

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

Adaptação transcultural, validação e confiabilidade do *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* para estudantes de Educação Física no Brasil

FÁBIO BRUM THIMÓTEO

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL, VALIDAÇÃO E CONFIABILIDADE
DO *LEARNING AND PERFORMANCE ORIENTATIONS IN PHYSICAL
EDUCATION CLASSES QUESTIONNAIRE* PARA ESTUDANTES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

FÁBIO BRUM THIMÓTEO

Sob a orientação do Professor
Dr.º José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

T443a Thimóteo, Fábio Brum, 1984-
Adaptação transcultural, validação e confiabilidade
do Learning and Performance Orientations in Physical
Education Classes Questionnaire para estudantes de
Educação Física no Brasil / Fábio Brum Thimóteo. -
Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.
142 f.: il.

Orientador: José Henrique dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2019.

1. Clima Motivacional. 2. Motivação. 3. Educação
Física Escolar. 4. Orientação às Metas. 5. Validação. I.
Santos, José Henrique dos, 1961-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós-
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

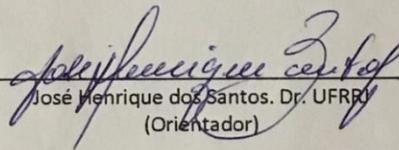
"Agradecimento ao apoio concedido pela FAPERJ mediante fomento PBEspecial18, processo E-26/200.804/2018 (235908)"

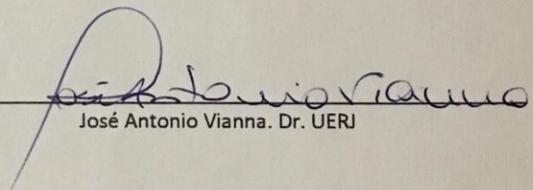
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

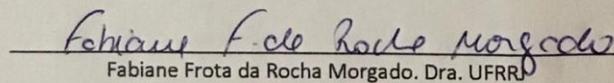
FÁBIO BRUM THIMÓTEO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2019.


José Henrique dos Santos. Dr. UFRRJ
(Orientador)


José Antonio Vianna. Dr. UERJ


Fabiane Frota da Rocha Morgado. Dra. UFRRJ

*Dedico este trabalho a
Deus pelo dom da vida e
aos meus pais por todo amor.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me guiar e ter me dado condições de sabedoria, força e fé para chegar até aqui.

Aos meus pais e irmãs pelo incentivo e força que sempre me deram durante esta jornada. Sempre estiveram e se fizeram presentes em minha vida em todos os momentos, e que são na verdade os grandes responsáveis por todas as minhas conquistas.

Ao Professor José Henrique, pela paciência durante toda a orientação e pelo aporte de conhecimento que me proporcionou chegar até esta etapa.

Às professoras Fabiane Morgado e Suely Schustoff, e ao professor Francisco Andrade por terem participado ativamente dos processos de tradução e adaptação do instrumento. Meu muito obrigado!

Aos professores Diogo Muniz, Carlyle, Dener, Horácio, Rodrigo e Wilson por terem se prontificado em auxiliar no trabalho de campo com a coleta de dados. Meu muito obrigado a vocês!

Às professoras Dilma Leão, Elizângela Cely e Teca que não mediram esforços em ajudar-me na etapa coleta de dados da pesquisa. Muito obrigado também a vocês.

Aos alunos da graduação da UFRRJ Sidiney Rezende, Tayná Brum (irmã), Gabriela Simões, Thais Valim, Beatriz, Fernanda, Leonardo, Fellipe, e alunos do PIBID que também participaram em diversas etapas do desenvolvimento desse trabalho. Muito obrigado!

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e Esporte (GPPEFE), em especial, Célia, Sabrina e Bernardete pelas trocas de experiências, aprendizado e conselhos, que foram de grande relevância para meu enriquecimento acadêmico e pessoal.

Aos doutores do curso, aos quais tive a oportunidade assistir as aulas e que tiveram grande importância na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta dissertação.

De fato, sozinho não é possível se chegar a lugar algum!

RESUMO

THIMÓTEO, Fábio Brum. **Adaptação transcultural, validação e confiabilidade do *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* para estudantes de Educação Física no Brasil**. 2019. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

As pesquisas sobre orientação as metas avaliam o contexto a partir de instrumentos que não consideram diretamente o ambiente de ensino, mas sim focam na perspectiva pessoal dos alunos. Todavia, não se dispõe de instrumento que permita a caracterização mais objetiva com base nas ações de ensino no ambiente educacional, tal como se presta o *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ). Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi traduzir, adaptar transculturalmente, validar e conferir a confiabilidade do LAPOPECQ para o contexto escolar do Brasil. Também foram utilizados os instrumentos *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) e o *Basic Psychological Needs Questionnaire in Physical Education* (BPNQ-PE), traduzidos e validados para a cultura brasileira. A pesquisa é de desenvolvimento e de carácter quali-quantitativo. A amostra envolveu 414 alunos de ambos os sexos do Ensino Fundamental e Médio de Escolas Estaduais Públicas e Privadas, localizadas nos municípios de Itaguaí, Mendes, Nova Iguaçu, Paracambi, Rio de Janeiro (Campo Grande) e Seropédica, do Estado do Rio de Janeiro – RJ; e do município de Juiz de Fora, do Estado do Estado de Minas Gerais – MG, com idades compreendidas entre os 12 e 21 anos ($15,6 \pm 2,2$). Os procedimentos de tradução e adaptação do questionário incluíram as etapas sugeridas na literatura internacional: tradução, reunião de síntese, retrotradução, comitê de peritos e pré-teste (BEATON *et al.*, 2000). Para fins de validação foi verificada a validade de conteúdo (adaptação transcultural) e de constructo (análise fatorial exploratória – AFE e validade convergente). Para análise da confiabilidade, a consistência interna por meio do *alpha* de Cronbach foi aferida. A análise dos dados foi realizada por meio da estatística descritiva e inferencial. Os resultados da AFE indicaram um bom ajuste aos dados após a exclusão do item 11, por conta de sua baixa carga fatorial, onde, *Bartlett Test* ($X^2(351) = 4113,329$; $p < 0,001$) e critério de *Keiser-Meyer-Olkin* ($KMO = 0,869$) apresentaram valores de referência adequados. As cinco subescalas do modelo original propostas por Papaioannou (1994) foram confirmadas no modelo brasileiro testado neste estudo. O instrumento adaptado apresentou consistência interna satisfatória. Verificaram-se associações positivas entre as orientações e as percepções que compartilham de um significado comum, as quais apresentaram um valor moderado. Verificou-se que a orientação para a aprendizagem do estudante, orientação para a tarefa e percepção do clima voltado para a aprendizagem não estavam correlacionados com a orientação para a competição. Por outro lado, estavam relacionados negativamente com a orientação para o resultado sem esforço e com a orientação para o ego. Constatou-se que o clima motivacional para a aprendizagem e a orientação para a aprendizagem do estudante estavam positiva e significativamente relacionadas com as Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) – relação social, competência e autonomia, bem como com o escore total da NPB. Esses resultados confirmaram a validade convergente. Conclui-se que o LAPOPECQ apresenta indícios iniciais satisfatórios de validade de conteúdo, de constructo e de confiabilidade para jovens escolares brasileiros. Estudos futuros para confirmar os parâmetros psicométricos do questionário com essa população são recomendados.

PALAVRAS-CHAVE: Clima Motivacional, Motivação, Educação Física Escolar, Orientação às Metas, Validação.

ABSTRACT

THIMÓTEO, Fábio Brum. **Cross-cultural adaptation, validation and reliability of Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire for Physical Education Students in Brazil**. 2019. 142p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Research on goal orientation assess the context from instruments that do not directly consider the educational context, but rather focus on students' personal perspective. However, there is no instrument that allows a more objective characterization based on the teaching actions in the educational environment, as presented by Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ). Thus, the aim of the research was to translate, cross-culturally adapt, validate and verify the reliability of LAPOPECQ for the Brazilian school context. LAPOPECQ for the Brazilian school context. Also they used the instruments Perception of Success Questionnaire (POSQ) and Basic Psychological Needs Questionnaire in Physical Education (BPNQ-PE), translated and validated for the Brazilian culture. The research is of developmental and of the qualitative and quantitative character. The sample involved 414 male and female students from Primary and Secondary Public and Private Schools, located in the municipalities of Itaguaí, Mendes, Nova Iguaçu, Paracambi, Rio de Janeiro (Campo Grande) and Seropédica, of the State of Rio de Janeiro – RJ; and from the city of Juiz de Fora, of the State of Minas Gerais - MG, with aged between 12 and 21 years ($15,6 \pm 2,2$). The procedures for translation and adaptation of the questionnaire included the steps suggested in the international literature: translation, meeting synthesis, back-translation, expert committee and pre-test (BEATON *et al.*, 2000). For validation purposes, content (cross-cultural adaptation) and construct (exploratory factor analysis - EFA and convergent validity) validity were verified. For reliability analysis, internal consistency by Cronbach's alpha was measured. Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics. The EFA results indicated a good adjustment to the data after the exclusion of item 11, due to its low factor load, where, Bartlett Test ($X^2(351) = 4113,329$; $p < 0,001$) and Keiser-Meyer-Olkin criteria ($KMO = 0.869$) presented adequate reference values. The five subscales of the original model proposed by Papaioannou (1994) were confirmed in the Brazilian model tested in this study. The adapted instrument presented satisfactory internal consistency. Positive associations were found between the orientations and the perceptions that share a common meaning, which presented a moderate value. It was found that student learning orientation, task orientation, and learning climate perception were not correlated with competition orientation. On the other hand, they were negatively related to the orientation to the result without effort and with ego orientation. It was found that the motivational climate for learning and student learning orientation were positively and significantly related to the Basic Psychological Needs (BPN) – social relationship, competence and autonomy, as well as the total BPN score. These results confirmed the convergent validity. It is concluded that LAPOPECQ presents satisfactory initial indications of content validity, construct and reliability for young Brazilian students. Future studies to confirm the psychometric parameters of the questionnaire with this population are recommended.

KEYWORDS: Motivational Climate, Motivation, School Physical Education, Achievement Goal Theory, Validation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Descrição das etapas da tradução e adaptação de instrumentos	26
Figura 2 - Área de atuação da motivação e do clima motivacional.....	43
Figura 3 - Modelo de Orientação às Metas 3×2	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionários localizados na literatura para medir as percepções dos climas motivacionais dos estudantes nas aulas de EF.....	13
Quadro 2 - Versão de Síntese extraída de um formulário	27
Quadro 3 - Versão do comitê de peritos extraída de um formulário.....	28
Quadro 4 - <i>Continuum</i> de autodeterminação e níveis de autorregulação.....	49
Quadro 5 - Comparação entre o LAPOPECQ original, sua versão síntese e a versão do primeiro pré-teste.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra	62
Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica da amostra do pré-teste.....	77
Tabela 3 - Primeira análise de componentes principais do LAPOPECQ através da rotação oblíqua	80
Tabela 4 - Segunda análise de componentes principais do LAPOPECQ através da rotação oblíqua	81
Tabela 5 - Matriz de correlações entre os fatores do LAPOPECQ e do POSQ	82
Tabela 6 - Matriz de correlações entre os fatores do LAPOPECQ e das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB).	83

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	1
APRESENTAÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO	3
1.1 O problema	3
1.2 Objetivos	8
1.2.1 Objetivo geral	8
1.2.2 Objetivos específicos	9
1.3 Justificativa	9
1.4 Hipóteses Substantivas	10
1.5 Questões a Investigar	10
CAPÍTULO II	12
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 Instrumentos psicométricos para avaliação do clima motivacional na EF	12
2.2 Tradução e adaptação transcultural de instrumentos psicométricos	24
2.3 Psicometria e validação estatística de instrumentos psicológicos	29
2.4 Motivação	33
2.5 Motivação Intrínseca e Extrínseca	36
2.6 Teorias Psicológicas Motivacionais	37
2.6.1 Comportamentalista	38
2.6.2 Humanista	39
2.6.3 Cognitivista	40
2.7 Teorias sociocognitivistas modernas da motivação	41
2.7.1 Teoria de Orientação às metas (TOM)	42
2.7.2 Teoria da Autodeterminação (TAD)	48
2.8 Clima Motivacional e suas implicações na EF Escolar	50
2.9 Correlatos motivacionais para a prática de EF escolar em jovens	54
2.10 Fatores demográficos	54
2.11 Idade (estágio de desenvolvimento)	55
2.12 Fatores psicológicos	57
CAPÍTULO III	61

3	METODOLOGIA	61
3.1	Modelo de estudo	61
3.2	Amostra.....	62
3.3	Procedimentos de coleta de dados	63
3.4	Instrumentos.....	64
3.5	<i>Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)</i>	64
3.6	<i>Perception of Success Questionnaire (POSQ)</i>	64
3.7	<i>Basic Psychological Needs Questionnaire in Physical Education (BPNQ-PE)</i>	65
3.8	Formulários concebidos para essa investigação.....	66
3.9	Processo de validação do instrumento	66
3.10	Análise dos dados	68
	CAPÍTULO IV	70
4	RESULTADOS	70
4.1	Processo de tradução e adaptação do LAPOPECQ	70
4.2	Validade de Construto: evidência da análise fatorial.....	79
4.3	Validade de constructo: evidência da validade convergente e confiabilidade do instrumento.....	82
5	DISCUSSÃO	85
	CAPÍTULO V	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
7	REFERÊNCIAS	97
8	ANEXOS	114
9	APÊNDICES	124

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

Embora o ensino e a aprendizagem estejam relacionados ao nível de motivação que os indivíduos apresentam, tanto para o aluno como para o docente, a motivação possui características de ordem multifatorial (OLIVEIRA; ALVES; 2005).

Minha trajetória acadêmica iniciou-se em 2011, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). No ano de 2012, por meio de um programa de intercâmbio, cursei dois anos de minha graduação em período sanduíche na Universidade de Coimbra (UC) – Portugal.

Foi justamente nesse período de estudos longe de meu país que surgiu o interesse pela temática dessa investigação. Antes de retornar ao Brasil, no ano de 2014, realizei uma coleta de dados com estudantes portugueses acerca da motivação para a prática de Educação Física (EF) na escola. Já nesse período e imerso em outra realidade, observei que o nível de motivação dos estudantes para a prática de EF era considerada insatisfatória, principalmente pelos relatos dos futuros colegas de profissão.

No Brasil, essa realidade não se mostrou diferente. Mesmo sem estar inserido na carreira do magistério, eram constantes as problemáticas de desinteresse e de baixa participação relatadas em diálogo com os professores que tinha contato, tanto no grupo de pesquisa, como nos estágios por onde passei.

