lugar numa equipa de desporto de alta competição se tivessem um nível de desempenho elevado e regular e uma alta perceção de capacidade (Coakley, 1986).

Relativamente aos perfis motivacionais para as aprendizagens escolares, regra geral, os valores de todas as dimensões são muito semelhantes e junto ao ponto médio. Denota-se que todos os grupos se apresentam mais orientados para a Tarefa sendo nesta dimensão que foram encontrados os *scores* mais elevados.

O quarto problema desta investigação procurava apurar a existência ou não existência de diferenças na orientação motivacional para o desporto e para as aprendizagens escolares nos três grupos de alunos em estudo.

Verificaram-se diferenças significativas na dimensão Tarefa entre os grupos, tendo os atletas-estudantes apresentado os valores mais elevados nesta dimensão.

Estes valores estão de acordo com o estudo de Duda e Nicholls (1992) onde os autores não só confirmam que atletas com boa perceção de capacidade estão mais orientados para a Tarefa como, independentemente da perceção de capacidade, os atletas-estudantes têm mais prazer na sua atividade quando estão orientados para a Tarefa. Resultados semelhantes foram encontrados por Duda (1992); Duda e Fox (1992); Fernandes (2004); Hirota e De Marco (2006); Hirota, De Marco e Verardi (2011) e Hirota (2012), onde se encontra uma tendência generalizada dos estudantes para a orientação para a Tarefa, tanto para o desporto como para as aprendizagens escolares.

A hipótese colocada sugeria que os atletas-estudantes, na motivação para o desporto, apresentariam níveis de orientação para o Ego superiores aos dos seus colegas estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas. No entanto, ao analisar os resultados obtidos para o desporto, verificou-se um efeito significativo da variável Grupo de Estudantes na dimensão Ego que nos leva a rejeitar a hipótese 2.

Assim, os resultados deste estudo diferem dos reportados por Miranda (2006), que constatou que apesar da tendência para a orientação para a Tarefa ser constante, observou que os atletas de nível internacional apresentavam valores significativamente superiores de orientação para o Ego que os atletas de nível regional. Esta diferença pode ser justificada pela diferença da modalidade desportiva estudada. O estudo de Miranda (2006) incidira sobre atletas praticantes de natação, um desporto individual, e este estudo incidiu sobre atletas praticantes de futebol, um desporto coletivo onde as os sucessos e insucessos são alcançados pelo grupo e não pelo indivíduo e onde é incentivado um esforço e determinação grupal.

Ao analisarmos os resultados da motivação nos três grupos de participantes para a motivação para as aprendizagens escolares, constatou-se que os estudantes não praticantes de desporto de alta competição (estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas) apresentam uma maior motivação para a Tarefa nas aprendizagens escolares.

Estes resultados podem ser explicados pelas crenças destes alunos quanto às aprendizagens escolares. A orientação motivacional de um aluno está diretamente relacionada com os seus objetivos e crenças sobre as aprendizagens. A orientação para a Tarefa está associada à crença de que a educação é importante e fundamental para o indivíduo, por isso os resultados para os grupos de estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas demonstram que, para estes alunos, as aprendizagens escolares são importantes e como tal têm o desejo de continuar a aprender (Nicholls, 1989).

O grupo de atletas-estudantes apresentou resultados mais elevados na dimensão Evitamento, constatando-se por isso que estes alunos procuram evitar as tarefas escolares. Uma justificação para estes resultados pode ser encontrada nas crenças que estes estudantes têm em relação às aprendizagens escolares e no seu autoconceito.

Como já foi apresentado, os atletas-estudantes têm valores mais elevados de autoconceito físico que de académico, significando que estes estudantes habitualmente não investem muito na sua carreira académica estando a sua atenção mais virada para a carreira desportiva (Adler & Adler, 1991, citado em Gaston 2002). É portanto seguro extrapolar que estes estudantes não consideram as tarefas escolares como algo relevante e de grande importância para a sua vida e, assim sendo, a sua motivação encontra-se mais orientada para o evitamento da realização destas tarefas. Seria por isso de esperar que os grupos de estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas tivessem um rendimento académico mais elevado que os atletas-estudantes.

Por fim, é importante salientar que o grupo de estudantes-desportistas apresentou uma orientação de maior autodefesa, o que indica que estes alunos preocupam-se relativamente ao que os outros podem pensar acerca do seu desempenho e que por isso agem de modo a defenderem-se de uma potencial situação de fracasso face aos pares. Apesar de este grupo de estudantes ter valores semelhantes ao grupo de estudantes não-desportistas quanto à motivação para a Tarefa, a explicação para a diferença nos valores da dimensão Autodefesa poderá residir no ambiente de competição em que os estudantes-desportistas estão envolvidos na prática da sua modalidade, uma vez que o desporto é constituído com base na concorrência aberta (Coakley, 1986). Este ambiente

de competição desportiva pode vir reforçar a comparação social e a competição na escola, explicando assim a importância que estes estudantes dão a não ficarem mal vistos face aos colegas.

O terceiro objetivo desta investigação prendia-se com o estudo da relação entre autoconceito e motivação. Procurou-se averiguar qual a relação entre os níveis de autoconceito académico e autoconceito físico e a motivação para o desporto e para as aprendizagens escolares nos três grupos de estudantes.

No que se refere à motivação para as aprendizagens escolares, os resultados significativos apontam para que os estudantes-desportistas que apresentam uma maior orientação para a Tarefa (aprendizagens escolares) são também os que revelam níveis de Autoconceito Académico mais elevados. Por sua vez, os que apresentaram uma maior orientação para o Evitamento são os que apresentam um Autoconceito Académico e uma Autoestima mais baixos. Este padrão também se verifica para o mesmo grupo de estudantes quando se relaciona a motivação com o Autoconceito Físico, mas com valores de significância mais baixos.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados de Liu (2010) que indicam que os estudantes com um autoconceito académico mais positivo estão mais motivados para aprender. Além disso, a relação entre estas duas variáveis aparenta ser mais forte em grupos de rendimento académico mais elevado comparativamente a grupos de baixo rendimento académico. Alunos com uma autoavaliação mais positiva do seu próprio desempenho tendem a apresentar um autoconceito académico mais elevado e maior motivação para a aprendizagem.

Relativamente à orientação para o desporto, constata-se que quanto mais elevada a orientação para a Tarefa, mais elevado o Autoconceito Físico nos três grupos de estudantes, e mais elevado o Autoconceito Académico dos Atletas-estudantes.

É de referir que os valores mais altos desta correlação Tarefa/Autoconceito Físico e Ego/Autoconceito Físico foram encontrados no grupo de estudantes não-desportistas.

Podemos interpretar estes resultados pelo facto destes estudantes, que embora não pratiquem desporto regularmente e apresentem níveis de motivação para o desporto mais baixos do que os seus colegas, serem aqueles que apresentam mais empenho e persistência na realização destas atividades desportivas, quer por razões intrínsecas quer por razões extrínsecas, sentindo-se a nível pessoal mais competentes fisicamente e contribuindo para que tenham uma perceção geral de si próprios mais positiva.

Finalmente, podemos concluir do nosso trabalho que as razões que levam os estudantes a praticarem desporto são independentes das razões que os levam a envolver-se nas aprendizagens escolares.

De acordo com a literatura, a motivação resulta da interação entre características individuais dos alunos e das características dos contextos de aprendizagem (Lens, Matos e Vansteenkiste, 2008). Isto leva-nos a afirmar que a motivação pode ser diferente consoante os contextos e pode alterar-se devido a mudanças que se verificam no próprio sujeito, ou mudanças que se verificam nos ambientes de aprendizagem (escolar ou desportista) (Cavenaghi, 2009).

VII. Considerações Finais

Chegados ao final deste trabalho, gostaríamos de terminar apresentando algumas considerações sobre os resultados obtidos, bem como as limitações inerentes a um estudo deste tipo, e a sua continuidade em futuras investigações.

Começaríamos, assim, por salientar alguns dos contributos obtidos com o presente trabalho. Em primeiro lugar, esta investigação permitiu comparar três grupos distintos de estudantes, oferecendo um renovado e maior insight quanto às diferenças entre atletas-estudantes, estudantes-desportistas e estudantes não-desportistas quanto ao autoconceito e motivação.