Apesar de a literatura evidenciar que a desmotivação ocorre com maior frequência no Ensino Médio, as inquietações acerca do baixo engajamento dos alunos nas aulas de EF têm surgido com certa frequência também nos anos finais do Ensino Fundamental (ANISZEWSKI, 2018). Estudos apontaram que a baixa participação nas aulas de EF que ocorrem frequentemente no ensino médio é um reflexo dos programas desenvolvidos ainda no ensino fundamental, os quais enfatizam a repetição, a execução e o aprimoramento dos gestos técnicos esportivos (ANISZEWSKI, 2018; COSTA; NASCIMENTO, 2009).

De certa forma, o desinteresse inicia-se no ensino fundamental (particularmente nos anos finais), no instante em que o aluno perpassa pelo processo de ensino-aprendizagem da EF com conteúdos e atividades repetitivas, de forma que recebem pouco incentivo e estímulo durante as atividades (FOLLE; TEIXEIRA, 2012; ROCHA, 2009). Neste sentido as aulas de EF para muitos escolares, se tornam insignificantes e pouco atrativas (DARIDO, 2004).

De algum modo, o surgimento do desinteresse pelas aulas de EF de parte dos escolares do Ensino Fundamental e Médio se devem ao fato destes não sentirem prazer nas atividades

propostas e não se sentirem capazes de realizar bem as tarefas (CHICATI, 2000; TEIXEIRA; FOLLE, 2013). Estes elementos têm forte relação com o comportamento do professor, que em oportunas ocasiões trabalha conteúdos esportivizados e repetitivos, não variando a seleção e a sistematização dos conteúdos, sendo considerados dessa forma, pouco criativos e não inclusivos a todos os alunos. Os impactos destas ações conduzem ao afastamento dos alunos das aulas, levando-os a não se envolverem com entusiasmo e satisfação nas práticas letivas.

Em virtude disso, uma das questões que influenciaram no interesse pela investigação dessa pesquisa advém de relatos e observações de professores de EF de escolas públicas, sendo elas: porque o nível de participação nas aulas de EF tem sido tão baixo? Qual a causa da desmotivação dos alunos pelas aulas de EF?

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, a saber: Capítulo I – Apresentação do problema e delimitação dos objetivos e justificativa; Capítulo II – Referencial teórico a partir da revisão bibliográfica da temática; Capítulo III – Metodologia e procedimentos realizados na investigação; Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados das fases qualitativa e quantitativa e Capítulo V – Considerações finais e sugestões. As referências, anexos e apêndices constam no final do documento.

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema

A escola é uma instituição social onde há a possibilidade de os indivíduos desenvolverem competências, socialização e experiências motoras. A proposição de programas de EF de qualidade pode conduzir a participação ativa e prazerosa nas atividades físicas e esportivas através da inclusão, do desenvolvimento da motivação, da satisfação e do exercício das capacidades motoras (SALLIS; CARLSON; MIGNANO, 2012^a; TRUDEAU; SHEPHARD, 2005; WHO, 2010).

Além da Organização Mundial da Saúde e desses pesquisadores considerarem a escola como um local capaz de influenciar o comportamento dos jovens, já que sua grande maioria permanece e convive muito tempo na escola, evidencia-se que os recursos físicos, materiais e humanos (professores de EF) podem propiciar uma enriquecedora experimentação para práticas de atividades físicas.

De fato, o contexto escolar se configura como um espaço significativo de socialização para os estudantes, de maneira que as influências dos agentes sociais (professores, colegas de classe, pais e etc.) têm impacto sobre seu comportamento e aprendizagem, se revelando fundamental para a aquisição de autonomia, sentimento de sucesso e desenvolvimento afetivo (PAPAIOANNOU *et al.*, 2009).

Nessa direção, as aulas de EF são capazes de oferecer às crianças e adolescentes tarefas desafiadoras, além de ricas experiências. Por outro lado, para alguns estudantes as atividades podem se tornar enfadonhas ou até mesmo não ter significado aparente. Em uma mesma turma, ainda que os estudantes tenham aptidões e competências semelhantes, pode-se observar que para alguns as atividades físicas promovem grande entusiasmo, ao passo que para outros, os exercícios são desagradáveis ou ainda, não apresentam sentido expressivo para a participação.

À essas distintas disposições, Balbinotti *et al.* (2015) discorre que para compreender a motivação dos sujeitos é necessário observar o que a crença de sucesso e fracasso representam para os mesmos. Uma boa maneira de entendê-la é analisando como as diferentes disposições motivacionais (orientação motivacional) interferem nas suas percepções pessoais de sucesso, e em quais contextos situacionais (clima motivacional) estão inseridos.

A Teoria de Orientação às Metas (TOM) (NICHOLLS, 1984^a) relata que a percepção de competências e habilidades nos ambientes de realização podem ser expressas através em duas orientações motivacionais: **arefa** e **ego** (RUDISILL, 2016). De forma análoga às

orientações motivacionais, o clima motivacional percebido também é dividido em tarefa e ego (AMES, 1992).

A orientação para a tarefa é a maneira como o indivíduo se envolve na atividade para realizá-la tendo por base critérios autorreferenciados de competência. Na orientação para o ego, o sujeito compara sua habilidade com outros indivíduos para expressar sua competência (DUDA; NTOUMANIS, 2003).

A concepção de habilidade em que a referência ao desempenho passado e presente é trabalhada pelos professores incide em um contexto em que ganhos de domínio indicam competência voltada para a tarefa (JAAKKOLA *et al.*, 2017). Em contraponto, quando os professores enfatizam que a habilidade é comparativa à dos outros, um contexto voltado para o ego reflete resultados que por si só não indicam elevada competência (SERRANO *et al.*, 2017).

Professores que estimulam os alunos a demonstrarem alta capacidade através do alcance dos objetivos com menos esforço do que os outros para obtenção de igual desempenho não favorece a percepção de um clima motivacional para a aprendizagem da tarefa. Da mesma forma que, quando o professor cria estratégias que instigam seus alunos a aprenderem novos movimentos e melhorarem suas capacidades depois de muita dedicação, o contexto comparativo de desempenho não se torna relevante (BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2015^a).

Estudos motivacionais na EF escolar tem demonstrado que os professores que promovem um clima motivacional orientado para a tarefa (aprendizagem) em suas aulas, estimulam seus alunos a regularem internamente seu comportamento, apresentando aumento de satisfação com as tarefas e com o estabelecimento de metas de aprendizagem (DUDA; NICHOLLS, 1992; DUDA; NTOUMANIS, 2003).

Nessa direção, quando os alunos percebem um clima motivacional para a tarefa em suas aulas, presumivelmente experienciam a proficiência do esforço e também altos níveis de motivação intrínseca (HASSANDRA; GOUDAS; CHRONI, 2003).

A literatura tem referido que algumas variáveis relacionadas às diferenças individuais demonstraram influenciar o clima motivacional percebido pelos alunos na EF, a saber: o sexo, a idade e as atitudes dos alunos face à disciplina de EF (BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2010; BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2014; MARQUES *et al.*, 2014^a; MORENO; CERVELLÓ, 2004).

Com relação ao sexo, a literatura aponta que os meninos geralmente apresentam maior predisposição para o clima para o ego, ao passo que as meninas têm baixa percepção deste mesmo clima (GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2016). Ainda assim, esses resultados não têm tido consenso absoluto na bibliografia, pois as orientações se modificam conforme o clima motivacional é induzido pelo professor, a ponto dessas conclusões se inverterm ou se apresentarem de igual modo em ambos os sexos (BAENA-EXTREMERÁ *et al.*, 2014; MORENO; CERVELLÓ, 2004).

A literatura menciona que a partir da adolescência até a proximidade da adultez o envolvimento dos alunos com o clima orientado para o ego aumenta, ao passo que o envolvimento com o clima para a tarefa diminui (BARKOUKIS, NTOUMANIS; THØGERSEN-NTOUMANI, 2010; DIGELIDIS; PAPAIOANNOU, 1999).

Considerando alguns estudos acerca das atitudes nas aulas de EF, MARQUES *et al.*, (2014^a) e MARQUES *et al.*, (2014^b) reportaram sua relação com o aumento da participação em atividades físicas em ambientes educacionais militares e de esporte educacional. Atitudes positivas dos estudantes face a EF proporcionam maior aprendizado, maior evolução cognitiva e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (SIEDENTOP, 2000).

De fato, o clima motivacional criado pelo professor e a ação de outros significantes (pais, colegas e amigos de classes e etc.) são elementos que influenciam a motivação intrínseca e o comportamento dos estudantes nas aulas de EF. Estas descobertas levantam uma série de questões que permeiam as relações entre as atitudes e as motivações para a prática de atividades físico-esportivas na escola, e os subsequentes comportamentos que decorrem dessas ações.

A investigação dos motivos que conduzem os escolares à prática físico-esportiva tem sua identificação, dimensionamento e ordenação manifesta através do emprego de questionários específicos autoadministrados, proporcionando desta maneira inferências mais consolidadas em relação às variáveis motivacionais em estudo, tais como, metas e orientações, percepção de competência, disciplina e atitudes (CURY *et al.*, 2002; DIGELIDIS *et al.*, 2003; DUDA; NTOUMANIS, 2003; GÓMEZ-LÓPEZ *et al.*, 2015; SPRAY, 2002).

Por norma, para atender a finalidade de mensurar essas variáveis, questionários são concebidos por meio de escalas e baseados em concepções teóricas metodológicas alinhadas a fatores motivacionais associados à realização, aos objetivos e necessidades vinculadas à prática de atividades físicas e esportivas.

No cenário internacional, os instrumentos mais empregados para mensurar as percepções que os alunos têm do clima motivacional criado pelo professor nas aulas de EF são: *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ), *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ-2), *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ) e *Physical Education Class Climate Scale* (PECCS) (CERVELLÓ *et al.*, 2002; DURÃO *et al.*, 2010; HARWOOD *et al.*, 2015; PAPAIOANNOU, 1994; SMITH *et al.*, 2016). Entretanto, no Brasil medidas com essa finalidade não foram validadas (YAMAJI; GUEDES, 2015).

Por ora, os poucos estudos realizados no Brasil que se prenderam à investigação do clima motivacional no ambiente da EF escolar são com emprego de instrumento de origem qualitativa, como o TARGET (FOLLE, POZZOBON; BRUM, 2008; MARANTE; FERRAZ, 2006), o que não permite a comparação entre instrumentos standardizados e validados nacional e internacionalmente (KIREMITCI, 2013; LOCHBAUM *et al.*, 2016). Outros estudos não empregaram protocolos de avaliação sistemática para mensuração do clima motivacional aceitos internacionalmente, dificultando a qualidade e confiança em seu uso (MARANTE, 2008).

O LAPOPECQ idealizado e inicialmente aplicado na Grécia é o instrumento mais utilizado para mensuração do clima motivacional no contexto da EF, tendo sido adaptado em diversos idiomas e culturas (DURÃO *et al.*, 2010; FERRER-CAJA; WEISS, 2002; GRANERO-GALLEGOS, *et al.*, 2016; SPRAY, 2002; SPROULE *et al.*, 2007), é considerado apropriado e proficiente para mensurar as percepções que os estudantes têm do clima motivacional promovido pelo professor de EF em suas aulas. Este instrumento também permite a comparação entre diferentes culturas, já que o LAPOPECQ foi validado na Espanha (CERVELLÓ *et al.*, 2010), Estados Unidos (FERRER-CAJA; WEISS, 2002), Singapura (SPROULE *et al.*, 2007) e Turquia (KIREMITCI, 2013).

Na investigação de Papaioannou (1998^a) com 664 estudantes de 30 escolas da Grécia, este questionário apresentou valores satisfatórios de consistência interna (fidedignidade) para o clima motivacional para tarefa $\alpha = 0,88$ e clima motivacional para o ego $\alpha = 0,80$, além de confiabilidade teste-reteste em torno de 0,76 para as duas dimensões (clima motivacional - tarefa e ego) com 310 estudantes de escolas de Tessalônica, Grécia (PAPAIOANNOU, 1998^b).

O LAPOPECQ é capaz de mapear o clima motivacional na EF, pois sua estrutura é considerada eficaz para mensurar as percepções dos alunos acerca do clima que o professor institui nas aulas, como também as orientações motivacionais próprias dos estudantes.

Adaptar e validar o LAPOPECQ para estudantes brasileiros contribuirá para ampliação do conhecimento do clima e da orientação motivacional específica na EF, avançando as pesquisas sobre de onde provêm as percepções do ambiente de ensino. As pesquisas sobre orientação as metas avaliam o contexto a partir de instrumentos que não consideram diretamente o contexto de ensino, mas sim focam na perspectiva pessoal dos alunos (CAMARGO; HIROTA; VERARDI, 2008; CAYÓN; DE MESA; LÓPEZ, 2015).

Os instrumentos que medem as orientações motivacionais pessoais, como o *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ) (DUDA, 1992) e o *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) (ROBERTS, TREASURE; BALAGUÉ, 1998), tem a possibilidade de medir um contexto muito generalizado, pois não são capazes de identificar a origem da orientação (LOCHBAUM; KALLINEN; KONTTINEN, 2017). Mesmo que esses instrumentos mensurem as orientações motivacionais no ambiente escolar, mediante a análise da perspectiva pessoal dos alunos suas percepções podem derivar de variados contextos, tais como, uma atividade esportiva extraescolar, um clube do bairro e etc.

Nessa direção, se partirmos do entendimento de quem recebe os efeitos do ensino é o aluno, e é ele que percebe o clima e não o professor, se torna oportuno avaliar um contexto educacional específico para que se possa compreender como o aluno percebe o ensino naquele ambiente.

Aliado a isso, não se dispõe de instrumento que permita a caracterização mais objetiva com base nas ações de ensino no ambiente da EF escolar, tal como se apresenta o presente instrumento. Há de considerar ainda que, os instrumentos existentes mais utilizados nas pesquisas sobre o clima motivacional como o PMCSQ e o PMCSQ-2 foram desenvolvidos especificadamente para o esporte, sendo posteriormente adaptados para o contexto da EF escolar (BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2014; ORTEGA *et al.*, 2018).

No contexto esportivo existem elementos motivacionais característicos, particularmente aqueles vinculados aos aspectos competitivos e de performance, que se destacam frente a necessidade de obtenção de vitória e de resultados. Mesmo que esses elementos se encontrem inseridos nas práticas físico-esportivas realizadas nas aulas de EF, a matriz de idealização dos itens, fatores e subescalas dos instrumentos que aferem o clima

motivacional percebido no esporte e na escola não são iguais em termos de percepção e de objetivos (BENCK, 2006; NEWTON; DUDA; YIN, 2000; PAPAIOANNOU, 1994).

Dessa forma, há uma necessidade de examinar mais detalhadamente a validade da estrutura do LAPOPECQ em escolares brasileiros, por serem consideradas válidas e confiáveis as escalas de aprendizagem e performance desta ferramenta de medição do clima motivacional percebido nas aulas de EF.

Validar e fidelizar esse instrumento para aplicação em jovens brasileiros é importante para o estudo aprofundado das orientações de metas dos alunos nas aulas de EF, pois a carência do instrumento reside no fato dele ser indispensável para a compreensão do contexto motivacional em que essas orientações se constituem, já que demais estudos nem sempre consideram o contexto em que os alunos se encontram inseridos (CAMARGO; HIROTA; VERARDI, 2008; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

O LAPOPECQ pode ainda contribuir de modo relevante para mensuração do clima motivacional nas aulas de EF, em face da conspícua necessidade de aprimoramento de intervenções pedagógicas na EF que possibilitem o desenvolvimento da motivação e o amparo às necessidades dos escolares mediante contextos positivos e seguros direcionados para a formação integral do sujeito.

No entanto, para a sua utilização no Brasil, torna-se necessário adotar procedimentos rigorosos de validação, que não são dados por meio de simples tradução ao idioma local (BEATON *et al.*, 2000), havendo necessidade adequação semântica, idiomática, conceitual e cultural dos elementos da escala original e, assim, a validação do instrumento em português brasileiro.

1.2 Objetivos

Partindo da necessidade de se obter um instrumento válido e fiável para a análise do estado motivacional dos alunos na EF escolar, segue a apresentação dos objetivos.

1.2.1 Objetivo geral

Traduzir, adaptar transculturalmente, validar e verificar a confiabilidade do *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ) para escolares do Ensino Fundamental e Médio de EF no Brasil.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1.2.2.1** Verificar a validade de conteúdo do *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ), para o contexto da EF escolar brasileira;
- 1.2.2.2** Avaliar a validade de construto das subescalas de aprendizagem e performance do LAPOPECQ com dados da AFE;
- 1.2.2.3** Verificar a validade convergente por meio da análise de possíveis associações do instrumento com constructos teoricamente associados;
- 1.2.2.4** Avaliar a consistência interna do LAPOPECQ com o *alpha* de Cronbach.

1.3 Justificativa

Quanto ao processo de validação estatística do questionário, este contribui para diversificar os instrumentos adaptados e validados com determinada robustez, e que se encontram disponíveis no campo científico brasileiro, a saber: *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (BRSQ), *Participation Motivation Questionnaire* (PMQ) e *Sport Motivation Scale* (SMS) (YAMAJI; GUEDES, 2015), que a princípio mensuram as motivações específicas apenas no esporte e, com isso, permitir a comparação entre instrumentos fiáveis e válidos em outros contextos de investigação sobre o tema proposto.

Este processo contribuirá ainda, para a aquisição de instrumento fiável para mensuração das variáveis do clima motivacional nas aulas de EF, haja vista que no Brasil apenas o TARGET (KORSAKAS, 2003; MARANTE; FERRAZ, 2006) mensura constructos com essas características. Porém, esse é um instrumento de análise qualitativa do clima motivacional, o que não permite comparação de resultados entre instrumentos validados.

Dessa forma, o LAPOPECQ poderá fornecer contributos relevantes para avaliação sistemática do clima motivacional nas aulas de EF, haja vista que os poucos instrumentos validados existentes no Brasil que avaliam constructos semelhantes e correlatos mensuram apenas as orientações individuais e não consideram as percepções que os indivíduos têm do contexto de ensino. Além disso, o LAPOPECQ pode demonstrar quais são os índices do clima motivacional percebido que os alunos brasileiros expressam, favorecendo evidenciar a natureza dos aspectos motivacionais envolvidos na propensão em participar das aulas de EF.

Adicionalmente, este empenho se concretizará na disponibilidade de um instrumento de valor expressivo para pesquisas futuras nos campos da educação e da EF, considerando-se não existir instrumentos desta magnitude sob o ponto de vista teórico adotado que sejam

validados para o contexto brasileiro. O seu alcance permitirá o diálogo com investigações realizadas em outros três continentes, propiciando substantivas viabilidades de conhecimento da motivação e de sua comparação em diferentes realidades, podendo dessa forma subsidiar condições para compreender como a motivação se comporta nesses cenários.

Em nível institucional, reconhece-se a contribuição da pesquisa no compartilhar de informações relevantes sobre os procedimentos teórico-metodológicos adotados, bem como ampliará o conhecimento da comunidade acadêmica-profissional (professores, coordenadores, pesquisadores, dentre outros) sobre os processos de tradução, adaptação e validação de questionários psicométricos, favorecendo o desenvolvimento de futuras pesquisas dessa natureza no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ)..

No plano social, o instrumento psicométrico em questão contemplará possibilidades de ampliação do campo de investigação em fronteiras limítrofes do conhecimento educacional (ensino-aprendizagem) no contexto brasileiro.

A verificação da percepção do clima motivacional nas aulas de EF ainda é determinante para a caracterização do estado motivacional dos alunos, visto que os professores são considerados os principais responsáveis do clima motivacional existente nas aulas (PAPAIOANNOU, 2007), e que suas ações implícitas e explícitas influenciarão diretamente o sentimento de sucesso ou o insucesso do aluno.

1.4 Hipóteses Substantivas

Para hipótese substantiva desta pesquisa espera-se que ao validar e testar a confiabilidade do instrumento se poderá obter um questionário que seja capaz de mensurar as percepções do clima motivacional dos alunos nas aulas de EF do Brasil.

H1: O instrumento adaptado apresenta indícios satisfatórios de validade e confiabilidade para avaliar as percepções do clima motivacional nas aulas de EF do Brasil.

H2: O instrumento adaptado não apresenta indícios satisfatórios de validade e confiabilidade para avaliar as percepções do clima motivacional nas aulas de EF do Brasil.

1.5 Questões a Investigar

As questões a investigar são apresentadas com o objetivo de ratificar as intenções fundamentais do estudo proposto. São elas:

- ◆ Quais são os procedimentos de tradução e adaptação transcultural de instrumentos psicométricos para obtenção de um instrumento considerado adequado para validação no Brasil?
- ◆ Quais são os indicadores de validade das subescalas do *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ) para o contexto da EF escolar brasileira?
- ◆ Quais são os índices de consistência interna do LAPOPECQ?

CAPÍTULO II

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Instrumentos psicométricos para avaliação do clima motivacional na EF

Um dos problemas centrais desta pesquisa diz respeito à disponibilidade de instrumentos psicométricos fiáveis e devidamente validados para o desenvolvimento de pesquisas de campo na área motivacional em contextos educacionais (COSTA *et al.*, 2011; BRAITHWAITE; SPRAY; WARBURTON, 2011; GUEDES; SILVÉRIO NETTO, 2013). Enquanto no exterior são numerosas as pesquisas nessa área, no Brasil, há poucos anos estes instrumentos internacionais estão sendo traduzidos e validados, visando seu processo de introdução em nosso cenário.

Sob esta ótica, o campo da psicologia motivacional tem sido extremamente profícuo quanto à idealização de instrumentos que visam identificar as orientações motivacionais voltadas à prática de atividades físicas no ambiente educacional (TEOSQ) (DUDA, 1992), exercício *Goal Orientation in Exercise Measure* (GOEM) (PETHERICK; MARKLAND, 2008) e esporte (POSQ) (ROBERTS, TREASURE; BALAGUÉ, 1998).

Todavia, o mesmo não se observa na diversificação de questionários para a análise do clima motivacional (BORREGO; SILVA, 2012; COSTA, 2015), sobretudo na EF escolar (THEODOSIOU; PAPAIOANNOU, 2006; BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2014).

Dessa maneira, para obter informações que abrangessem o escopo de estudos sobre a temática de instrumentos com a finalidade de mensurar as percepções do clima motivacional de escolares de EF, optou-se por um levantamento bibliográfico da literatura.

O levantamento dos instrumentos disponíveis na literatura foi realizado nas bases de dados eletrônicas (*Scopus, Web of Science, PsycINFO e SPORTDiscus*), no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2018, independente do país de publicação.

Os seguintes descritores, nos idiomas português, inglês e espanhol foram considerados para fins de busca: (*"physical education" OR "motivational climate" OR "validation"*) AND (*"students" OR "teacher"*). As listas de referências bibliográficas dos artigos identificados também foram alvo de análise.

Aliado a isso, estudos de revisão sobre o clima motivacional no esporte e na atividade física foram separados para identificar uma gama maior desses instrumentos (BRAITHWAITE; SPRAY; WARBURTON, 2011; HARWOOD *et al.*, 2015).

Alguns critérios de seleção foram estabelecidos, tais como: (a) estudos publicados em português, inglês ou espanhol; (b) artigos originais; (c) metodologia (estudos de validação);

(d) definição de estudo do clima motivacional em ambiente escolar; e (f) indicações de validade estatística do questionário em escolares. A análise e a seleção dos artigos foram realizadas pelo investigador desta pesquisa.

São apresentadas no **Quadro 1**, as opções de questionários encontrados na literatura para medir as percepções do clima motivacional de escolares, sendo na sua maioria, concebidos para atender o contexto motivacional da população estudantil de países da Europa e América do Norte.

Também, *a priori*, além da tradução idiomática do instrumento original, a adaptação transcultural da escala e/ou itens do questionário foram consideradas imprescindíveis para veracidade da qualidade e fiabilidade dos instrumentos localizados. Em complementariedade, foram analisadas as propriedades psicométricas do instrumento traduzido e adaptado, para que se garantisse a validade e fidedignidade dos dados.

Quadro 1 – Questionários localizados na literatura para medir a percepção do clima motivacional dos estudantes nas aulas de EF

Questionários	Autores
<i>Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire</i> (PMCSQ)	Seifriz, Duda e Chi (1992)
<i>Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire</i> (LAPOPECQ)	Papaioannou (1994)
<i>Physical Education Class Climate Scale</i> (PECCS)	Goudas e Biddle (1994)
<i>L'Echelle de Perception du Climat Motivational</i> (EPCM)	Biddle <i>et al.</i> (1995)
<i>Teacher-Initiated Motivational Climate Questionnaire</i>	Papaioannou (1998)
<i>Learning Climate Questionnaire</i> (LCQ)	Williams e Deci (1996)
<i>Perception's of Teachers Emphasis on Goals Questionnaire</i> (PTEGQ)	Papaioannou <i>et al.</i> (2007 ^b)
<i>3 × 2 Achievement Goal Questionnaire</i>	Elliot, Murayama e Pekrun (2011)
<i>Motivational Climate in Physical Education Scale</i> (MCPES)	Soini <i>et al.</i> (2014)
<i>Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire</i> (EDMCQ-C)	Appleton <i>et al.</i> (2016)

Fonte: o autor.

Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ)

Idealizado por Seifriz, Duda e Chi (1992), o PMCSQ tem por objetivo mensurar o clima motivacional característico do esporte, baseando-se na análise de duas dimensões motivacionais: Tarefa e Ego, também intituladas de maestria e performance, respectivamente. A característica principal do questionário é a identificação de possíveis causas de sucesso no esporte. Os itens foram projetados para analisar o grau de percepção da motivação intrínseca com ênfase ao envolvimento na maestria e na performance. Inicialmente, a partir de considerações teóricas e empíricas, o questionário foi proposto com 106 itens. Na sequência, foi reduzido para 40 itens e finalizou com 21 itens, dos quais, nove se identificam com o fator e subescala maestria e 12 com o fator e subescala performance, recebendo a denominação de PMCSQ-1.

Os itens do fator e subescala *maestria* descrevem a ênfase no esforço/dedicação, no aperfeiçoamento das habilidades envolvidas, na percepção da contribuição de cada membro para a equipe, nos erros aceitos como parte do processo de aprendizagem e na cooperação/coesão reforçada pelos membros da equipe. Os itens do fator e subescala de performance enfatizam a rivalidade intraequipe, o reforço baseado no alto nível de habilidade, a punição aos erros e o favorecimento aos esportistas de destaque na equipe.

O questionário apresenta escala de medida de tipo *Likert* de cinco pontos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente) precedida pela frase “Na nossa equipe...”. Os níveis de consistência interna encontrados foram equivalentes a 0,86 e 0,77 para os fatores/subescalas maestria e performance, respectivamente.

Mais recentemente ocorreram importantes ajustes na versão original do PMCSQ, repercutindo favoravelmente no aprimoramento de sua qualidade psicométrica, sendo intitulado PMCSQ-2. A estrutura inicialmente proposta para o questionário foi preservada; contudo, ocorreram adaptações na formulação dos itens, sendo redimensionado para 33 itens. Neste caso, os valores equivalentes aos coeficientes de α de *Cronbach* para os fatores e subescalas equivalentes ao clima motivacional de maestria e performance se aproximaram de 0,88 (NEWTON; DUDA; YIN, 2000).

Encontram-se versões traduzidas e validadas do PMCSQ-2 para outros idiomas, inclusive português brasileiro para o ambiente esportivo (BENCK, 2006). Entretanto, para a percepção do clima motivacional no contexto educacional não se encontra versão adaptada e validada para a realidade brasileira.

Embora o PMCSQ-2 tenha sido idealizado para o contexto esportivo, alguns estudos

têm aplicado esse instrumento em contexto da EF escolar (FLORES; SALGUERO; MÁRQUEZ, 2008; RAMÍREZ *et al.*, 2003), inclusive no Brasil (PERES; SALDANHA, 2018).

Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)

O instrumento *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ), formulado na Grécia por Papaioannou (1994), avalia o contexto motivacional específico das aulas de EF. Composto inicialmente de 80 itens, o LAPOPECQ foi desenvolvido através das ideias de Ames e Archer (1988) sobre as percepções motivacionais dos estudantes acerca das estratégias que os professores utilizam em sala de aula. O número de itens foi reduzido para 45 a partir da arbitragem qualitativa realizadas por especialistas sobre a validade dos termos refletirem as metas para a aprendizagem ou performance no contexto da EF.

Em virtude dos resultados dos itens das subescalas analisados por meio de quatro estudos pilotos, o instrumento foi reduzido a 24 itens. Finalmente, depois da utilização da última versão do estudo piloto, três itens foram adicionados para melhoria da consistência interna das escalas.

A estrutura de 27 questões acerca da percepção das orientações motivacionais no âmbito da EF corresponde a duas escalas de domínios, assim intituladas: clima motivacional orientado para a aprendizagem e clima motivacional orientado para o desempenho.