Os resultados obtidos demonstraram que, para o Autoconceito Académico são os estudantes-desportistas que apresentam valores mais elevados, ao passo que para a Autoestima são os atletas-estudantes os que revelam scores mais altos. Quanto ao Autoconceito Físico, os resultados evidenciaram que os estudantes não-desportistas têm um Autoconceito Físico mais baixo e, regra geral, os atletas-estudantes obtiveram os valores mais elevados. Quando comparados os resultados de autoconceito físico e académico, constatámos que para cada um dos grupos, com a exceção do grupo de estudantes não-desportistas, existem diferenças significativas sendo as médias mais elevadas nesta última dimensão.

Assim, a partir deste estudo podemos afirmar que a prática de uma actividade física regular de lazer contribui para uma melhor perceção de competência académica, ao passo que a prática de uma actividade física de alta competição leva ao desenvolvimento de uma perceção de autoconceito físico mais elevado e contribui para a promoção da autoestima.

Relativamente aos perfis motivacionais para o desporto constatámos que, para cada um dos grupos, existem diferenças significativas entre a orientação para o Ego e a orientação para a Tarefa, sendo as médias mais elevadas nesta última dimensão. O grupo de estudantes com o valor mais elevado foi o de atletas-estudantes.

Relativamente aos perfis motivacionais para as aprendizagens escolares todos os grupos apresentam-se mais orientados para a Tarefa sendo nesta dimensão que foram encontrados os *scores* mais elevados.

Quanto à análise da relação entre autoconceito e motivação, os resultados apontam para que os estudantes-desportistas que apresentam uma maior orientação para a Tarefa (aprendizagens escolares) são também os que revelam níveis de Autoconceito Académico mais elevados. Por sua vez, os que apresentaram uma maior orientação para

o Evitamento são os que apresentam um Autoconceito Académico e uma Autoestima mais baixos. Este padrão também se constata para o mesmo grupo de estudantes quando se relaciona a motivação com o Autoconceito Físico mas com valores de significância mais baixos. Relativamente à orientação para o desporto constata-se que quanto mais elevada a orientação para a Tarefa, mais elevado o Autoconceito Físico nos três grupos de estudantes e mais elevado o Autoconceito Académico dos atletas-estudantes. É de referir que os valores mais altos desta correlação Tarefa/Autoconceito Físico foram encontrados no grupo de estudantes não-desportistas.

Assim, compreendemos que os atletas-estudantes estão mais motivados para o desporto, tendo um autoconceito físico superior ao académico e por isso evitando realizar tarefas escolares.

Pelo contrário, os estudantes não-desportistas têm um autoconceito académico mais elevado que o autoconceito físico, tendo uma maior orientação para a tarefa nas aprendizagens escolares.

Por fim, os estudantes-desportistas reúnem, regra geral, os resultados mais elevados para o autoconceito académico, autoconceito físico e motivação para a tarefa tanto no desporto como nas aprendizagens escolares, mostrando assim que a prática de desporto por lazer traz benefícios ao nível do autoconceito, autoestima e motivação.

Apesar de termos procurado realizar o trabalho mais válido e fiável possível, estamos certos que esta investigação apresentará algumas limitações que consideramos importante referir.

Uma das primeiras dificuldades que gostaríamos de apontar, para que em futuros trabalhos nesta área, os investigadores estejam preparados, prende-se com a recolha de dados em todos os grupos de estudantes. Principalmente no que concerne à recolha dos atletas-estudantes. Este grupo, como o próprio nome indica, é constituído por atletas que estão envolvidos regularmente em torneios de nível internacional e têm um calendário extremamente preenchido o que pode tornar a recolha dos dados difícil e lenta.

Assim, neste estudo, a recolha de todos os dados para cada sujeito foi feita numa só aplicação o que, mais tarde, levantou a questão de poder existir um enviesamento de respostas, tendo as respostas a um instrumento influenciado a resposta no instrumento seguinte. Se possível, seria de considerar a aplicação de dois instrumentos de cada vez (um para o autoconceito e um para a motivação), recolhendo assim os dados em dois tempos. Ainda relacionado e reforçando esta limitação, denotou-se que vários sujeitos não responderam a alguns dos instrumentos apresentados. Isto poderá ser explicado pela

semelhança visual da Escala de Autoconceito e Autoestima de Peixoto e Almeida (1999) e a Escala de Orientação Motivacional de Skaalvik (1997), ou mesmo pela fadiga gerada pela aplicação de quatro instrumentos de uma só vez.

Uma segunda limitação deste estudo consiste na indiferenciação do género na amostra.

A literatura apresenta repetidamente diferenças entre géneros no autoconceito, revelando que, regra geral, os rapazes apresentam níveis de perceção superiores nos autoconceitos físico e matemático e as raparigas apresentam níveis superiores no autoconceito verbal, consistentes com os estereótipos de género (Fontaine, 1991; Hattie, 1992; Marsh, 1989; Marsh *et al.*, 1984; Marsh *et al.*, 1997; Peixoto, 2003; Peixoto & Mata, 1993; Vispoel 1993; Vispoel & Forte, 2000, Wigfield *et al.*, 2002, cit in Pipa & Peixoto, 2011).

Também Skaalvik e Skaalvik (2004) constaram que os alunos do sexo masculino apresentaram mais autoconceito académico, maiores expectativas de desempenho, mais motivação intrínseca e orientação para o ego, na disciplina de Matemática do que as alunas, sendo que estas apresentaram maiores níveis de autoconceito verbal e motivação intrínseca para aprender línguas. Reforçando assim as diferenças entre géneros no autoconceito e na motivação.

Nesta investigação, estas diferenças de género não foram tidas em conta, sendo que o grupo de atletas-estudantes era constituído unicamente por sujeitos do sexo masculino enquanto os restantes grupos tinham sujeitos de ambos os sexos. Assim, as diferenças obtidas tanto para o autoconceito como para a motivação podem ter sido enviesadas pelas diferenças de género.

Assim, creio que seria relevante, numa investigação futura, analisar as diferenças entre estes três grupos de estudantes, inserindo em estudo a variável género.

A terceira limitação deste estudo refere-se ao rendimento académico e desportivo da amostra. Foram recolhidos dados referentes à motivação e autoconceito destes estudantes e como tal, apenas tivemos acesso à perceção de competência que os sujeitos tinham de si próprios. Seria, por isso, relevante, uma investigação futura que recolhesse dados relativos ao rendimento académico (notas) e desportivo (avaliação de treinadores ou scores individuais de competência), de forma a retirar conclusões quanto à relação entre rendimento (académico e desportivo), motivação e autoconceito nos três grupos de estudantes.

Por fim, gostaríamos de salientar que este estudo não contempla as idades dos sujeitos nem se estes têm ou não repetência escolar. Assim, apesar de conhecermos o ano de escolaridade que frequentam não podemos saber se existem alunos repetentes ou alunos que começaram o seu percurso académico mais cedo ou mais tarde que o estipulado. Esta seria uma variável importante a incluir num estudo futuro uma vez que, como constata Nascimento e Peixoto (2012), existem diferenças significativas ao nível do autoconceito académico para alunos com e sem repetência. Resultados que vão ao encontro de resultados de investigações anteriores (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins et al., 2002; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010).

Independentemente destas limitações, cremos que este estudo trouxe luz a um tema relevante em Portugal. Sendo o nosso país um grande “exportador” de talentos desportivos, principalmente futebolísticos, é de suma importância estudar mais aprofundadamente o percurso académico e desportivo destes jovens. Apesar de muitos futebolistas portugueses alcançarem uma carreira profissional e até mesmo o “grande palco” mundial, a realidade é que estes serão sempre a minoria. Se estes atletas-estudantes têm um baixo autoconceito académico e uma motivação orientada para o evitamento, revelando que o seu objetivo passa por um carreira desportiva, a pergunta que se impõe é: o que acontece aos que não a alcançam?