O constructo clima motivacional percebido para a aprendizagem é dividido em duas subescalas com 13 questões que avaliam: 1) o clima orientado para aprendizagem criado pelo professor (seis itens) e 2) orientação motivacional para a aprendizagem do estudante (sete itens).

Em relação ao clima motivacional voltado para a performance, foram elaborados 14 fatores, divididos em três subescalas que correspondem aos seguintes domínios: 3) orientação para a competição do estudante (cinco itens), 4) preocupações dos estudantes com os erros cometidos (cinco itens), e 5) orientação para o resultado sem esforço (quatro itens).

Formuladas numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, as questões sobre cada percepção do clima motivacional para a aprendizagem e para o desempenho são respondidas pelos estudantes entre 1 (*Strongly disagree*) a 5 (*Strongly agree*).

Mediante a análise fatorial exploratória (AFE), os resultados tanto da rotação *Varimax* quanto da oblíqua foram similares. Cinco fatores com *eigenvalue* maior que 1 emergiram,

contabilizando 49,3% da variância. A carga mínima para identificar os fatores dos itens foi de 0.40.

Os índices através da análise fatorial confirmatória (AFC) foram avaliados como ajustados satisfatoriamente aos dados, em que: **Estudo 1** modelo 1 - (*Qui-Quadrado* (χ^2) = 912,6; *Qui-Quadrado Normalizado* (χ^2/df) = 2,91; *Goodness-of-Fit Index* (GFI) = 0,915; *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI) = 0,899; *Root Mean Square Residual* (RMSR) = 0,051 e *Tucker-Lewis Index* (TLI) = 0,87). **Estudo 2** modelo 1 - ($\chi^2 = 844,5$; [χ^2/df] = 2,69; GFI = 0,864; AGFI = 0,836; RMSR = 0,062 e TLI = 0,81).

Os índices originais de consistência interna, utilizando como referência o coeficiente α de *Cronbach*, foram: **Amostra 1 e 2** - subescala de orientação para a aprendizagem criada pelo professor ($\alpha = 0,79$ e $\alpha = 0,80$); subescala de orientação para a aprendizagem do estudante; ($\alpha = 0,84$ e $\alpha = 0,83$); subescala de orientação competitiva do estudante ($\alpha = 0,71$ e $\alpha = 0,65$); subescala de preocupação dos estudantes com os erros cometidos ($\alpha = 0,67$ e $\alpha = 0,71$); e subescala de orientação para o resultado sem esforço ($\alpha = 0,65$ e $\alpha = 0,64$). O autor relata que adotando um *alpha* com valor $\geq 0,60$ como critério aceitável de consistência interna, as cinco escalas do LAPOPECQ podem ser consideradas confiáveis.

Estudos traduziram e validaram o LAPOPECQ para outros idiomas, Espanhol (CERVELLÓ *et al.*, 2002) e Inglês (SPRAY, 2002) atestando sua qualidade psicométrica, inclusive em português europeu (DURÃO *et al.*, 2010). Entretanto, não foi encontrada versão traduzida e validada para a realidade escolar brasileira.

Physical Education Class Climate Scale (PECCS)

Desenvolvido por Goudas e Biddle (1994), o PECCS foi idealizado inicialmente com 28 itens que avaliam o clima motivacional percebido nas aulas de EF. Essa escala foi desenvolvida a partir de quatro subescalas do LAPOPECQ de Papaioannou (1994) (orientação de aprendizagem em classe; promoção de aprendizagem do professor; orientação competitiva de classe; e preocupações sobre erros).

A escala está hierarquicamente ordenada em dois fatores elevados, a saber, clima motivacional para a maestria e para o desempenho, e seis subescalas de ordem mais baixa: quatro avaliando o clima de maestria e dois o clima de desempenho. Os 18 itens compreendem quatro subescalas que avaliam o clima para maestria: orientação para a maestria na aula (seis itens), promoção do professor para a maestria (seis itens), percepção de escolha (três itens), e suporte do professor (três itens). E 10 itens compreendem a duas subescalas que avaliam o clima para o desempenho: orientação para a performance na aula

(cinco itens), preocupação com erros (cinco itens). Ao preencherem o questionário numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, os alunos são levados a responder fazendo referência ao que ocorre com maior frequência em suas aulas de EF.

Biddle *et al.* (1995) realizou um estudo das propriedades psicométricas com o recurso da AFC. Após a investigação dois itens foram excluídos, sendo um da subescala “percepção de escolha” e outro da subescala “orientação para a performance na aula”, totalizando 26 itens em sua versão final.

Este instrumento tem sido utilizado em países como França, Inglaterra e Noruega, e tem sido apontada como uma escala válida e fiável (CARR; WEIGAND, 2001; CURY *et al.*, 1996; CURY *et al.*, 2002; OMMUNDSEN, 2006).

No estudo de Cury *et al.* (2002), a confiabilidade (*alpha* de Cronbach) interna apresentou elevados valores tanto no fator para maestria ($\alpha = 0,91$), quanto para o desempenho ($\alpha = 0,88$). Não foram encontrados estudos de validação dessa escala para uso no Brasil.

L'Echelle de Perception du Climat Motivational (EPCM)

Biddle *et al.* (1995) construíram o EPCM a partir de um estudo de verificação da versão francesa do *Physical Education Class Climate Scale* PECCS (GOUDAS; BIDDLE, 1994). Esse estudo teve por finalidade averiguar o grau de compatibilidade entre culturas dessa escala desenvolvida na Inglaterra, com outra traduzida para utilização no contexto francês.

Serviram de base os 28 itens originais do PECCS que foi desenvolvido a partir das quatro subescalas do LAPOPECQ (PAPAIOANNOU, 1994). Além disso, com base em investigações anteriores, foram adicionadas as subescalas de “percepções de escolha dos alunos” e “percepções dos estudantes sobre o apoio do professor”.

Após a tradução do PECCS para o francês, 32 itens de sete subescalas foram traduzidos. As subescalas referiam-se a quatro fatores da dimensão “maestria”, sendo elas: “orientação de aprendizagem para a aula”; “promoção da aprendizagem pelo professor”; “suporte do professor”; e “escolha do aluno”, e dois fatores de dimensão “desempenho”, sendo eles: “orientação competitiva para a aula” e “preocupações com erros”. A subescala de “promoção de comparação pelo professor” também foi incluída oriunda do trabalho publicado por Goudas e Biddle (1994).

Os itens dos questionários se iniciam pela pergunta “*Dans mon cours d'éducation physique*”, onde é pedido aos alunos que respondam referindo-se ao que ocorre mais

frequentemente nas suas aulas de EF. As respostas são assinaladas em uma *Likert* de cinco pontos, que correspondem a (1) ”*pas du tout d'accord*” (5) “*complètement d'accord*”.

Nos processos de validação com a utilização da AFE, emergiram cinco subescalas de primeira ordem. Depois de nova AFE, as cinco subescalas correspondiam a dois fatores centrais (Comparação e Maestria). Os índices de *alpha* de *Conbrach* dessa validação inicial foram: **fatores de primeira ordem** – (1) busca do progresso pelos alunos, com cinco itens ($\alpha = 0,88$); (2) promoção da aprendizagem pelo professor com quatro itens ($\alpha = 0,79$); (3) busca da comparação pelos alunos com três itens ($\alpha = 0,81$); (4) preocupações com erros com quatro itens ($\alpha = 0,89$); e (5) promoção da comparação pelo professor com três itens ($\alpha = 0,78$). **fatores de segunda ordem** – (1) Dimensão para a Maestria com nove itens ($\alpha = 0,86$); e (2) Dimensão para a Comparação com 10 itens ($\alpha = 0,87$).

Em uma pesquisa denominada de **Estudo 2**, foi avaliada a propriedade psicométrica do EPCM através da AFC. Ótimos índices mediante a AFC foram encontrados. A estabilidade temporal do EPCM avaliada através da correlação entre os resultados do teste e reteste durante o período de uma semana foi considerada satisfatória com todas as correlações acima de 0,69, também, mediante os índices de consistência interna das subescalas todos os alfas foram considerados satisfatórios e acima de 0,69.

Finalmente, o questionário foi constituído por 19 itens, apresentando elevada confiabilidade interna e temporal, justificando o seu uso em alunos de escolas francesas e inglesas. Até o atual levantamento, não foi encontrado esse instrumento traduzido e validado para a realidade brasileira.

Teacher-Initiated Motivational Climate Questionnaire

Este instrumento é uma versão reduzida do LAPOPECQ (PAPAIOANNOU, 1994). Papaioannou (1998) analisando a necessidade de se ter um questionário que avaliasse o clima motivacional nas aulas de EF com maior economia de tempo. Estabeleceu-se duas escalas de domínios referentes ao clima motivacional conduzido pelo professor, uma avaliando a orientação para a maestria e a outra a orientação para o desempenho.

O instrumento é composto por 12 itens, sendo seis itens da escala do LAPOPECQ que avaliam o clima motivacional para a maestria promovido pelo professor, e seis itens desenvolvidos no estudo de Papaioannou (1998) que se referem à ênfase do professor ao clima motivacional para o desempenho nas aulas.

As respostas dos itens são precedidas da frase, “*In this physical education class...*”, sendo assinaladas as respostas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (5= *strongly*

agree, 1=strongly disagree).

Assim como no estudo de Papaioannou (1994), a escala do clima motivacional para a maestria promovido pelo professor foi considerada válida e confiável, apresentando uma confiabilidade interna de ($\alpha = 0,76$). Contudo, a confiabilidade interna da escala de ênfase do professor a um clima motivacional para o desempenho foi de ($\alpha = 0,61$), sendo considerada fraca. O autor alerta que os resultados referentes a esta escala precisam ser interpretados com cautela.

Ademais, a análise fatorial exploratória do *Teacher-Initiated Motivational Climate Questionnaire* apresentou dois fatores com seis itens cada (Orientação para a maestria iniciado pelo professor e Orientação para a performance iniciada pelo professor). A correlação com um instrumento específico de gênero no qual o professor encoraja, motiva e promove autonomia para meninos e meninas nas aulas apoiaram o constructo e validade concorrente destes resultados com o fator Orientação para a maestria iniciado pelo professor desta versão curta que mede o clima motivacional na EF. Não foi rastreada versão traduzida e validada deste questionário para a realidade brasileira.

Learning Climate Questionnaire (LCQ)

O LCQ foi elaborado por Williams e Deci (1996) para verificar a percepção dos alunos em relação aos seus professores no contexto norte-americano. O instrumento contém 15 itens com objetivo de avaliar contextos educacionais específicos de aprendizagem, devido à influência do método de ensino adotado pelo professor e o espaço em que acontece o processo de aprendizagem, tal como uma turma em particular.

As questões têm relação com o suporte à autonomia proporcionada pelo professor durante as aulas. As pontuações são computadas através do cálculo das médias das respostas, em que antes da realização da análise da média final de cada item, deve ocorrer a inversão da pontuação do item 13 (1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2 e 7 = 1). Quanto maior os escores médios, maior o nível de autonomia oferecida pelo professor.

Costa (2015) realizou a tradução transcultural e validação para a língua portuguesa (população brasileira) no contexto escolar, denominando-o como “Questionário de Clima de Aprendizagem”.

Dessa forma, o LCQ em sua versão final para a língua portuguesa (realidade brasileira), com 15 itens, mostrou ser confiável e válido para ser utilizado em investigações com escolares a fim de avaliar o clima de aprendizagem durante as aulas.

Perception's of Teachers Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ)

Desenvolvido por Papaioannou *et al.* (2007^b), o PTEGQ tem por objetivo mensurar os níveis de orientação aos objetivos de realização e o clima motivacional percebido pelos escolares nas aulas de EF. O questionário PTEGQ é composto por 24 itens que tem por função medir as percepções dos discentes acerca da ênfase que o professor de EF confere aos objetivos para tarefa, performance-aproximação, performance-evitamento e aprovação social. Dessa forma, os 24 itens do questionário são divididos em quatro subescalas, cada uma contendo seis itens. A análise das respostas é feita mediante a escala do tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 equivale a discordo totalmente e 5 equivale a concordo totalmente.

Precedido pela frase “O meu professor de Educação Física...”, os itens do questionário foram alvo de tradução e validação para a realidade escolar portuguesa (MARTINS, 2015), recebendo o nome de *Questionário das Percepções sobre a Ênfase que os Professores atribuem aos Objectivos* (PTEGQ). Neste estudo, o PTEGQ teve alguns itens excluídos, sendo as questões relativas ao clima motivacional com ênfase na aprovação social retiradas. Para a retirada dessa escala houve uma exploração dos dados e verificou-se que o fator social não era bem representado.

Foi constatado que a versão final traduzida do instrumento diferia dos valores do original, porém com alta fiabilidade, demonstrando 0,80 no α de *Cronbach* para as três subescalas restantes. Até o atual levantamento, não se encontra versão traduzida e validada para o contexto escolar brasileiro desse questionário.

3 × 2 Achievement Goal Questionnaire

O *3 × 2 Achievement Goal Questionnaire* é um modelo construído por Elliot, Murayama e Pekrun (2011) para verificar os tipos de metas que os alunos expressam através de três padrões de definição de competência, a saber: autogestão de sua competência (intrapessoal – auto), competência baseada na tarefa (absoluto – tarefa) e competência baseada na comparação com outros (interpessoal – outro).

O questionário original contém 18 itens agrupados em seis subescalas, sendo três relacionadas à valência positiva da competência: 1) meta tarefa-aproximação (três itens); 2) meta tarefa-evitação (três itens); 3) meta auto-aproximação (três itens), e três relacionadas à valência negativa da competência: 4) meta auto-evitação (três itens); 5) meta outro-aproximação (três itens); e meta outro-evitação (três itens).

As respostas são marcadas em uma escala de 1 (*not true of me*) a 7 (*extremely true of me*). No **Estudo 1**, os índices de confiança interna (*alpha* de *Cronbach*) para as seis subescalas foram:

- ◆ Meta tarefa-aproximação ($\alpha = 0,84$);
- ◆ Meta tarefa-evitação ($\alpha = 0,80$);
- ◆ Meta auto-aproximação ($\alpha = 0,77$);
- ◆ Meta auto-evitação ($\alpha = 0,83$);
- ◆ Meta outro-aproximação ($\alpha = 0,93$);
- ◆ Meta outro-evitação ($\alpha = 0,91$).

Já no **Estudo 2** ou reteste, a confiabilidade interna para cada subescala foi de:

- ◆ Meta tarefa-aproximação ($\alpha = 0,88$);
- ◆ Meta tarefa-evitação ($\alpha = 0,86$);
- ◆ Meta auto-aproximação ($\alpha = 0,83$);
- ◆ Meta auto-evitação ($\alpha = 0,87$);
- ◆ Meta outro-aproximação ($\alpha = 0,92$);
- ◆ Meta outro-evitação ($\alpha = 0,91$).

Através da análise fatorial confirmatória foi possível verificar que a estrutura fatorial 3×2 surgiu em amostras cruzadas, como também, que as cargas fatoriais, as correlações entre fatores e as variâncias dos erros foram equivalentes nas diferentes amostras do estudo. Em síntese, foram constatadas fortes evidências de invariância entre as duas amostras, e pôde-se considerar que a estrutura é válida e fiável para investigações dessa natureza.

Méndez-Giménez *et al.* (2018), utilizaram essa escala para mensurar o clima motivacional na EF escolar. Com denominação de *Cuestionario de Clima Motivacional 3×2 en Educación Física*, os autores realizaram os mesmos procedimentos da investigação de Elliot, Murayama e Pekrun (2011). Os resultados encontrados foram os seguintes:

No **Estudo 1**, os índices de confiança interna (*alpha* de Cronbach) para as seis subescalas foram:

- ◆ Meta tarefa-aproximação ($\alpha = 0,82$);
- ◆ Meta tarefa-evitação ($\alpha = 0,72$);
- ◆ Meta auto-aproximação ($\alpha = 0,78$);
- ◆ Meta auto-evitação ($\alpha = 0,79$);
- ◆ Meta outro-aproximação ($\alpha = 0,84$);
- ◆ Meta outro-evitação ($\alpha = 0,77$).

No **Estudo 2** ou reteste, a confiabilidade interna de cada subescala foi de:

- ◆ Meta tarefa-aproximação ($\alpha = 0,83$);
- ◆ Meta tarefa-evitação ($\alpha = 0,70$);
- ◆ Meta auto-aproximação ($\alpha = 0,79$);
- ◆ Meta auto-evitação ($\alpha = 0,71$);
- ◆ Meta outro-aproximação ($\alpha = 0,81$);
- ◆ Meta outro-evitação ($\alpha = 0,73$).

Na análise fatorial confirmatória foi verificada que a estrutura fatorial de ambos os questionários aplicados nas duas amostras foi invariante. Até o presente momento, não se encontra versão validada para a população brasileira deste questionário.

Motivational Climate in Physical Education Scale (MCPES)

O MCPES consiste em uma escala composta por quatro subescalas que compreendem o clima de autonomia, o clima envolvendo a tarefa e o ego e o clima de relacionamento social. Essa escala foi desenvolvida na Finlândia com uma relação inicial de 45 itens que foram selecionados do LAPOPECQ (PAPAIOANNOU, 1994), do PMCSQ (SEIFRIZ; DUDA; CHI, 1992) e do PMCSQ-2 (NEWTON; DUDA; YIN, 2000). Após procedimentos de tradução, retrotradução e análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, a escala foi finalizada contendo 18 itens.

A dimensão *Autonomia* inclui cinco itens (ex., “*Students are given the opportunity to select activities according to their own interests*”), na dimensão *Tarefa* são cinco itens (ex., “*It is important for the students to try their best during PE lessons*”), a dimensão envolvendo o *Ego* inclui quatro itens (ex., “*It is important for the students to show that they are better in PE than others*”), e a dimensão *Relacionamento Social* contém quatro itens (ex., “*During PE lessons the students pull together*”).

O MCPES tem um comando inicial com a frase “*During physical education classes*”. Cada item é classificado numa escala *Likert* de cinco pontos (1 = *strongly disagree...* e 5 = *strongly agree*).

Soini *et al.* (2014) no estudo original realizaram AFC e examinaram que a MCPES se ajustava bem os dados ($[\chi^2/df] = 6,883$; RMSEA = 0,37; NFI = 0,97; CFI = 0,97; e TLI = 0,97). Adicionalmente, os coeficientes *alpha* de *Cronbach* para as quatro subescalas foram acima de 0,70, variando de 0,78 (clima para o ego) a 0,88 (relacionamento social) indicando assim, consistência interna satisfatória.

Pesquisas posteriores demonstraram confiabilidade e validade do MCPES em

estudantes de EF finlandeses (JAAKKOLA *et al.*, 2015; JAAKKOLA *et al.*, 2015). No entanto, não foram encontrados estudos de validação dessa escala para o contexto brasileiro.

Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C)

O EDMCQ-C teve seu desenvolvimento e validação inicial voltada para a percepção de atletas sobre o clima motivacional criado pelo treinador (APPLETON *et al.*, 2016). O EDMCQ-C contém 16 itens do Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte-2 (NEWTON; DUDA; YIN, 2000), que incluem características do clima para a tarefa (nove itens) (ex., “*My coach encouraged players to try new skill*”) e para o ego (sete itens) (ex., “*My coach gave most attention to the best players*”).

As outras subescalas são: apoio à autonomia (ex., “*My coach gave players choices and options*”); socialmente solidário (ex., “*My coach could really be counted on to care, no matter what happened*”) e; controle do treinador (ex., “*My coach paid less attention to players if they displeased him or her*”).

Um estudo recente de validação e adaptação para o contexto da EF escolar foi realizado por Milton *et al.* (2018), o qual recebeu o nome de *Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire-PE* (EDMCQ-PE).

O estudo de validação inicial dos 34 itens do EDMCQ-C foi adaptado do esporte para a EF (ex. “*my coach encouraged players to try new skills*” foi adaptado para “*my teacher encouraged pupils to try new skills*”). A terminologia de cada item que fazia referência aos conceitos teóricos não foi alterada. As respostas são fornecidas em uma escala *Likert* de cinco pontos (onde, 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).

Os fatores incluem o: a) aprendizado cooperativo (ex., “*My teacher encouraged pupils to really work together in class*”); b) papel importante (ex., “*My teacher made sure everyone had an important role in the class*”); c) melhoria do esforço (ex., “*My teacher encouraged pupils to try new skills*”); d) punição por erros (ex., “*My teacher yelled at pupils for messing up*”); e e) reconhecimento desigual (ex., “*My teacher had his or her favorite pupils*”). As percepções dos alunos sobre o apoio à autonomia são avaliadas usando cinco itens (ex., “*My teacher gave pupils choice and options*”) e, as propostas sobre clima de apoio à autonomia enfatizando a participação por razões intrínsecas (ex., “*My teacher thought it important for students to participate in PE because the pupils enjoy PE*”).

As percepções dos alunos sobre o controle de turma dos seus professores são aferidas através de 10 itens: i) controle das recompensas dos professores (ex., “*My teacher mainly used rewards/praise to make pupils complete all the tasks he or she set during class*”); ii)

consideração condicional negativa (ex., “*My teacher paid less attention to pupils if they displeased him or her*”); iii) intimidação (ex., “*My teacher shouted at pupils in front of others to make them do certain things*”); e iv) controle pessoal excessivo (ex., “*My teacher tried to control aspects of pupil’s lives outside of PE*”). Dois outros itens foram incluídos do EDMCQ-C os quais medem o uso de recompensas (ex., “*My teacher only allowed us to do something we like to do at the end of class if we had done well during class*”).

As percepções dos alunos sobre o apoio social de seus professores foram medidas usando três itens (ex., “*My teacher could really be counted on to care, no matter what happened*”).

No modelo adaptado para a EF às evidências sugeriram que, em seu formato atual, o EDMCQ-PE não reproduziu a estrutura hierárquica do clima motivacional proposto por Duda (2013), no caso, empoderamento e desempoderamento. Esse achado é consistente ao encontrado no esporte juvenil por Appleton *et al.* (2016).

Os autores sugerem que outros trabalhos sejam necessários para alterar o EDMCQ e melhorar a representação da estrutura do clima motivacional de acordo com o modelo de Duda (2013).

Os índices de confiabilidade interna mediante o *alpha* de Cronbach foram de: **Grupo 1** - envolvendo a tarefa: $\alpha = 0,86$; apoio à autonomia: $\alpha = 0,67$; apoio social: $\alpha = 0,65$; envolvendo o ego: $\alpha = 0,78$; controlando: $\alpha = 0,64$; empoderamento: $\alpha = 0,90$; e desempoderamento: $\alpha = 0,82$. **Grupo 2** - envolvendo a tarefa: $\alpha = 0,86$; suporte à autonomia: $\alpha = 0,71$; apoio social: $\alpha = 0,68$; envolvendo o ego: $\alpha = 0,76$; controlando: $\alpha = 0,68$; fortalecendo: $\alpha = 0,91$; e desempoderamento $\alpha = 0,82$.

Como consideração final, os autores sugerem que o EDMCQ-PE pode ser usado por pesquisadores e professores que tenham o intuito de rastrear as duas principais dimensões do clima (*Empowering* e *Disempowering*) propostas por Duda (2013). Ainda não há investigações que reportaram a validação desse questionário no Brasil.

2.2 Tradução e adaptação transcultural de instrumentos psicométricos

É sabido que fatores de ordem social e ambiental, além dos aspectos de cunho cultural em que se encontra inserido o indivíduo irão direcionar a eleição de motivos para o engajamento, adesão e prática de atividades físicas e esportes. Assim, a escolha adequada do instrumento que melhor satisfará as necessidades, de acordo com a realidade dos sujeitos, é de suma importância para compilar informações que verdadeiramente possibilitem retratar a percepção motivacional dos escolares analisados.

Fundamentado no pressuposto de que existe a necessidade de se utilizar instrumentos confiáveis para pesquisas de campo na área motivacional, duas formas podem ser adotadas para se alcançar esse objetivo: construir um novo instrumento ou adaptar um questionário já desenvolvido.

A primeira opção é considerada muito dispendiosa e complexa, pois além de envolver diversos profissionais e técnicos na sua construção, os itens e subescalas devem se apresentar válidos e, nem sempre os fatores podem se estabelecer como válidos e retratar a realidade que deveria medir. Além do que, o desenvolvimento de um novo instrumento que mensura constructos que já possui escalas validadas não seria considerada a melhor forma para se ampliar o campo científico da área.

A outra opção é entendida como uma forma mais viável. Mesmo que a tradução e a adaptação entre culturas de instrumentos necessitem igualmente da adoção de procedimentos rigorosos como o da construção, essa forma é considerada mais acessível, pois geralmente a escala a ser adaptada já apresenta referências de validade confirmada por meio de estudos prévios em diversos contextos. Além do mais, não tornaria o campo científico proliferado de instrumentos que medem constructos semelhantes.

Tendo isto em vista, optou-se por descrever um dos procedimentos de tradução e adaptação transcultural de instrumentos mais referenciado na literatura (BEATON *et al.*, 2000), por se entender necessário identificar, dimensionar e classificar as etapas que compõem os processos acima referidos.

O processo de tradução e de adaptação transcultural de questionários permite que sua aplicação seja possível em outros países com equidade e de forma íntegra, preservando as propriedades teóricas e de conteúdo do instrumento original. Para isso, é de extrema importância que este processo seja de qualidade, não podendo haver discrepâncias conceituais para com o instrumento original, mesmo quando idealizado para contextos culturais distintos (MORGADO *et al.*, 2017).

No entanto, para que haja uma fidelidade e fidedignidade do questionário traduzido com o original, é necessário observar protocolos e procedimentos aceitos internacionalmente, os quais garantam que todas as etapas foram cumpridas e realizadas para se alcançar um instrumento válido e fiável para uso na população do país que se destina.

Os procedimentos de tradução e adaptação transcultural de instrumentos contidos em Beaton *et al.* (2000), têm sido amplamente difundidos por conta de seus índices de confiança e de possibilidade de desenvolvimento nos mais variados contextos culturais. De acordo com

o referido autor, o processo de tradução e adaptação de instrumentos entre culturas é dividido em cinco etapas, sendo elas: 1) Tradução; 2) Comitê de Síntese; 3) Retrotradução; 4) Comitê de Peritos; e 5) Pré-teste (**Figura 1**).

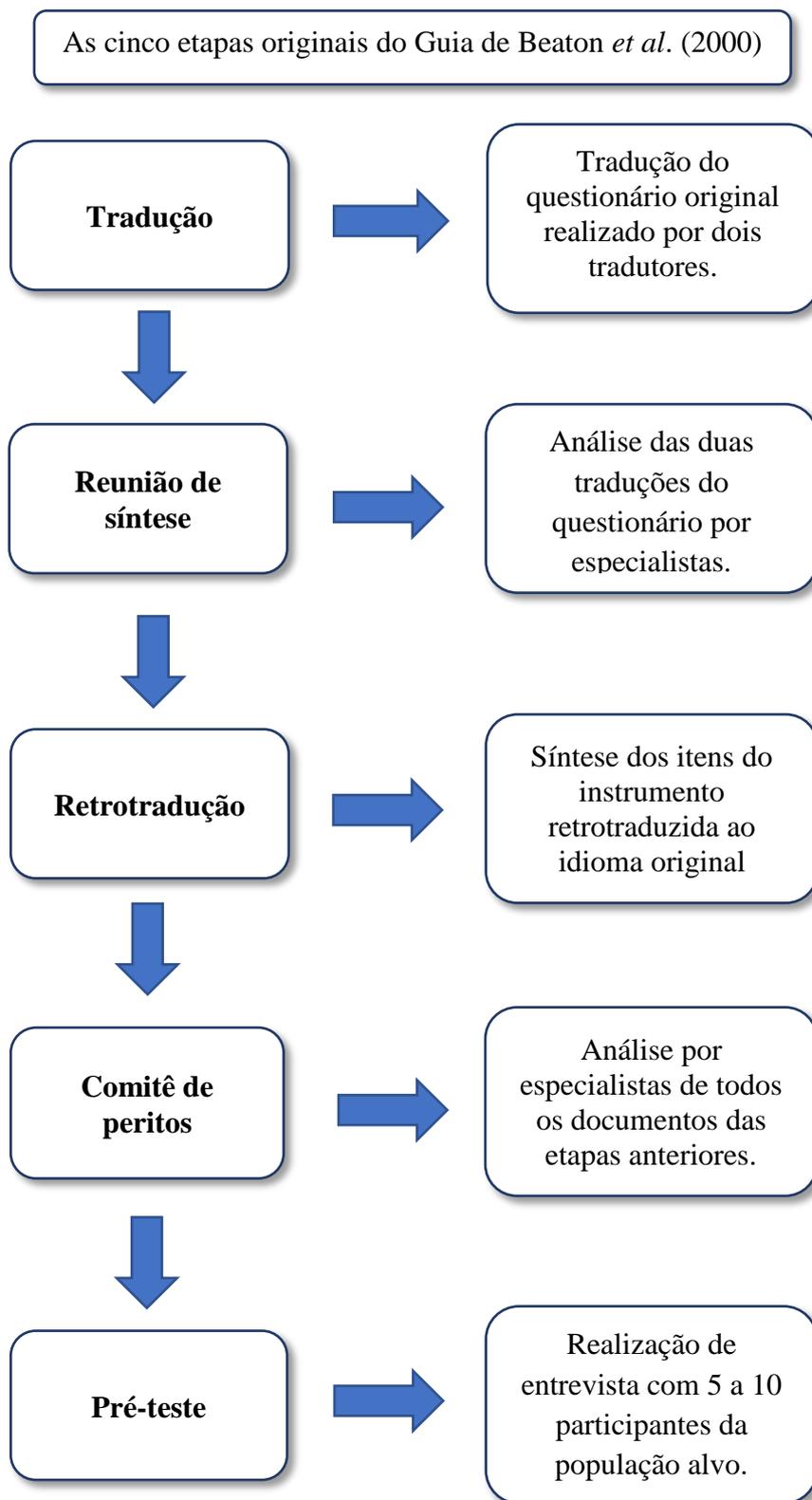


Figura 1. Descrição das etapas da tradução e adaptação de instrumentos adaptado de Beaton *et al.* (2000)

Antes de se iniciar as etapas de tradução e adaptação do questionário, é necessário que se tenha autorização dos idealizadores do instrumento original. Este procedimento pode ser feito por *e-mail*, e caso seja possível, de forma presencial, mediante assinatura de autorização para se iniciar os processos.