VIII. Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. (2nd ed.). Coimbra: Almedina
- Abu-Hilal, M. M. (2005). Generality of self-perception models in the Arab culture. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research: Vol. 2. New frontiers for self research* (pp. 155-194). Greenwich, CT: Information Age.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Alves Martins, M. (1998). Dinâmica de escola e identidade sociais. In, M. Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 43-49). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Self-esteem social identity and school achievement in adolescents. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 278-289.
- Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2002, Junho). *Influence of attributions and self-efficacy in the relationship between self-esteem, academic self-concept and academic performance*. Comunicação apresentada na 8th International Conference on Motivation, Moscovo.
- Awan, R., Noureen, G. & Naz, A. (2011). *A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level*, *International Studies*, 4 (3): 72-79
- Barker, L., McInerney, M., & Dowson, M. (2003). *Conceptualising Students' Goals and Self-Concept as Multidimensional and Hierarchically Structured*. NZARE AARE, Auckland, New Zealand, November 2003

- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*, Brussels: International Academy of Education.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-34.
- Boyd, J., (2010). *Student-Athlete educational perceptions: A Comparative Study of Division I and Division III Student-Athletes*. Trinity College, Hartford CT
- Carapeta, C., Ramires, A., Viana, M. (2001). Autoconceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, 19, 51-58
- Cavaco, P. (2003). *Estudo das relações existentes entre o autoconceito académico e orientações motivacionais em alunos com sucesso e insucesso escolar*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Cavenaghi, A. (2008). Uma perspetiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências e Cognição*, 14 (2), 248-261.
- Coakley, J. (1986). When should Children begin competing? A sociological perspective. In D. G. In M. Weiss (Ed.), *Sport for Children and Youths. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings*. (pp.59-63): Human Kinetics Pubs. Champaign, Illinois
- Deci, E., Ryan, R. (1995). Human Autonomy: the basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed). *Efficacy, Agency and Self-esteem* (pp.31-49). NY: Plenum Publishing Co.
- Deci, E., Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Education Psychology*, 25, 54-67.
- Duda, L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-92). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

- Duda, L., Fox, R., Biddle, H., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 309-319.
- Duda, L., Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. In Duda, L. (editor). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Fitness Information Technology, 1998.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (23), 361-371
- Fernandes, H., Sénica, L., Moreira, M. (2004). *Caracterização das atitudes desportivas e orientações motivacionais em jovens hoquistas*. In: Simpósio Internacional De Ciências Do Desporto. Anais: Porto, Maio 2004. p. 1-5.
- Findlay, L. & Bowker, A. (2009). *The link between competitive sport participation and self-concept in early adolescence: a consideration of gender and sport orientation*. Department of Psychology, Carleton University, Ottawa, Canada.
- Fonseca, A. (1994). A questão da adaptação transcultural de instrumentos para avaliação psicológica em contextos desportivos nacionais – O caso do *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ). *Psychologica*, 39, 95-118.
- Gaston, J. (2002). *A study of student athletes: motivation towards sports and academics*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Ohio
- Green, J., Nelson, G., Martin, A., Marsh, H. (2005). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic motivation. *Interacional Education Journal*, 7 (4), 534-546-
- Guilherme, J. (2002). *Autoconceito e resultados desportivos*. Tese de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa
- Guerreiro, I. (2000). *Motivação e stress na profissão docente: um estudo no distrito de beja*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa

- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds), *Achievement and Motivation: A Social Developmental Perspective* (pp.77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Hirota, B., De Marco, A. (2006). Identificação do clima motivacional em escolas públicas e particulares na aprendizagem esportiva no futebol de campo: um estudo piloto. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, V. 20, Suplemento n. 05, 2006.
- Hirota, B., De Marco, A. (2009). Avaliação da orientação motivacional de jovens atletas no futebol de campo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2009*, 8 (2 suplemento 1): 35-37
- Hirota, B., De Marco, A. & Verardi, C. (2011). A influência da orientação motivacional durante o treinamento de atletas iniciantes no tênis de campo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – v. 10, n. 2, 2011*, p. 11-20
- Hirota, B., Verardi, C. & De Marco, A. (2012). Orientação motivacional de metas na modalidade do basquetebol. *Educação Física em Revista Vol. 6 No. 3 Set/Out/Nov/Dez – 2012*
- Holland, A., Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities, in secondary school: *What is known, what need to be known? Review of Educational Research*, 57, 437-466.

- James, W. (1918). *The principles of psychology*. Vol. 1. New York: Dover Publications, Inc. (Obra original publicada em 1890).
- Lens, W., Matos, L. & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fonte de motivação dos alunos: o quê e porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31 (1), 17-20.
- Liu, H. (2010). The relation of academic self-concept to motivation among university EFL students. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 17, 165–184.
- Lucas, J., Lovaglia, M. (1995) *Athletes' expectations for success in athletic compared to academic competition*. University of Iowa.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística: com o PASW statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Maroco, J., Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65-90. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956
- Marsh, H. W., & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174
- Marsh, H. W., Perry, C., Horsley, C. & Roche, L. (1995). Multidimensional self-concepts of elite athletes: How do they differ from the general population? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 70-83
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.

- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model, *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623-636
- Marsh, H. W. (1992a). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42
- Meece, L., Anderman, M., & Anderman, H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Miranda, R., Filho, M. e Nery, L. (2006). Orientação tarefa-ego em nadadores: Comparações de gênero e níveis de performance. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício*. V. 0, 68-82, 2006
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par. Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Nascimento, S., Peixoto, F. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, autoestima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica* (2012), 4 (XXX): 421-434
- Nicholls, G., Patashnick, M., & Nolen, B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

- Nicholls, G., Cheung, G., Lauer, J., & Pastashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences, 1*, 63-84.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic Self-concept, Implicit Theories of Ability, and Self-regulation Strategies, *Scandinavian Journal of Educational Research, 49:5*, 461-474
- Peixoto, F. (2003). *Autoconceito, autoestima e dinâmicas relacionais em contexto escolar: estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (1998). Autoconceito, autoestima e resultados escolares: a influência da repetência no autoconceito e na autoestima de adolescentes. In, M. Alves Martins (ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 157-175.
- Peixoto, F. & Almeida, L. S. (2011). *A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal & Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (2008, Outubro). *Adaptação da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Universidade do Minho, Braga.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2011). *Diferenças de género no autoconceito artístico e a sua relação com a autoestima em estudantes do ensino secundário*. In Actas do XI

Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía (pp. 1859-1871). A Coruña: Universidade da Coruña

Roberts, G. (1992). *Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence*. In Robert, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 3-29

Santos, C. C. (2003). *Vinculação, estudo e aprendizagem: Estudo realizado com estudantes do ensino superior*. Coimbra: Quarteto.

Santos, M. (2012). *Relação entre a motivação intrínseca para a matemática e o suporte do professor, desempenho académico, género e ano de escolaridade*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa

Saleiro, F. (2004). *Objetivos motivacionais e rendimento escolar: relação com a autoestima, o autoconceito académico e a qualidade da relação familiar em alunos do 12º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa

Seifert, L. (1995). Characteristic of ego and task-oriented students: a comparison of two methodologies. *British Journal of Education Psychology*, 65, 125-138

Serra, A. V. (1998). Aprendizagem. In C. Rodrigues (Ed.), *Motivação*, (Vol. 2, pp. 257-297). Porto: Contraponto

Serrão, O. (2001). *A relação entre a motivação e o auto-conceito. Importância do estatuto escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade*. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Selfconcept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441

Shuman, M., P., (2009). *Academic, athletic, and career athletic motivation as predictors of academic performance in student athletes at a division university*. Dissertação de Doutoramento submetida à Universidade da Carolina do Norte, Greensboro

- Simão, R. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa
- Simões, F. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientations, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89* 71-81
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2004). Frames of reference for self-evaluation of ability in mathematics. *Psychological Reports, 94*, 619-632
- Sprinthall, A. & Sprinthall, C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa; McGraw-Hill.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. Los Angeles: Allyn and Bacon.
- Valle, A., Rodriguez, S. (2010). Motivacion y aprendizaje autorregulado. *Journal of Psychology, 44*, 86-97
- Vieira, J., Vieira, L., Ferraz C., & Pestillo, L. (2010). El autoconceito y el deporte: un análisis de la competencia en el contexto de rendimiento deportivo. *Psicología Para América Latina, 19*, 00-00
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education, 23*, 73-118.
- Zanobini, M., Usai, C. (2002). Domain-specific Self-concept and Achievement Motivation in the Transition from Primary to Low Middle School, *Educational Psychology, 22: 2*, 203-17

ANEXOS

Anexo A - Questionário Descritivo Do Autoconceito Corporal

Autores: Marsh, H.; Richards, G.; Johnson, S.; Roche, L. & Tremayne, P.

É atleta? Sim Não

Escreva aqui o código:

Se sim, que modalidade?

Que clube?

Nível competitivo: Internacional Nacional Regional Recreativo

Esta é uma oportunidade de olhares para ti próprio(a). Não é um teste, não há respostas corretas e cada pessoa responderá de forma diferente.

Certifica-te que as tuas respostas mostram como te sentes acerca de ti próprio(a). Por favor não digas a ninguém quais as tuas respostas. Manteremos as tuas respostas confidenciais.