A primeira fase consiste na tradução do questionário original para a língua de destino. Utilizam-se dois tradutores bilíngues, que de forma independente realizam as traduções. É ideal que os tradutores não detenham conhecimento prévio do questionário.

A segunda fase é a reunião de síntese. Não há limite máximo de participantes para a construção do comitê. É aconselhável, no entanto que os dois tradutores independentes participem da reunião, bem como especialistas, metodologistas e demais profissionais que se façam necessários para a concepção da versão síntese. De forma consensual, os participantes produzem uma versão síntese baseadas nas duas traduções do questionário original. A versão de síntese é denominada de T12. Um exemplo desta fase é retratado abaixo no **Quadro 2**.

Quadro 2 – Versão de Síntese extraída de um formulário

Questão Original	3. The physical education teacher insists that students' mistakes are part of learning.
T1	O professor de educação física insiste em dizer que os erros dos alunos são parte da aprendizagem.
Comentários	Sugestões: Assegura que os erros; Sempre diz.
T2	O professor de Educação Física insiste que os erros dos alunos fazem parte do aprendizado.
Comentários	Sugestões: Houve alteração da expressão “insiste que” por “sempre diz”; Supressão da palavra “alunos”.
Versão síntese (T12)	<i>O professor de Educação Física sempre diz que os erros fazem parte da aprendizagem.</i>

Fonte: o autor.

A terceira fase é a retrotradução. Momento em que a síntese dos itens do questionário realizada na fase anterior será utilizada para ser retrotraduzida ao idioma original do instrumento. A retrotradução é baseada em T12. Outros dois tradutores independentes realizam as traduções para o idioma original e obtêm-se as versões RT1 e RT2. Esta fase visa analisar a fidelidade da síntese do questionário com o original, ou seja, é um meio de avaliar se o conteúdo dos itens da versão de síntese se mantém compatível quando comparada com a versão original.

A quarta fase é do Comitê de peritos ou especialistas. Nessa fase, serão analisados todos os documentos das demais fases. Os itens originais, as duas traduções (T1 e T2), a

versão de síntese (T12) e as duas retrotraduções (RT1 e RT2) passarão por um processo de análise pelo comitê de peritos, que poderá ser composto por profissionais de metodologia, especialista da área (nesta pesquisa, psicólogo e especialista em educação física), profissionais de idioma, tradutores envolvidos e membros da população-alvo. O comitê deve revisar todas as traduções para obter um consenso sobre qualquer discrepância. “Há quatro áreas de equivalência que o comitê deve buscar entre a versão original e a alvo, sendo elas: equivalência semântica, idiomática, experimental e conceitual” (IWAMIZU; DANTAS, 2018, p. 4). O **Quadro 3** mostra um exemplo dessa etapa.

Quadro 3 – Versão do comitê de peritos extraída de um formulário

Questão Original	25. I enjoy trying my best to learn a skill.
T1	Eu gosto de testar o meu melhor desempenho para aprender uma habilidade.
T2	Eu gosto de fazer o meu melhor para aprender uma habilidade.
RT1	I like to make my best to learn a skill.
RT2	I like to give my best to learn a new skill.
Versão sugerida (T12)	<i>Eu gosto de dar o meu máximo para aprender uma habilidade.</i>
Julgue as equivalências	<i>(-1= inadequado – refazer) (0= adequado) (1= extremamente adequado)</i>
Semântica	-1 ____ 0 ____ 1 <u>X</u> __
Idiomática	-1 ____ 0 ____ 1 <u>X</u> __
Cultural	-1 ____ 0 ____ 1 <u>X</u> __
Conceitual	-1 ____ 0 ____ 1 <u>X</u> __
Comentários	Todos pontuaram como <i>extremamente adequado</i> .

Fonte: o autor.

A última fase é o teste da versão pré-final, período em que é realizado um pré-teste do instrumento. No que diz respeito ao pré-teste, este tem sido considerado relevante pelo aprofundamento na compreensão dos itens da escala, *layout*, instruções, e opções de resposta.

O pré-teste é realizado em formato de entrevista individual e com gravação de áudio (MALHOTRA, 2008). É solicitado aos participantes que informem quaisquer dificuldades na compreensão das questões da escala e das instruções (tamanho, formato da fonte e etc.). É pedido ainda, que os participantes sugiram modificações de palavras e/ou frases das perguntas e/ou das instruções que causem maior dúvida de interpretação.

Após o cumprimento de todas essas etapas, tem-se a auditoria de todos os procedimentos que envolveram a tradução e adaptação transcultural do instrumento. Esta etapa diz respeito à entrega de relatórios e formulários ao desenvolvedor do instrumento ou a

um comitê que acompanha a versão traduzida, sendo este o momento para verificação se todas as etapas foram seguidas cuidadosamente e de forma correta.

É importante ressaltar que embora o cumprimento dessas etapas forneça a validade de conteúdo e informações úteis sobre como o instrumento se comportará perante a análise dos membros da população-alvo, os mesmos não abordam a validade de constructo e de confiabilidade interna dos itens (BEATON *et al.*, 2000). Dessa forma, torna-se necessário à validação do questionário em suas propriedades psicométricas mediante análises estatísticas confiáveis.

2.3 Psicometria e validação estatística de instrumentos psicológicos

Uma das formas de estudo de medida em Psicologia é a Psicometria, que diz respeito às Teorias de Medida (processos de medida, validade de medidas, erro de medida e etc.) que estão relacionadas ao Traço Latente (validade de constructo) (PASQUALI, 2007).

A medição psicométrica através dos Testes Psicológicos abrange um conglomerado de comportamentos que um indivíduo irá apresentar. Por exemplo, um teste é “unidimensional” se todos os comportamentos envolvidos no conjunto se referem à “mesma coisa” (PASQUALI, 2007, p. 105). Dessa forma, os testes psicológicos correspondem a um conjunto de estímulos comportamentais, que por sua vez, são um conjunto de comportamentos observáveis.

No sentido da validade de um teste, o processo psíquico diz respeito ao traço latente, que se apresenta como o objeto do teste a se medir. Ele é o referente e aquilo que o teste pretende mensurar (PASQUALI, 2010). Já os processos empíricos que são as respostas ao teste (score do teste, observável), demonstram a representação do score no teste que depende do constructo.

Ademais, esta representação é efetivada através da estatística, no qual os itens (variável latente) de um instrumento são analisados separadamente ou em conjunto (HILL; HILL, 2009; PASQUALI, 2001).

Para auxiliar nas análises estatísticas, a Psicometria vale-se da utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Do ponto de vista teórico estatístico, a TRI aplica arquétipos matemáticos de alta complexidade para metodizar as dimensões estruturais latentes em função da informação fornecida pelo teste (HILL; HILL, 2009; MAROCO, 2010; PASQUALI, 2001; 2007).

Para que a fidedignidade e a validade de constructo de um instrumento sejam

alcançadas, é necessário a aplicação de determinados métodos estatísticos matemáticos.

Com relação à fidedignidade, dois indicadores devem ser levados em consideração: (i) um teste-reteste dos itens e das escalas do instrumento deve ser aplicado em cerca de 20% da amostra após um período de 2 a 3 semanas da primeira aplicação, para se verificar o grau de estabilidade temporal ou reprodutibilidade, devendo-se atentar para que as condições sejam semelhantes (PASQUALI, 2000); e (ii) um exame de identificação da amplitude dos itens que correspondem a uma mesma subescala deve ser realizado, para que se identifique a consistência interna das escalas do instrumento (CRONBACH, 1988).

Uma análise por meio da correlação de *Sperman* ou *Pearson* é o suficiente para aferir o grau de constância temporal e reprodutibilidade do questionário. Para se mensurar a consistência interna, é utilizado o índice de *alpha* de *Conbrach*, onde: ($\alpha < 0,60$) é considerado inaceitável; ($\alpha = 0,60-0,69$) fraco; ($\alpha = 0,70-0,79$) aceitável; ($\alpha = 0,80-0,89$) bom; ($\alpha = 0,90-99$) excelente e ($\alpha = 1$) perfeito (CRONBACH, 1988).

Para que o questionário em questão realmente ofereça informações das características psicológicas investigadas, é recomendada a medida da estrutura dos itens por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e análise fatorial confirmatória (AFC).

Primeiramente, para se proceder a AFE é necessário que o número de sujeitos por itens do questionário esteja dentro da razão 10:1, ou seja, se um questionário contiver 18 itens, serão necessários no mínimo 180 sujeitos para análise (KHAN, 2006; WORTHINGTON; WHITTAKER, 2006).

O rácio sugerido para a AFC também é de 10:1, porém em virtude do modelo a ser empregado esta razão pode ser avaliada por outras normas, que não seja a de cada item do instrumento por participante. Em suma, a AFC objetiva explicitar através das respostas de ajuste do modelo, se este é válido ou não.

Em síntese, é possível com a AFE que um elenco de variáveis (itens) seja reduzido a fatores e subescalas (LEITÃO, 2002; MOREIRA, 2004). É nesse momento que se exploram as correlações entre as variáveis (itens), para se estimar o número de fatores que poderão expressar a variância dos dados (itens), possibilitando entender como se agrupam em dimensões. Por vezes, pode-se surgir a necessidade de eliminação de itens durante o processo de agrupamento dos fatores e subescalas para que a recém-versão traduzida do instrumento se adeque aos índices aceitáveis.

Os indicativos de correlação são medidos por meio da adequação de amostragem de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e do teste de esfericidade de *Barlett* (MAROCO, 2007). O

método de rotação *Varimax* (*Varimax Rotation*) é o mais empregado no caso dos fatores e subescalas não se correlacionarem entre si (GOURONTI; SANDALL, 2011). Já a rotação *Promax* (*Promax Rotation*) é indicada quando os fatores e subescalas estão correlacionados entre si (HENSON; ROBERTS, 2006). O *Common Factor Analysis* (CFA) e o *Principal Components Analysis* (PCA) são as análises mais empregadas para a extração de fatores (STEVENS, 1992).

Diversos autores (GOURONTI; SANDALL, 2011; KHAN, 2006; WORTHINGTON; WHITTAKER, 2006) orientam que na definição de retirada/eliminação de algum item do questionário devem ser considerados os seguintes indicadores de critério:

- (i) *Critério de Kaiser* – medida que explica a variância de uma mesma variável empregada no modelo. A retenção de fatores deve ser de valores próprios iguais ou acima de 1 *Eigenvalue*;
- (ii) *Pesos fatoriais* – é a medida da relevância dos fatores que compõem cada variável (correlação). Os índices considerados significativos são aqueles que expressam valores iguais ou acima de 0,50;
- (iii) *Cargas fatoriais* – Inexistência de itens com alguma relevância (*factor loadings* >.30) em mais de um fator.
- (iv) *Critério a priori* – é a métrica mais simples, já que se presume que o pesquisador saberá quantos fatores irá extrair;
- (v) *Critérios da percentagem de variância* – é a escolha de um número mínimo de fatores que serão necessários para que a variância explicativa esteja dentro de um percentual satisfatório. Percentagem de no mínimo 40% da variância explicativa é considerada satisfatória;
- (vi) *Critério do gráfico Scree Plot* – equivale a identificação ótima da quantidade de fatores em que pode haver extração até que a variância exclusiva comece a dominar as estruturas da variância ordinária. É ideal se ter atenção à quantidade de fatores que se apresentam acima da “dobra do cotovelo” (*Scree Plot*);
- (vii) *Comunalidades* – é a proporção da variância que é explicada pela quantidade de fatores comuns. A variância de cada item deve estar dentro de valores superiores a 0,50;
- (viii) *Consistência interna do fator* – é ideal que os valores relacionados ao α de *Cronbach* correspondam a $\alpha \geq 0,70$.

Se para examinar as correlações existentes entre os fatores e detectar a possibilidade de as variáveis explicitarem sua variância é empregado a AFE, para se comprovar que os moldes estruturais se ajustam satisfatoriamente aos dados é utilizada a AFC.

De forma resumida, de acordo com Long (1983) a AFC permite de maneira mais robusta testar a estrutura fatorial do instrumento utilizado para mensurar variáveis latentes na investigação.

A principal diferença entre a AFE e a AFC incide que a AFC expressa à adequação estatística do modelo e suas especificidades/exceções que evidenciam o quão consistente são os itens e as correlações dos fatores atribuídos ao modelo teorizado.

Para além deste quadro, os códigos de adequação da AFC possibilitam determinar se: (a) os itens estão atribuídos de forma aceitável ou não em cada um dos fatores; (b) existe ou não relação entre os fatores em estudo; e (c) a magnitude dessas correlações pode ser determinada. É relevante destacar que a AFC exige amostra distinta da AFE, ou seja, deve ser levantada uma nova amostra para que se realize o cálculo da AFC.

O método da máxima verossimilhança (*Maximum Likelihood*) é o mais recomendado para se entender o quão consistente são os fundamentos empíricos, teóricos e conceituais dos parâmetros estimados para a retratação da autêntica população. Esse é o método que permite potencializar a covariância da matriz a verossimilhança da covariância estabelecidas no modelo.