Nas páginas que se seguem serás questionado acerca do teu próprio corpo. Por exemplo: se és bonito, se és forte, se és bom no desporto, se fazes exercício regularmente, se te sentes fisicamente coordenado(a), se adoeces com regularidade e assim por diante. Responde espontaneamente a cada questão, tendo em consideração o que sentes neste momento. Por favor não deixes nenhuma resposta em branco.

Quando estiveres preparado(a) para começar, por favor lê cada questão e decide a tua resposta, (podes ler para ti próprio as questões, sem falar em voz alta).

Há seis possibilidades de resposta para cada questão: "verdadeiro", "falso" e quatro possibilidades entre estas. Existem seis números por cada questão, uma para cada uma das respostas. As respostas estão escritas por cima dos números. Escolhe a tua resposta e põe um círculo (O) em volta do numero que escolheres como resposta. Não digas a tua resposta em voz alta, nem fales com ninguém durante o questionário.

Antes de começares, tens aqui um exemplo. Vou responder a uma questão para te mostrar como se faz. Tens de escolher a tua resposta e pôr um círculo (O) à volta da opção escolhida.

1. Eu gosto de ler livros de banda desenhada

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

(ponho um círculo à volta do número seis (verdadeiro). Significa que eu realmente gosto de ler banda desenhada. Se eu não gostasse mesmo nada de ler banda desenhada deveria responder 1 (falso) ou 2 (principalmente falso).

Se quiseres alterar alguma resposta que já tenhas marcado, deverás pôr uma cruz sobre o respetivo círculo e pôr outro círculo na tua nova resposta. Para todas as respostas, certifica-te de que o teu círculo está na linha da pergunta à qual estás a responder. Deverás ter somente uma resposta por pergunta. Se tiveres alguma dúvida põe o dedo no ar. Caso contrário podes começar.

1. Sinto-me confiante quando realizo movimentos coordenados.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

2. Várias vezes por semana pratico exercício ou brinco até ficar com a respiração ofegante.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

3. Estou demasiado gordo(a).

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

4. Estou satisfeito(a) com o meu aspeto físico.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

5. Sou atraente para a minha idade.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

6. Sou uma pessoa fisicamente forte.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

7. Sou bastante bom(boa) a dominar os movimentos do meu corpo.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

8. Consigo correr uma grande distância sem parar.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

9. No geral, a maior parte das coisas que faço correm bem.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

10. Normalmente, apanho qualquer doença (constipação, vírus, gripe, etc.) com muita facilidade.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

11. É-me fácil controlar o movimentos do meu corpo.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

12. Pratico regularmente exercícios ou atividades que me fazem respirar de forma ofegante.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

13. Sou bom(boa) na maioria dos desportos.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

14. Em termos físicos estou satisfeito(a) comigo próprio(a).

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

15. Tenho uma cara bonita.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

16. Tenho muita capacidade física.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

17. O meu corpo é flexível.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

18. Obteria bons resultados em testes de resistência física.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

19. Não tenho muito de que me orgulhar.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

20. Fico doente tantas vezes que não sou capaz de fazer todas as coisas que gostaria.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

21. Sou bom(boa) em movimentos coordenados.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

22. Pratico atividades ou exercícios três ou quatro vezes por semana, que me fazem ficar com a respiração ofegante e duram no mínimo 30 minutos.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

23. A maioria dos desportos são fáceis para mim.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

24. Sinto-me bem com a minha aparência e como o que posso fazer com o meu corpo.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

25. Tenho melhor aspeto que a maioria dos(as) meus(minhas) amigos(as).

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

26. Sou mais forte que a maioria das pessoas da minha idade.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

27. Seria capaz de correr 5 quilómetros sem parar.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

28. Sinto que a minha vida não é muito útil.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

29. Raramente fico doente.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

30. Consigo realizar movimentos tecnicamente corretos.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

31. Faço coisas fisicamente ativas (como: correr, dançar, andar de bicicleta, aeróbica, ginástica ou natação) pelo menos três vezes por semana.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

32. Tenho muita habilidade desportiva.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

33. Em termos físicos sinto-me bem comigo próprio(a).

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

34. Sou feio(a).

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

35. Sou fraco(a) e não tenho músculos.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

36. Movo bem todas as partes do meu corpo.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

37. Penso que conseguiria correr uma longa distancia sem me cansar.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

No geral não sou bom(boa).

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

38. Adoeço muitas vezes.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

39. Acho que o meu corpo faz movimentos coordenados com facilidade

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

40. Faço muito desporto, dança, ginástica ou outras atividades físicas.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

41. Sou melhor no desporto que a maioria dos meus amigos(as)

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

42. Sinto-me bem em relação ao que sou e ao que posso fazer fisicamente.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

43. Tenho boa aparência.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

44. Obteria bons resultados em testes de força.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

45. Penso que sou suficientemente flexível para a maioria dos desportos.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

46. Posso manter-me fisicamente ativo(a) durante muito tempo sem me cansar.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

47. A maioria das coisas que faço, faço bem

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

48. Quando adoço demoro muito tempo a melhorar.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

49. Sou gracioso(a) e coordenado(a) quando faço desporto e outras atividades.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

50. Pratico desporto, exercício, dança ou outras atividades físicas quase todos os dias.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

51. Pratico bem desporto.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

52. Sinto-me bem em relação ao que sou fisicamente.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

53. Ninguém acha que sou bonito(a)

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

54. Sinto-me confortável a levantar objetos pesados.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

55. Penso que teria bons resultados num teste de flexibilidade.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

56. Sou bom(a) em atividades de resistência como: correr longas distâncias, aeróbica, ciclismo, natação ou corta-mato.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

57. No geral tenho muito de que me orgulhar.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

58. Tenho que ir ao médico por estar doente, com mais frequência do que qualquer pessoa da minha idade.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

59. No geral sou um(uma) falhado(a).

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

60. Geralmente mantenho-me saudável mesmo quando os meus amigos adoecem.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

61. Nada do que eu faço parece correr bem.

Falso	A maioria das vezes falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	A maioria das vezes verdadeiro	Verdadeiro
1	2	3	4	5	6

Anexo B - Escala de Autoconceito e Autoestima de Peixoto e Almeida (1999)

É atleta? Sim Não

Escreva aqui o código:

Se sim, que modalidade?

Que clube?

Nível competitivo: Internacional Nacional Regional Recreativo

Neste questionário, pedimos-lhe que indique como se considera em relação a cada uma situações descritas. Não há respostas certas ou erradas. O que realmente importa é que indique o que pensa com sinceridade. Para cada uma das situações abaixo, coloque uma cruz no quadrado que melhor refletir o que sente acerca dela.

COMO É QUE EU SOU?

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
1 Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6 | Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Alguns jovens têm grande facilidade em escrever. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Alguns jovens têm boas notas a Português. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

O quanto isto é importante para mim?

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1	Alguns jovens acham importante ser bom aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela sua participação

Anexo C - Adaptação da Escala de Orientação Motivacional de Skaalvik (1997)

É atleta? Sim Não

Escreva aqui o código:

Se sim, que modalidade?

Que clube?

Nível competitivo: Internacional Nacional Regional Recreativo

Neste questionário, pedimos-lhe que indique como se considera em relação a cada uma situações descritas. Não há respostas certas ou erradas. O que realmente importa é que indique o que pensa com sinceridade. Para cada uma das situações abaixo, coloque uma cruz no quadrado que melhor refletir o que sente acerca dela.

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a)	Para alguns alunos é extremamente importante ter notas positivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Na escola alguns alunos sentem-se bem sucedidos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Na escola alguns alunos esperam sempre que não lhes mandem trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu Como eu Diferente de mim Completamente diferente

- | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6 | Na escola, alguns alunos tentam ter melhores resultados do que os seus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Alguns alunos quando vão ao quadro estão preocupados com o que os colegas pensam dele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | È importante para alguns alunos resolver os problemas (das várias matérias) nos quais estão a trabalhar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Para alguns alunos é importante conseguir fazer os trabalhos da escola que os seus colegas não conseguem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Na sala de aula alguns alunos tentam não fazer má figura quando o professor faz perguntas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Alguns alunos gostam mais da escola quando têm que fazer poucos trabalhos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Na escola alguns alunos gostam de realizar tarefas para as quais têm que trabalhar muito. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Quando um aluno dá uma resposta errada na aula está particularmente preocupado com o que possam pensar dele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Alguns alunos tentam sempre fazer melhor do que os seus colegas de turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Na escola alguns alunos quanto mais aprendem mais querem aprender. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16 | Para alguns alunos a pior coisa ao errar na escola é a figura que fazem junto dos colegas de turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Na escola alguns alunos gostam de fazer o menos possível. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Na escola alguns alunos gostam de aprender coisas interessantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Na escola alguns alunos não gostam de responder às perguntas do professor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Para alguns alunos é importante não ser visto como estúpido na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Para alguns alunos é importante serem dos melhores da turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Na escola alguns alunos não gostam de fazer os trabalhos propostos pelo professor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Na escola alguns alunos ficam satisfeitos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Na escola alguns alunos gostam de fazer trabalhos difíceis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Na escola alguns alunos não gostam de fazer as actividades propostas pelo professor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Alguns alunos respondem às questões nas aulas para mostrar que sabem mais do que os seus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Anexo D - Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) de Duda e Nicholls
(1989) traduzido e adaptado por Fonseca (1994).**

É atleta? Sim Não

Escreva aqui o código:

Se sim, que modalidade?

Que clube?

Nível competitivo: Internacional Nacional Regional Recreativo

Neste questionário, pedimos-lhe que indique a sua opinião acerca do significado do sucesso no desporto. Não há respostas certas ou erradas. O que realmente importa é que indique o que pensa com sinceridade. Para cada uma das situações abaixo descritas, coloque um círculo em redor do número que melhor reflectir o que sente acerca dela.

As opções de resposta são as seguintes: 1=Discordo Completamente; 2=Discordo; 3=Nem Discordo Nem Concordo; 4=Concordo; e 5=Concordo Completamente

Ao praticar desporto, sinto-me mais bem sucedido quando...

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

Anexo E – Alfa de Cronbach Escala Autoconceito e Autoestima

**Reliability
Scale: Competência Escolar**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	144	6,2
	Excluded ^a	2172	93,8
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CE2	10,68	4,415	,487	,764
CE6	10,62	3,860	,607	,724
CE10	10,59	4,160	,607	,725
CE14	10,75	4,636	,505	,758
CE18	10,53	4,209	,587	,731

Scale: Língua Materna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	146	6,3
	Excluded ^a	2170	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,714	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LM3	10,91	3,889	,527	,642
LM7	10,92	4,774	,290	,730
LM11	10,85	4,225	,368	,712
LM15	11,05	3,997	,622	,612
LM19	11,00	3,724	,584	,617

Scale: Matemática**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	147	6,3
	Excluded ^a	2169	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,909	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CM4	10,23	8,987	,846	,872
CM8	10,49	9,306	,739	,895
CM12	10,32	8,931	,798	,882
CM16	10,20	9,684	,690	,904
CM20	10,24	9,196	,775	,887

Scale: Autoconceito Académico**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	143	6,2
	Excluded ^a	2173	93,8
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,853	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CM4	37,25	35,049	,658	,833
CM8	37,50	35,477	,586	,838
CM12	37,35	35,032	,615	,836
CM16	37,22	36,119	,548	,840
CM20	37,25	34,866	,670	,832
CE2	37,28	37,386	,537	,841
LM3	37,12	39,246	,279	,855
CE6	37,22	36,231	,596	,837
LM7	37,13	39,651	,285	,853
CE10	37,19	36,858	,616	,837
LM11	37,06	40,566	,124	,863
CE14	37,36	38,374	,503	,844
LM15	37,25	39,345	,335	,851
CE18	37,13	36,905	,608	,838
LM19	37,20	38,811	,328	,852

Scale: Autoestima

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	144	6,2
	Excluded ^a	2172	93,8
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,801	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AE1	15,16	7,002	,613	,760
AE5	15,76	6,773	,514	,782
AE9	15,34	7,121	,433	,801
AE13	15,44	7,088	,609	,762
AE17	15,28	7,125	,544	,774
AE21	15,49	6,154	,669	,742

Anexo F – Alfa de Cronbach PSDQ

**Reliability
Scale: Aparência**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	147	6,3
	Excluded ^a	2169	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,891	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
A53	14,03	14,424	,630	,905
A43	14,46	12,332	,869	,819
A34	14,22	12,089	,775	,855
A15	14,72	12,518	,779	,852

Scale: Flexibilidade

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	147	6,3
	Excluded ^a	2169	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,909	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
FL17	7,94	7,030	,828	,863
FL55	8,05	6,339	,819	,873
FL45	7,94	7,030	,813	,874

Scale: Saude

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	147	6,3
	Excluded ^a	2169	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
S29	15,12	9,642	,684	,749
S10	15,04	10,985	,712	,728
S38	14,42	12,355	,665	,757
S48	14,72	13,244	,509	,819

Scale: Fitness

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	147	6,3
	Excluded ^a	2169	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,929	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
FIT37	21,23	39,343	,807	,914
FIT46	21,14	41,082	,824	,912
FIT18	21,05	42,572	,776	,918
FIT8	20,89	42,152	,831	,912
FIT56	21,03	41,807	,801	,915
FIT27	21,35	38,121	,763	,924

Scale: Actividade

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	146	6,3
	Excluded ^a	2170	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,901	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ACT2	22,48	44,596	,706	,889
ACT12	22,55	42,994	,728	,885
ACT22	23,01	39,586	,718	,887
ACT31	22,33	40,802	,750	,880
ACT50	22,64	39,141	,745	,882
ACT40	22,49	40,431	,765	,878

Scale: Coordenação

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	147	6,3
	Excluded ^a	2169	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,921	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CO21	22,92	20,418	,773	,906
CO30	22,80	21,392	,753	,909
CO49	23,00	19,740	,815	,900
CO39	22,89	20,002	,823	,899
CO11	22,71	21,948	,700	,916
FL7	22,86	21,288	,780	,905

Scale: Autoconceito Global

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	147	6,3
	Excluded ^a	2169	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,930	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ACG4	18,41	24,408	,788	,922
ACG14	18,28	25,093	,850	,908
ACG24	18,22	26,244	,843	,910
ACG33	18,16	25,448	,817	,914
ACG52	18,12	26,802	,801	,918

Scale: Força

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	147	6,3
	Excluded ^a	2169	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,872	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
F26	17,38	19,758	,760	,830
F6	16,98	20,212	,725	,839
F44	16,78	20,267	,760	,831
F54	16,86	20,872	,570	,879
F35	16,27	20,388	,697	,845

Scale: Total PSDQ

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	146	6,3
	Excluded ^a	2170	93,7
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,968	62

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CO1	277,46	2256,553	,471	,967
ACT2	277,63	2254,828	,410	,967
G3	277,07	2242,533	,490	,967
ACG4	277,86	2213,241	,604	,967
A5	278,03	2221,916	,613	,967
F6	278,17	2225,343	,624	,967
FL7	277,68	2244,838	,639	,967
FIT8	277,82	2215,807	,720	,967
AE9	277,97	2260,723	,484	,967
S10	277,50	2269,962	,269	,968
CO11	277,52	2249,810	,585	,967
ACT12	277,71	2245,809	,442	,967
CD13	277,73	2210,942	,801	,966
ACG14	277,73	2215,204	,658	,967
A15	277,84	2228,961	,579	,967
F16	277,90	2215,991	,805	,966
FL17	278,24	2249,604	,437	,967
FIT18	277,98	2215,275	,705	,967
AE19	277,74	2232,070	,499	,967
S20	276,82	2284,699	,193	,968
CO21	277,74	2242,111	,591	,967
ACT22	278,16	2221,062	,502	,967
CD23	277,82	2230,579	,659	,967
ACG24	277,68	2213,406	,734	,967
A25	278,47	2235,906	,594	,967
F26	278,57	2223,613	,630	,967
FIT27	278,27	2188,752	,686	,967
AE28	277,20	2250,091	,402	,968
S29	277,58	2273,817	,192	,968
CO30	277,62	2232,017	,762	,967
ACT31	277,48	2226,389	,523	,967
CD32	277,68	2211,872	,787	,966
ACG33	277,61	2204,115	,741	,967
A34	277,34	2228,073	,553	,967

F35	277,46	2225,036	,621	,967
FL36	277,45	2246,580	,508	,967
FIT37	278,16	2213,347	,604	,967
AE37 a)	277,48	2223,244	,628	,967
S38	276,91	2282,564	,194	,968
CO39	277,71	2228,868	,718	,967
ACT40	277,64	2219,596	,566	,967
CD41	278,36	2220,562	,619	,967
ACG42	277,45	2213,753	,775	,967
A43	277,58	2221,335	,674	,967
F44	277,98	2223,069	,673	,967
FL45	278,23	2237,656	,524	,967
FIT46	278,07	2210,037	,711	,967
AE47	277,80	2242,146	,641	,967
S48	277,20	2262,188	,361	,968
CO49	277,82	2221,761	,758	,967
ACT50	277,79	2209,516	,576	,967
CD51	277,29	2213,255	,783	,966
ACG52	277,57	2213,019	,744	,967
A53	277,14	2254,657	,417	,967
F54	278,06	2222,348	,588	,967
FL55	278,35	2241,856	,443	,967
FIT56	277,95	2214,018	,697	,967
AE57	277,73	2231,483	,567	,967
S58	276,79	2288,568	,161	,968
AE59	276,84	2249,325	,504	,967
S60	277,71	2271,299	,243	,968
AE61	277,33	2244,388	,493	,967