Existe certa tendência fundamentada na literatura (BENTLER; BONNET, 1980; BYRNE, 1989; MYERS, 2013) de que os seguintes indicadores de ajuste devem ser utilizados:

- (i) *Teste de Qui-Quadrado* (χ^2) – é a medida que indica a discrepância entre a matriz de covariância amostral e a matriz de covariância estimada do modelo. Um ajuste aceitável é quando os valores de p não são significativos;
- (ii) *Qui-Quadrado Normalizado* (χ^2/df) – correspondente ao valor de χ^2 dividido pelos graus de liberdade do modelo. Um ajuste aceitável é expresso quando os valores de $[\chi^2/df]$ são inferiores a 3;
- (iii) *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMSR) – é o valor baseado na discrepância entre as correlações da matriz amostral com as preditivas do modelo. Um ajuste perfeito é determinado por um SRMSR = 0, sendo que quanto maior o valor, pior é o ajuste;
- (iv) *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) – estima o quanto os parâmetros

do modelo expressam a covariância amostral. Valores menores ou próximos de 0,06 sugerem um ajuste razoável;

- (v) *Comparative Fit Index* (CFI) – é a medida relativa de melhora do modelo hipotético em relação a um modelo padrão. Valores próximos de 1 indicam um modelo bem ajustado;
- (i) *Non-Normed Fit Index* (NNFI) – antagônico a CFI, o NNFI não é uma medida normalizada, o qual inclui a função da penalização pelo acréscimo de mais parâmetros estimados que podem não propiciar melhoria no ajuste. Os valores de NNFI de 0,90 a 0,95 podem ser indicadores de bom ajuste.

Embora muito se verifique não haver dúvidas sobre esses critérios e indicadores, estes devem mostrar fundamentação empírica consolidada o suficiente para que na interpretação das análises não se esteja abdicando de modelos aceitáveis para utilização.

Sendo assim, não se podem levar os índices, os critérios e valores de corte como regras absolutas, já que essas sugestões não são essencialmente definitivas, mas apenas cálculos norteadores que estão contidos em orientações gerais.

Por fim e não menos importante, a Validade de Critério é utilizada para verificar, mediante indicadores extrínsecos, se o teste é eficaz. A validação concorrente (simultânea) é o método que deve ser priorizado para este tipo de validade (PASQUALI, 2001). Para fins dessa validação, é realizada uma comparação dos resultados do instrumento com outro que mensure variáveis semelhantes e que esteja validado (PAWLOWSKI; TRENTINI; BANDEIRA, 2007).

Nesta conjectura, é irrelevante se a informação (resultado) foi alcançada de forma concomitante ou após a aplicação do teste. No entanto, é de suma importância que para essa espécie de validade se defina uma medição e um critério, e que este seja válido e independente do teste (PASQUALI, 2001).

2.4 Motivação

Nas últimas décadas a motivação tem sido objeto de pesquisas, tanto por parte de psicólogos do esporte e do exercício, quanto por treinadores e professores. A motivação como pressuposto da aprendizagem no ambiente escolar tem tido relevância na medida em que pode ser considerada indicador crítico do nível e da qualidade do aprendizado e da performance (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Para Granero-Gallegos *et al.* (2012) no contexto da EF, é preciso entender como os

fatores psicológicos afetam o nível de satisfação com as aulas de EF, a motivação e bem-estar dos alunos.

A partir da década de 1980, houve um crescimento considerável de estudos sobre o constructo da motivação. Pesquisas de carácter motivacional para a atividade física em crianças e adolescentes surgiram amparadas pelas teorias sociocognitivas, e foram amplamente aplicadas em ambientes esportivos de alto rendimento e recreacionais (MORENO-MURCIA *et al.*, 2013; SOINI *et al.*, 2014;), mas poucos estudos têm sido observados na área da EF Escolar (DUDA; NTOUMANIS, 2003). Corroboradas com estudos científicos, as teorias sociocognitivas modernas preconizam que os fatores afetivos, socioculturais e cognitivos dos indivíduos podem afetar a motivação durante a prática de qualquer atividade (BALBINOTTI *et al.*, 2011; SOINI *et al.*, 2014).

Para Souza *et al* (2016), a motivação tem a capacidade de influenciar diretamente o comportamento do indivíduo proporcionando, assim, o engajamento e a participação em atividades que demandem o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades, na medida em que a motivação tem a atribuição de iniciar, condicionar e conferir intensidade ao comportamento.

Dessa forma, o progresso no aprendizado é potencializado quando o indivíduo compreende a tarefa e essa coincide com seus interesses. Para isso, devem-se encontrar os motivos que estimulam o interesse dos sujeitos, já que uma das características dos adolescentes é o desejo de experimentar novos desafios para colocar em evidência suas capacidades (*ibidem*).

Para Folle e Teixeira (2012), a motivação está ligada ao vocábulo motivo, que pode ser entendido por algo desencadeado internamente ao indivíduo, que surge de um ímpeto ou de uma vontade e que conduz uma pessoa a realizar ou cumprir algo de alguma forma.

Os autores constataram que o conteúdo a ser trabalhado e o ambiente onde as aulas serão ministradas podem influenciar a motivação. Deste modo, as atividades escolhidas e o local da prática são capazes de interferir na motivação dos indivíduos, e se avaliados positivamente favorecerão o empenho nas atividades propostas.

Do ponto de vista da linguagem de carácter fisiológico, para Sage (1977, apud WEINBERG; GOULD, 2008), a motivação pode ser conceituada meramente como a direção e a intensidade do esforço; em que a direção do esforço está relacionada ao fato do indivíduo buscar, se aproximar ou sentir-se atraído por determinada situação. A intensidade do esforço está associada com o depósito de forças que o indivíduo coloca em certas situações.

Para Oliveira *et al.* (2014), um “motivo” é expresso por algo interno que aciona, dirige e sustenta o comportamento de um sujeito. Etimologicamente, a palavra motivação significa mover-se para a ação; é o que impulsiona uma pessoa a agir conforme determinada intenção.

Nesta direção, em um contexto esportivo ou escolar, cabe ao professor à tarefa de manter os seus alunos motivados e proporcioná-los uma prática dirigida às suas características individuais, observando quais são as peculiaridades em torno dos fatores motivacionais que mais atraem os alunos em função dos seus aspectos físicos, psicológicos e de suas experiências anteriores. O educador poderá, assim, adentrar no maior conhecimento dos seus alunos, levando-os a analisarem o que pode ser potencializado em relação aos conteúdos. Em especial no ambiente escolar, em que o principal objetivo da prática esportiva se prende ao educar, é necessário que exista a interação do conjunto das práticas motoras com a perspectiva motivacional dos alunos.

Um aluno mais motivado tem a capacidade de assimilar as atividades propostas de maneira mais simples, absorve os conteúdos com maior fluidez e alcança os resultados de forma mais fácil (PAIM; PEREIRA, 2004). As autoras relevam ainda seu contributo, quando conectam o termo motivação com a palavra motivo, pois todo encadeamento da ação de um comportamento motivado deve-se a um motivo; e classificam esses motivos para as práticas desportivas nas seguintes categorias: competência desportiva, saúde e amizade/lazer.

Carreño (2007) colabora para caracterizar a motivação, ao endossar que a motivação está ligada ao envolvimento, a percepção de valor e de controle voltada para a tarefa. Nesta perspectiva, ao se envolver em uma tarefa, o aluno primeiramente passa a refletir sobre qual é a percepção que tem de si próprio e do ambiente, e tenta mostrar determinado grau de domínio sobre a mesma. Sendo assim, pode-se supor que o aluno é responsável pelo resultado da tarefa, e que a autonomia perante ela lhe confere certo grau de desafio.

Porém, somente a autonomia perante a tarefa não é suficiente para determinar o comportamento motivado. Observar como os aspectos motivacionais interferem nos recursos cognitivos do aluno poderão dar pistas de como o comportamento humano é estabelecido em situações de êxito.

De esta manera, un alumno con alta autoeficacia creerá que tiene las capacidades suficientes para realizar una tarea mientras que uno con baja autoeficacia, al dudar de sus capacidades, se autolimita poniendo en tela de juicio sus posibilidades de realizarla. (CARREÑO, 2007, p. 412).

O autor acredita que a percepção da autoeficácia por parte do indivíduo irá determinar a sua escolha por um desafio, como também sua importância e conseqüentemente qual a

atribuição de esforço e tempo despendido para persistir neste desafio mediante as dificuldades e barreiras que serão impostas.

Paiva e Boruchovitch (2010) afirmam mediante as teorias motivacionais, que para o entendimento da motivação, é necessário observá-la como um fenômeno que é composto por inúmeras variáveis cognitivas e afetivas, não podendo ser apontada como um traço estável do indivíduo, pois a motivação sofre alterações que dependem de fatores situacionais, contextuais, e relacionados a crenças pessoais específicas.

Segundo Samulski (2009), a totalidade dos elementos que dirigem o comportamento a determinado objetivo, é expressa pela motivação, a qual é caracterizada por um processo ativo, deliberado e orientado a uma meta, desencadeada pela interação de fatores intrínsecos (pessoais) e por fatores extrínsecos (ambientais). Ademais, a motivação se manifesta de forma individual, e cada exame da motivação deve ser estudado sem sobrepor os objetivos que cada um julga adequado para si.

2.5 Motivação Intrínseca e Extrínseca

A motivação intrínseca pode ser entendida como tudo que rege um indivíduo a partir do interior, ou seja, são causas internas individuais, como a personalidade, as ideias de necessidades ou de objetivos (KONDRIC *et al.*, 2013). Um indivíduo motivado intrinsecamente (a) tem a capacidade de ingressar numa atividade por sua própria causa; (b) mostra satisfação e prazer na realização das tarefas; (c) empenha-se para alcançar o resultado e atribui valor ao esforço despendido no alcance do sucesso; (d) demonstra persistência na busca do objetivo; (e) possui comportamentos fixados com meta na aprendizagem ao invés de procurar alcançar somente a performance e; (f) é naturalmente mais curioso, busca novidade, e não hesita em envolver-se em desafios para aprimorar suas próprias habilidades (BALBINOTTI *et al.*, 2011; CARREÑO, 2007; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Para Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143) “a motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social”.

A motivação extrínseca tem por característica a regência de condicionantes externas ao indivíduo (KONDRIC *et al.*, 2013). Este comportamento motivacional é regulado pela imposição externa de outras pessoas ou de recompensas (medalhas, fama, *status*, dinheiro, reconhecimento por parte do professor...) e, também, o resguardar-se de consequências negativas, e que podem ser facilmente observados com frequência em ambientes esportivos.

Os sujeitos com comportamento extrinsecamente motivado têm por características, (a) buscar realizar uma atividade, mesmo que não sinta satisfação e alegria; (b) procurar realizar atividades onde percebe ter sucesso; (c) desistir de uma prática no instante que não demonstra ter domínio suficiente da tarefa; (d) desinteressar-se ao não se sair bem numa prática e; (e) sentir-se pressionado quando não se obtêm êxito (BIDUTTE, 2001; FERNANDES; VASCONSELOS-RAPOSO, 2005).

A forma de expressão e de meta, tanto para a motivação intrínseca quanto para a extrínseca, é de caráter individual, e varia de indivíduo para indivíduo.

Uma questão também fundamental é a coexistência das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca. Muito embora a motivação intrínseca seja uma meta educacional altamente desejável, em sua maioria, as atividades escolares não são intrinsecamente orientadas, sendo igualmente importante a compreensão da orientação motivacional extrínseca, que pode variar fortemente quanto ao grau de autonomia do indivíduo no processo motivacional. (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 388).

Deve-se levar em consideração que o entendimento da motivação extrínseca é igualmente importante como da motivação intrínseca. A eleição de atividades que favoreçam a motivação intrínseca é imprescindível para a percepção do aprendizado autorreferenciado. No entanto, há situações em que a motivação extrínseca é relevante se empregada juntamente com altos níveis de motivação intrínseca, pois as interações socioambientais que foram formadas em cada indivíduo durante todo o seu processo histórico se balizam por ambas as motivações.

Sendo assim, percebe-se que existem diferentes maneiras e modos de se trabalhar a motivação positivamente, desde que, sejam observadas as características, as crenças e a escolha motivacional que cada sujeito possui (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

2.6 Teorias Psicológicas Motivacionais

As teorias motivacionais surgiram através das indagações geradas no campo da Psicologia. Inicialmente, os estudos e investigações motivacionais se deram em meio aos processos organizacionais do ramo empresarial surgidos na Europa e América do Norte do século XIX (BERGAMINI, 1998). Essas pesquisas, por sua vez, tentavam explicar como os administradores poderiam motivar seus empregados em condições que normalmente não estariam motivados para o trabalho.

Um dos primeiros postulados teóricos motivacionais a se difundir no trabalho, especialmente na Gestão de Recursos Humanos, foi a Teoria Behaviorista ou Comportamentalista de Skinner e Pavlov, a qual assumia a perspectiva do controle do

comportamento humano, centrada principalmente nos pressupostos da Administração Científica de Taylor (CHIAVENATO, 1999).

Mais adiante, ainda com enfoque na Gestão de Pessoas, a motivação humana passou a ser investigada por conta dos seus contributos ao trabalho, especialmente aqueles ligados aos desafios e questões advindas da construção de empresas humanizadas (MASLOW, 2000).

O Modelo Humanista transformou a forma de interpretar o trabalho e a motivação para sua execução. Procurava humanizar o trabalho como uma forma de libertar o homem da escravidão da produção, ao mesmo tempo em que buscava conceber a motivação como o caminho para a satisfação das necessidades básicas e complexas do homem.

Com o avanço de pesquisas motivacionais na área da Psicologia Social, a abordagem Cognitivista passou a ocupar maior espaço nas configurações e processos que circundam a motivação. Contrária principalmente ao Behaviorismo, a perspectiva Cognitivista compreende que os processos humanos motivacionais têm relação de causas externas que atuam mediadas por condições internas, e ainda incluem que a realidade social que envolve o indivíduo faz parte dos comportamentos que expressamos por meio da modelação social (BANDURA, 1991a).

A seguir, de forma breve, cada teoria será explicitada como forma de posicionar os respectivos modelos teóricos motivacionais que se desenvolveram a partir de investigações advindas do campo da Psicologia e da Psicologia Social.

2.6.1 Comportamentalista

A primeira teoria motivacional adotada ainda no séc. XIX teve seus pressupostos pautados na Teoria Behaviorista de Watson (1908) e Skinner (1997). Esta teoria explicitava que os mecanismos das ações humanas poderiam ser esclarecidos pela associação entre os estímulos ambientais e as respostas (BANDURA, 2008).