Anexo G– Alfa de Cronbach Escala Orientação Motivacional de Skaalvik

**Reliability
Scale: Tarefa**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	143	6,2
	Excluded ^a	2173	93,8
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,811	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
OT1	16,59	7,216	,634	,772
T5	16,57	7,261	,575	,781
T8	16,71	7,333	,578	,781
T12	17,61	7,198	,478	,801
T15	16,94	7,222	,596	,778
T18	16,62	7,363	,647	,772
T25	17,53	7,659	,382	,817

Scale: Autovalorização

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	143	6,2
	Excluded ^a	2173	93,8
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AV2	14,76	10,609	,554	,808
AV6	14,98	9,457	,705	,781
AV9	15,16	9,840	,636	,794
AV14	15,12	10,007	,691	,786
AV21	15,29	10,699	,498	,817
AV24	14,87	10,167	,628	,796
AV27	15,48	11,871	,303	,843

Scale: Evitamento

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	142	6,1
	Excluded ^a	2174	93,9
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,759	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E4	12,41	7,619	,435	,744
E11	12,43	8,530	,359	,757
E17	13,10	6,742	,641	,682
E19	12,97	7,942	,383	,757
E22	13,11	7,329	,654	,686
E26	13,10	7,636	,564	,709

Scale: Autodefesa

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	144	6,2
	Excluded ^a	2172	93,8
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,824	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AD3	14,61	12,183	,591	,797
AD7	14,75	11,476	,739	,773
AD10	14,02	11,965	,541	,806
AD13	14,59	11,488	,719	,776
AD16	14,70	12,197	,669	,787
AD20	14,10	11,926	,522	,810
AD23	14,01	13,650	,267	,849

Anexo H – Alfa de Cronbach TEOSQ

Reliability Scale: Ego

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	144	6,2
	Excluded ^a	2172	93,8
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,862	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E1	14,49	20,825	,692	,832
E3	14,03	23,474	,602	,849
E4	14,42	21,407	,695	,831
E6	14,85	20,942	,677	,834
E9	13,60	22,814	,594	,849
E11	14,50	19,930	,682	,835

Scale: Tarefa

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	143	6,2
	Excluded ^a	2173	93,8
	Total	2316	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,878	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
T2	25,20	17,064	,686	,857
T5	25,10	17,103	,606	,867
T7	25,08	16,584	,747	,849
T8	25,21	16,420	,686	,857
T10	25,18	16,009	,805	,841
T12	25,46	17,588	,519	,879
T13	24,86	17,727	,596	,868

Anexo I – Análise Fatorial PSDQ

Factor Analysis

Communalities

	Initial	Extraction
FL17	1,000	,880
FL45	1,000	,855
FL55	1,000	,853
A15	1,000	,758
A53	1,000	,693
A43	1,000	,884
A34	1,000	,767
S10	1,000	,722
S29	1,000	,727
S38	1,000	,720
S48	1,000	,580
FIT46	1,000	,826
FIT56	1,000	,769
FIT37	1,000	,801
FIT8	1,000	,786
FIT18	1,000	,774
FIT27	1,000	,736
ACT2	1,000	,708
ACT12	1,000	,720
ACT22	1,000	,693
ACT31	1,000	,696
ACT40	1,000	,729
ACT50	1,000	,682
CO49	1,000	,810
CO39	1,000	,822
CO30	1,000	,706
CO21	1,000	,770
CO11	1,000	,708
ACG4	1,000	,794
ACG14	1,000	,841
ACG24	1,000	,821
ACG33	1,000	,810
ACG52	1,000	,746
F6	1,000	,752
F26	1,000	,774
F35	1,000	,689
F44	1,000	,766
F54	1,000	,551

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	14,576	38,357	38,357	14,576	38,357	38,357	4,764	12,536
2	3,395	8,935	47,292	3,395	8,935	47,292	4,465	11,750	24,286
3	2,859	7,523	54,814	2,859	7,523	54,814	3,821	10,054	34,340
4	2,070	5,448	60,263	2,070	5,448	60,263	3,490	9,184	43,524
5	1,740	4,578	64,841	1,740	4,578	64,841	3,302	8,690	52,214
6	1,642	4,321	69,162	1,642	4,321	69,162	3,194	8,406	60,620
7	1,318	3,468	72,630	1,318	3,468	72,630	2,856	7,516	68,136
8	1,120	2,947	75,577	1,120	2,947	75,577	2,828	7,441	75,577
9	,814	2,141	77,718						
10	,688	1,812	79,529						
11	,658	1,732	81,261						
12	,582	1,532	82,793						
13	,557	1,467	84,260						
14	,517	1,361	85,621						
15	,496	1,305	86,926						
16	,424	1,116	88,042						
17	,403	1,060	89,102						
18	,378	,994	90,095						
19	,350	,921	91,016						
20	,319	,840	91,856						
21	,293	,771	92,628						
22	,288	,759	93,387						
23	,259	,682	94,069						
24	,250	,657	94,725						
25	,232	,612	95,337						
26	,220	,579	95,916						
27	,199	,523	96,439						
28	,189	,497	96,936						
29	,181	,476	97,412						
30	,170	,446	97,858						
31	,148	,388	98,246						
32	,138	,364	98,610						
33	,125	,328	98,939						
34	,111	,291	99,230						
35	,093	,245	99,475						
36	,083	,219	99,693						
37	,062	,164	99,858						
38	,054	,142	100,000						

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,479	,389	,398	,383	,306	,367	,144	,256
2	-,281	-,677	,465	,047	,446	-,007	,142	,160
3	,174	-,192	-,036	-,015	-,323	,139	,862	-,253
4	-,261	,342	,101	-,244	,495	,151	,089	-,685
5	-,583	,366	-,286	,123	,171	-,082	,407	,478
6	,216	-,057	-,182	-,783	,186	,369	,039	,363
7	,376	,122	,070	-,210	,278	-,822	,201	,049
8	,257	-,290	-,703	,345	,466	,074	-,012	-,118

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Anexo J – ANOVA, Tuckey e médias para Autoconceito Académico e Autoconceito Físico

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Competência_Escolar_Peixoto	Between Groups	2,245	2	1,122	4,562	,012
	Within Groups	35,427	144	,246		
	Total	37,672	146			
Competência_Matematica_Peixoto	Between Groups	12,684	2	6,342	13,126	,000
	Within Groups	69,578	144	,483		
	Total	82,262	146			
Lingua_Materna_Peixoto	Between Groups	,958	2	,479	2,002	,139
	Within Groups	34,442	144	,239		
	Total	35,400	146			
Autoconceito_Académico_Peixoto	Between Groups	1,787	2	,894	4,998	,008
	Within Groups	25,744	144	,179		
	Total	27,532	146			
Autoestima_Peixoto	Between Groups	3,287	2	1,643	6,557	,002
	Within Groups	36,087	144	,251		
	Total	39,373	146			
Saude_PSDQ	Between Groups	,825	2	,413	,338	,714
	Within Groups	175,683	144	1,220		
	Total	176,509	146			
Coordenação_PSDQ	Between Groups	15,914	2	7,957	10,569	,000
	Within Groups	108,406	144	,753		
	Total	124,320	146			
Actividade_PSDQ	Between Groups	89,656	2	44,828	43,860	,000
	Within Groups	147,179	144	1,022		
	Total	236,836	146			
Autoconceito_Fisico_Global_PSDQ	Between Groups	31,771	2	15,885	11,563	,000
	Within Groups	197,824	144	1,374		
	Total	229,595	146			
Aparencia_PSDQ	Between Groups	28,256	2	14,128	11,777	,000
	Within Groups	172,744	144	1,200		
	Total	201,000	146			
Força_PSDQ	Between Groups	50,021	2	25,010	27,817	,000
	Within Groups	129,472	144	,899		
	Total	179,493	146			
Flexibilidade_PSDQ	Between Groups	31,903	2	15,952	11,177	,000
	Within Groups	205,522	144	1,427		
	Total	237,426	146			
Fitness_PSDQ	Between Groups	61,514	2	30,757	24,250	,000
	Within Groups	182,642	144	1,268		

	Total	244,156	146			
	Between Groups	29,570	2	14,785	32,891	,000
Autoconceito_Fisico_PSDQ	Within Groups	64,731	144	,450		
	Total	94,301	146			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Atleta	(J) Atleta	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Competência_Escolar_Peixoto	1	2	,03714	,11352	,943	-,2317	,3060
		3	,26286 [*]	,09681	,020	,0336	,4921
	2	1	-,03714	,11352	,943	-,3060	,2317
		3	,22571	,10268	,075	-,0175	,4689
	3	1	-,26286 [*]	,09681	,020	-,4921	-,0336
		2	-,22571	,10268	,075	-,4689	,0175
Competência_Matematica_Peixoto	1	2	,40000 [*]	,15909	,035	,0232	,7768
		3	,69429 [*]	,13567	,000	,3730	1,0156
	2	1	-,40000 [*]	,15909	,035	-,7768	-,0232
		3	,29429	,14390	,105	-,0465	,6351
	3	1	-,69429 [*]	,13567	,000	-1,0156	-,3730
		2	-,29429	,14390	,105	-,6351	,0465
Lingua_Materna_Peixoto	1	2	-,05238	,11193	,886	-,3175	,2127
		3	-,18095	,09545	,144	-,4070	,0451
	2	1	,05238	,11193	,886	-,2127	,3175
		3	-,12857	,10125	,414	-,3683	,1112
	3	1	,18095	,09545	,144	-,0451	,4070
		2	,12857	,10125	,414	-,1112	,3683
Autoconceito_Acadêmico_Peixoto	1	2	,12825	,09677	,383	-,1009	,3574
		3	,25873 [*]	,08253	,006	,0633	,4542
	2	1	-,12825	,09677	,383	-,3574	,1009
		3	,13048	,08753	,298	-,0768	,3378
	3	1	-,25873 [*]	,08253	,006	-,4542	-,0633
		2	-,13048	,08753	,298	-,3378	,0768
Autoestima_Peixoto	1	2	-,02333	,11457	,977	-,2947	,2480
		3	-,30952 [*]	,09771	,005	-,5409	-,0781
	2	1	,02333	,11457	,977	-,2480	,2947
		3	-,28619 [*]	,10363	,018	-,5316	-,0408
	3	1	,30952 [*]	,09771	,005	,0781	,5409
		2	,28619 [*]	,10363	,018	,0408	,5316
Saude_PSDQ	1	2	,05595	,25280	,973	-,5427	,6546

		3	-,11905	,21559	,846	-,6296	,3915
	2	1	-,05595	,25280	,973	-,6546	,5427
		3	-,17500	,22866	,725	-,7165	,3665
	3	1	,11905	,21559	,846	-,3915	,6296
		2	,17500	,22866	,725	-,3665	,7165
	1	2	,77429 ⁺	,19858	,000	,3040	1,2446
		3	,00286	,16935	1,000	-,3982	,4039
Coordenação_PSDQ	2	1	-,77429 ⁺	,19858	,000	-1,2446	-,3040
		3	-,77143 ⁺	,17962	,000	-1,1968	-,3461
	3	1	-,00286	,16935	1,000	-,4039	,3982
		2	,77143 ⁺	,17962	,000	,3461	1,1968
	1	2	1,97222 ⁺	,23138	,000	1,4243	2,5202
		3	,24841	,19732	,421	-,2189	,7157
Actividade_PSDQ	2	1	-1,97222 ⁺	,23138	,000	-2,5202	-1,4243
		3	-1,72381 ⁺	,20929	,000	-2,2195	-1,2282
	3	1	-,24841	,19732	,421	-,7157	,2189
		2	1,72381 ⁺	,20929	,000	1,2282	2,2195
	1	2	,39905	,26825	,300	-,2362	1,0343
		3	-,70381 ⁺	,22877	,007	-1,2456	-,1620
Autoconceito_Fisico_Global_PSDQ	2	1	-,39905	,26825	,300	-1,0343	,2362
		3	-1,10286 ⁺	,24264	,000	-1,6775	-,5282
	3	1	,70381 ⁺	,22877	,007	,1620	1,2456
		2	1,10286 ⁺	,24264	,000	,5282	1,6775
	1	2	,20000	,25067	,705	-,3936	,7936
		3	-,77500 ⁺	,21377	,001	-1,2813	-,2687
Aparencia_PSDQ	2	1	-,20000	,25067	,705	-,7936	,3936
		3	-,97500 ⁺	,22674	,000	-1,5120	-,4380
	3	1	,77500 ⁺	,21377	,001	,2687	1,2813
		2	,97500 ⁺	,22674	,000	,4380	1,5120
	1	2	1,02952 ⁺	,21702	,000	,5156	1,5435
		3	-,43333	,18507	,053	-,8716	,0050
Força_PSDQ	2	1	-1,02952 ⁺	,21702	,000	-1,5435	-,5156
		3	-1,46286 ⁺	,19630	,000	-1,9277	-,9980
	3	1	,43333	,18507	,053	-,0050	,8716
		2	1,46286 ⁺	,19630	,000	,9980	1,9277
	1	2	,89048 ⁺	,27342	,004	,2430	1,5380
		3	-,27143	,23318	,477	-,8236	,2808
Flexibilidade_PSDQ	2	1	-,89048 ⁺	,27342	,004	-1,5380	-,2430
		3	-1,16190 ⁺	,24732	,000	-1,7476	-,5762
	3	1	,27143	,23318	,477	-,2808	,8236
		2	1,16190 ⁺	,24732	,000	,5762	1,7476
Fitness_PSDQ	1	2	1,28286 ⁺	,25775	,000	,6724	1,8933
		3	-,32286	,21981	,309	-,8434	,1977

		2	1	-1,28286*	,25775	,000	-1,8933	-,6724
			3	-1,60571*	,23315	,000	-2,1579	-1,0536
		3	1	,32286	,21981	,309	-,1977	,8434
			2	1,60571*	,23315	,000	1,0536	2,1579
		1	2	,82555*	,15345	,000	,4622	1,1889
			3	-,29678	,13086	,064	-,6067	,0131
Autoconceito_Fisico_PSDQ		2	1	-,82555*	,15345	,000	-1,1889	-,4622
			3	-1,12232*	,13880	,000	-1,4510	-,7936
		3	1	,29678	,13086	,064	-,0131	,6067
			2	1,12232*	,13880	,000	,7936	1,4510

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Means

Report

	Atleta											
	1			2			3			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
Ego	3,0929	42	,97493	2,5885	32	,84134	2,8472	72	,87780	2,8612	146	,91074
Tarefa	4,2166	42	,71054	3,7046	32	,71454	4,3948	72	,51340	4,1923	146	,67380
Tarefa_Skaalvik	2,9719	42	,46489	2,9748	34	,41235	2,6714	70	,40285	2,8285	146	,44713
Autovalorização_Skaalvik	2,6454	42	,64113	2,4258	34	,48843	2,4388	70	,50277	2,4952	146	,54773
Evitamento_Skaalvik	2,4095	42	,56301	2,5147	34	,53398	2,6757	70	,50418	2,5616	146	,53757
Autodefesa_Skaalvik	2,5901	42	,66015	2,4748	34	,58292	2,2306	70	,48111	2,3909	146	,57988
Competência_Escolar_Peixoto	2,7857	42	,54530	2,7486	35	,44233	2,5229	70	,49024	2,6517	147	,50796
Competência_Matematica_Peixoto	3,0000	42	,68574	2,6000	35	,82176	2,3057	70	,62944	2,5741	147	,75062
Lingua_Materna_Peixoto	2,6333	42	,53359	2,6857	35	,49536	2,8143	70	,45724	2,7320	147	,49241
Autoconceito_Académico_Peixoto	2,8063	42	,46790	2,6781	35	,38418	2,5476	70	,41266	2,6526	147	,43425
Autoestima_Peixoto	2,9167	42	,59155	2,9400	35	,55317	3,2262	70	,40531	3,0696	147	,51931
Saude_PSDQ	4,8988	42	1,13704	4,8429	35	1,23235	5,0179	70	1,01468	4,9422	147	1,09953
Coordenação_PSDQ	4,7571	42	1,08068	3,9829	35	1,04304	4,7543	70	,58401	4,5714	147	,92277
Actividade_PSDQ	5,1151	42	,84703	3,1429	35	1,39920	4,8667	70	,86141	4,5272	147	1,27364
Autoconceito_Fisico_Global_PSDQ	4,3190	42	1,45036	3,9200	35	1,29633	5,0229	70	,88828	4,5592	147	1,25402
Aparencia_PSDQ	4,4643	42	1,32698	4,2643	35	1,23661	5,2393	70	,83886	4,7857	147	1,17333
Força_PSDQ	4,2524	42	,99468	3,2229	35	1,07788	4,6857	70	,84618	4,2136	147	1,10878
Flexibilidade_PSDQ	4,0714	42	1,46418	3,1810	35	1,23496	4,3429	70	,97632	3,9887	147	1,27523
Fitness_PSDQ	4,3571	42	1,35541	3,0743	35	1,35394	4,6800	70	,80750	4,2054	147	1,29317
Autoconceito_Fisico_PSDQ	4,5294	42	,76644	3,7039	35	,80567	4,8262	70	,51887	4,4742	147	,80368

Anexo L – ANOVA, Tuckey e médias para Motivação para o Desporto e Aprendizagens Escolares

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ego	Between Groups	4,647	2	2,323	2,874	,060
	Within Groups	115,622	143	,809		
	Total	120,269	145			
Tarefa	Between Groups	10,589	2	5,295	13,706	,000
	Within Groups	55,241	143	,386		
	Total	65,830	145			
Tarefa_Skaalvik	Between Groups	3,319	2	1,659	9,244	,000
	Within Groups	25,670	143	,180		
	Total	28,989	145			
Autovalorização_Skaalvik	Between Groups	1,334	2	,667	2,263	,108
	Within Groups	42,167	143	,295		
	Total	43,502	145			
Evitamento_Skaalvik	Between Groups	1,958	2	,979	3,504	,033
	Within Groups	39,945	143	,279		
	Total	41,903	145			
Autodefesa_Skaalvik	Between Groups	3,705	2	1,852	5,880	,004
	Within Groups	45,052	143	,315		
	Total	48,757	145			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Atleta	(J) Atleta	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ego	1	2	,50432*	,21099	,047	,0046	1,0040
		3	,24563	,17459	,340	-,1679	,6591
	2	1	-,50432*	,21099	,047	-1,0040	-,0046
		3	-,25868	,19104	,368	-,7111	,1938
	3	1	-,24563	,17459	,340	-,6591	,1679
		2	,25868	,19104	,368	-,1938	,7111
Tarefa	1	2	,51194*	,14584	,002	,1665	,8573
		3	-,17829	,12068	,305	-,4641	,1075
	2	1	-,51194*	,14584	,002	-,8573	-,1665
		3	-,69023*	,13205	,000	-1,0030	-,3775
	3	1	,17829	,12068	,305	-,1075	,4641
		2	,69023*	,13205	,000	,3775	1,0030

		1	2	-,00285	,09774	1,000	-,2343	,2286
			3	,30051*	,08270	,001	,1047	,4964
Tarefa_Skaalvik		2	1	,00285	,09774	1,000	-,2286	,2343
			3	,30336*	,08857	,002	,0936	,5131
		3	1	-,30051*	,08270	,001	-,4964	-,1047
			2	-,30336*	,08857	,002	-,5131	-,0936
		1	2	,21964	,12527	,189	-,0771	,5163
			3	,20663	,10599	,129	-,0444	,4577
Autovalorização_Skaalvik		2	1	-,21964	,12527	,189	-,5163	,0771
			3	-,01301	,11351	,993	-,2818	,2558
		3	1	-,20663	,10599	,129	-,4577	,0444
			2	,01301	,11351	,993	-,2558	,2818
		1	2	-,10518	,12193	,665	-,3940	,1836
			3	-,26619*	,10316	,029	-,5105	-,0219
Evitamento_Skaalvik		2	1	,10518	,12193	,665	-,1836	,3940
			3	-,16101	,11048	,315	-,4227	,1007
		3	1	,26619*	,10316	,029	,0219	,5105
			2	,16101	,11048	,315	-,1007	,4227
		1	2	,11535	,12949	,647	-,1913	,4220
			3	,35952*	,10955	,004	,1001	,6190
Autodefesa_Skaalvik		2	1	-,11535	,12949	,647	-,4220	,1913
			3	,24418	,11733	,097	-,0337	,5221
		3	1	-,35952*	,10955	,004	-,6190	-,1001
			2	-,24418	,11733	,097	-,5221	,0337

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Means

Report

Atleta	Ego	Tarefa	Tarefa_Skaalvik	Autovalorização_Skaalvik	Evitamento_Skaalvik	Autodefesa_Skaalvik	
1	Mean	3,0929	4,2166	2,9719	2,6454	2,4095	2,5901
	N	42	42	42	42	42	42
	Std. Deviation	,97493	,71054	,46489	,64113	,56301	,66015
2	Mean	2,5885	3,7046	2,9748	2,4258	2,5147	2,4748
	N	32	32	34	34	34	34
	Std. Deviation	,84134	,71454	,41235	,48843	,53398	,58292
3	Mean	2,8472	4,3948	2,6714	2,4388	2,6757	2,2306
	N	72	72	70	70	70	70
	Std. Deviation	,87780	,51340	,40285	,50277	,50418	,48111

Mean	2,8612	4,1923	2,8285	2,4952	2,5616	2,3909
Tota N	146	146	146	146	146	146
l Std. Deviation	,91074	,67380	,44713	,54773	,53757	,57988

Anexo M – *t* de student para Autoconceito Académico e Autoconceito Físico em cada grupo

T-Test – Amostra total

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado	2,9828	147	,53578	,04419
	Autoconceito_Académico_Peixoto	2,6526	147	,43425	,03582

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado & Autoconceito_Académico_Peixoto	147	,270	,001

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Autoconceito_Fisico_Recodificado - Autoconceito_Académico_Peixoto	,33018	,59163	,04880	,23374	,42662	6,766	146	,000

T-Test – Estudantes-Desportistas

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado	3,0196	42	,51096	,07884
	Autoconceito_Académico_Peixoto	2,8063	42	,46790	,07220

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado & Autoconceito_Académico_Peixoto	42	,411	,007

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado - Autoconceito_Académico_Peixoto	,21326	,53248	,08216	,04733	,37919	2,596	41	,013

T-Test – Estudantes não-desportistas

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado	2,4692	35	,53711	,09079
	Autoconceito_Académico_Peixoto	2,6781	35	,38418	,06494

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado & Autoconceito_Académico_Peixoto	35	,496	,002

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado - Autoconceito_Académico_Peixoto	-,20885	,48095	,08129	-,37406	-,04364	-2,569	34	,015

T-Test – Ateltas-Estudantes

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado	3,2175	70	,34591	,04134
	Autoconceito_Académico_Peixoto	2,5476	70	,41266	,04932

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Autoconceito_Fisico_Recodificado & Autoconceito_Académico_Peixoto	70	,366	,002

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Autoconceito_Fisico_Recodificado - Autoconceito_Académico_Peixoto	,66984	,43061	,05147	,56716	,77252	13,015	69	,000

Anexo N –Correlação de Pearson para motivação para o desporto e motivação para as aprendizagens escolares

Correlations

		Ego	Tarefa	Tarefa_ Skaalvik	Autovalorização_ Skaalvik	Evitamento _Skaalvik	Autodefesa_ Skaalvik
Ego	Pearson Correlation	1	,273**	-,077	,123	,043	-,123
	Sig. (2-tailed)		,001	,358	,144	,608	,144
	N	146	146	143	143	143	143
Tarefa	Pearson Correlation	,273**	1	,125	,126	-,096	-,047
	Sig. (2-tailed)	,001		,136	,135	,256	,577
	N	146	146	143	143	143	143
Tarefa_Skaalvik	Pearson Correlation	-,077	,125	1	,393**	-,517**	,244**
	Sig. (2-tailed)	,358	,136		,000	,000	,003
	N	143	143	146	146	146	146
Autovalorização_Skaalvik	Pearson Correlation	,123	,126	,393**	1	-,094	,392**
	Sig. (2-tailed)	,144	,135	,000		,261	,000
	N	143	143	146	146	146	146
Evitamento_Skaalvik	Pearson Correlation	,043	-,096	-,517**	-,094	1	,098
	Sig. (2-tailed)	,608	,256	,000	,261		,240
	N	143	143	146	146	146	146
Autodefesa_Skaalvik	Pearson Correlation	-,123	-,047	,244**	,392**	,098	1
	Sig. (2-tailed)	,144	,577	,003	,000	,240	
	N	143	143	146	146	146	146

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).