As origens dos estudos motivacionais desta teoria ocorreram principalmente através da Administração Científica de Taylor. De ordem empresarial organizacional, era promulgado que os trabalhadores seriam considerados passivos e que não reagiriam face aos sofrimentos das ações condicionantes do meio de seu ambiente de trabalho (BERGAMINI, 1998). Neste sentido, o administrador teria por função punir ou premiar aqueles que trabalhassem quando isso se fizesse necessário.

Para os comportamentalistas, os sujeitos são considerados como iguais entre si e, que de certa forma, suas reações não teriam variação, agindo assim de uma mesma maneira. O

melhor estímulo-resposta deveria ser descoberto pelo administrador a fim de que sua ação fosse eficaz na promoção da motivação.

Para os behavioristas, uma única forma de estimular o comportamento seria o suficiente no controle da falta de motivação (BERGAMINI, 1989). Isto equivale a dizer que apenas uma estratégia administrativa de condicionamento seria eficiente para aplicação de uma forma única a todos os trabalhadores. Razão pela qual as campanhas de desempenho obtiveram sucesso neste período.

Taylor e seus discípulos faziam recomendações para o emprego de recompensas pecuniárias a fim de se aumentar a produtividade e manter os trabalhadores engajados na realização correta das atividades industriais (SIEVERS, 1997; HERING, 1996).

Ainda assim, as ideias de Taylor para a visão do *homo economicus*, foram bem aceitas pelos cientistas do trabalho à época do fim de Revolução Industrial. Nesse sentido, o incentivo do uso do dinheiro seria a melhor forma de promover, reforçar e estimular a motivação (BERGAMINI, 1998).

2.6.2 Humanista

Nessa teoria, a proposição dos estudos motivacionais ainda estava voltada para a área empresarial, particularmente a de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas. O principal contributo desta teoria para a motivação foi conceber o homem multidimensional, sendo dotado de necessidades que iriam das básicas às mais complexas, as quais ocorreriam numa inter-relação dinâmica (MASLOW, 2000). Os principais teóricos do Modelo Humanista da motivação foram Maslow, Herzberg, McGregor e Vroom.

Abraham Maslow foi o que desenvolveu a Hierarquia das Necessidades Humanas. Nessa teoria o comportamento humano seria dirigido por necessidades. Essas necessidades ocorreriam em momentos distintos, em que para cada necessidade suprida surgiria uma nova em seu lugar (BERTOLINO FILHO, 2000). Nessa perspectiva, haveria uma hierarquia de necessidades que iria da necessidade primária até a necessidade secundária, em que a motivação se situaria como forma de satisfação da necessidade dominante (CHIAVENATO, 1989).

Herzberg propôs a Teoria dos Dois Fatores. Na sua concepção, a motivação influenciaria o comportamento humano através de dois tipos de fatores: os “fatores higiênicos”, que teriam relação com as necessidades biológicas como forma de evitar o sofrer e a dor; e os “fatores motivacionais”, que estaria relacionado às características de realização e

reconhecimento do sujeito (CHIAVENATO, 1989). Em suma, os fatores motivacionais ou satisfactores teriam razões intrínsecas ao indivíduo, ao passo que os fatores higiênicos ou insatisfactores seriam de ordem extrínseca ou periférica.

Para a Teoria X e Y de McGregor, os trabalhadores X seriam naturalmente preguiçosos, não tendo vontade por responsabilidades e teriam preferência por serem dirigidos. A forma de motivação para esses sujeitos deveria ser autocrática, através da delegação de responsabilidades, ordenanças e recompensas para se obter a remuneração. Com os trabalhadores Y, a motivação deveria ser democrática. Por terem capacidade de assumir responsabilidades e não somente aceitá-las e sim buscá-las, os administradores deveriam criar oportunidades e proporcionar condições para orientá-los quanto aos objetivos (HERING, 1996).

Já no Modelo Contingencial da Motivação de Vroom a motivação se daria mediante um processo governado pelas escolhas entre os comportamentos, isto é, as consequências de cada atitude seriam compreendidas pelo indivíduo como possíveis resultados de seu comportamento particular (CHIAVENATO, 1989). Este modelo valoriza as diferenças individuais, expondo que pessoas com as mesmas necessidades predominantes não necessariamente irão se sentir motivadas da mesma forma.

2.6.3 Cognitivista

Dentre as teorias motivacionais, a Cognitivista surge com o intuito de explicitar que os processos da motivação dependem e variam de acordo com a sua cognição, ou seja, pode-se considerar que a motivação de um indivíduo é reflexo do que ele pensa sobre si, sobre suas capacidades, atividades, sobre os outros e sobre o meio que o circunda.

Com o progresso da Psicologia e principalmente da Psicologia Social em estudos motivacionais, a perspectiva cognitivista da motivação avança no sentido de relacionar o que é desejável para as necessidades dos sujeitos; explicitar como esta razão de necessidade reflete em si e de que maneira seu comportamento será influenciado pelo ambiente que o envolve (LEMOS, 2005).

A cognição social se ampara no processamento das informações (mediadas pela percepção, memória e julgamentos dos processos cognitivos). Seu intuito é estudar as representações mentais e as estruturas implícitas na codificação da informação social. Dessa forma, a cognição social se ocupa na compreensão pelas quais as crenças e cognições acerca do ambiente social (próprio sujeito, outros indivíduos, grupos e episódios sociais) são criadas

e influenciam o comportamento (FERREIRA, 2010).

Uma das questões que tem interessado os estudiosos em investigações sobre a cognição social, diz respeito à influência das emoções e da motivação na cognição social. Shawarz (1998) *apud* Ferreira (2010) relata que estudos recentes têm mostrado que as emoções e as diferenças individuais de motivação determinam o comportamento, sendo mediados pelas cognições. Bandura (2005) descreve que os processos da informação social são impelidos pelas variáveis motivacionais, que por sua vez, interferem no nível de esforço cognitivo despendido.

Na Teoria Social Cognitiva, o controle da motivação e da autorregulação não são regulados somente por estímulos materiais, mas estímulos sociais e de autoavaliação, vinculados a modelos pessoais. Dessa maneira, as orientações para a motivação dos indivíduos ocorrem por controle proativo, mediados pelo estabelecimento de objetivos desafiadores e modelos de rendimentos difíceis para si mesmas (BANDURA, 1977).

Em suma, Bandura (2005) afirma que as pessoas são proativas e ávidas, e não meramente reativas ao meio. Suas inclinações de orientação e motivação são regidas pelo alcance de metas, não sendo meramente governadas pela análise de limites.

2.7 Teorias sociocognitivistas modernas da motivação

A Psicologia relata o surgimento de diversas teorias que consideram que a atividade cognitiva do homem é extremamente ligada à sua motivação (BARRERA, 2010). No âmbito da educação e, em especial, na EF e atividades físico-esportivas em geral, uma quantidade significativa de investigações tem sido desenvolvida sob o enfoque da Teoria de Orientação às Metas – TOM (NICHOLLS, 1984^a) e da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985).

Essas teorias têm a intenção de compreender e explicar como os escolares percebem o próprio comportamento nas situações de aprendizagem; como interpretam e reagem às situações de interação acadêmica; e a natureza dos motivos atribuídos ao resultado alcançado.

A escolha pela TOM se deu pelo fato de que este paradigma tem sido profícuo em investigações acerca das motivações no ambiente educacional para a prática de EF em diversos países (LÓPEZ *et al.*, 2013; MORENO-MURCIA *et al.*, 2013; PAPAIOANNOU *et al.*, 2007^b; SPRAY, 2002).

Além disso, os objetivos da pesquisa sobre a investigação do clima motivacional têm na TOM seus principais contributos, visto que pesquisas acerca deste construto têm sido desenvolvidas em larga escala em diferentes continentes (BRAITHWAITE; SPRAY;

WARBURTON, 2011; GUTIÉRREZ; TOMÁS; CALATAYUD, 2017; NEWTON; DUDA; YIN, 2000).

2.7.1 Teoria de Orientação às metas (TOM)

A TOM (NICHOLLS, 1984^a; DUDA, 1992) tem como base de estudo a demonstração das competências que serão empregadas em duas orientações motivacionais: tarefa e ego. Nessa direção, nos ambientes de realização os comportamentos individuais podem direcionar a busca em demonstrar competência baseada em critérios pessoais ou evitar a demonstração de baixa competência (NICHOLLS, 1989).

Essas distintas formas pelas quais a competência é definida variam de indivíduo para indivíduo. Sujeitos que baseiam sua competência pelo domínio da tarefa, experimentam maior envolvimento com a aprendizagem e com o alcance do desempenho em uma determinada tarefa (DUDA, 1992).

O aluno que é orientado para a tarefa relaciona-se com o que seria considerado mais motivante, pois enxerga a autodeterminação crendo que seu sucesso depende do seu empenho e do dispêndio do seu esforço. Além disso, dedica-se na tarefa escolhida, experimenta sentimentos de prazer e de satisfação, persiste na atividade mesmo em meio à adversidade, objetiva a colaboração com seus pares e tende a ser mais disciplinado no aprendizado das regras e das estratégias dos jogos (SEIFRIZ; DUDA; CHI, 1992).

Por outro lado, quando o objetivo é demonstrar maior competência perante outros, o alcance do desempenho é mediado pela comparação de suas habilidades com seus pares e o reconhecimento social em vista da afirmação de sua competência (DUDA; NICHOLLS, 1992). Indivíduos com orientação para o ego buscam demonstrar que obtiveram o mesmo resultado com menor esforço do que os outros, estes geralmente possuem baixa autodeterminação, expressam maiores índices de motivação extrínseca, apresentam maiores níveis de indisciplina e são mais propensos a realizar trapaças (DUDA; NTOUMANIS, 2003).

Nesse contexto, esta teoria motivacional é utilizada para evidenciar diversos aspectos comportamentais no âmbito escolar, na qual se destaca o foco no ato da percepção de habilidades adquiridas e da percepção de sucesso e fracasso.

Estudos demonstram que as variáveis motivacionais podem modificar-se em função de fatores como: habilidade percebida, motivação intrínseca, motivação extrínseca, diferenças de gênero, nível de experiência motora, influências de professores, familiares e treinadores presentes tanto no contexto esportivo de alto rendimento, quanto no âmbito esportivo escolar

(SEIFRIZ; DUDA; CHI, 1992; LOCHBAUM; ROBERTS, 1993; SARRAZIN; GUILLET; CURY, 2001).

De forma geral, a TOM engloba dois grandes constructos de objetivos: os objetivos disposicionais (pessoal), referentes à orientação aos objetivos em função dos preceitos de sucesso, e a percepção dos objetivos situacionais, que estão relacionados ao clima motivacional e à especificidade do contexto de realização (**Figura 2**).

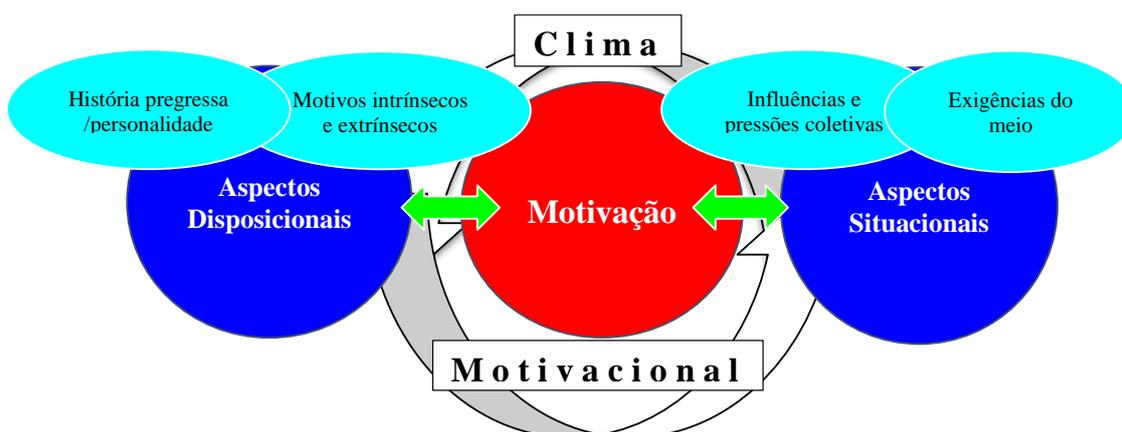


Figura 2 – Área de atuação da motivação e do clima motivacional

Fonte: o autor.

Os conceitos de orientações são definidos como “Orientações Motivacionais Ortogonais”. Ortogonais porque indivíduos podem ter ao mesmo tempo alto nível de orientação para a tarefa e alto nível de orientação para o ego ou baixo nível de orientação em ambas. Ou ainda, alto índice de orientação para a tarefa e baixo índice de orientação para o ego e vice-versa.

Os níveis de orientação motivacional podem ainda ser maleáveis (modificados) pelo clima motivacional que incide sobre os sujeitos (PAPAIOANNOU; KOULI, 1999). Nessa direção, conforme os professores manipulam o clima motivacional ora em maior grau para a tarefa ora para o ego, a propensão dos sujeitos expressarem orientação para aquela dimensão motivacional que foi enfatizada será maior.

Apesar de Nicholls (1984^a) definir estas duas orientações motivacionais como, “*Task*” e “*Ego*”, Fonseca e Brito (2001) traduzem para o português como orientação motivacional para “Tarefa” e orientação motivacional para o “Ego”, e outros autores conceituam como orientação motivacional para a “Maestria” e orientação motivacional para a “*Performance*” (GUTIÉRREZ; TOMÁS; CALATAYUD, 2017; MORENO-MURCIA *et al.*, 2013).

A orientação voltada para a tarefa consiste em uma motivação caracterizada pelo

envolvimento na aprendizagem e o alcance da concretização de uma determinada tarefa. O aluno que é orientado para a tarefa relaciona-se com o que seria considerado mais motivante, pois enxerga a autodeterminação crendo que o sucesso depende do seu empenho. Além disso, dedica-se na tarefa escolhida, experimenta sentimentos de prazer e de satisfação, persiste na atividade mesmo em meio à adversidade, objetiva a colaboração com seus pares e tende a ser mais disciplinado no aprendizado das regras e das estratégias dos jogos.

A motivação orientada para o ego é caracterizada pela necessidade de o indivíduo demonstrar a superioridade de sua capacidade perante o grupo em que está incluso. Um aluno com orientação para o ego avalia sua habilidade em comparação com terceiros, (a) tende a ser demasiado competitivo, (b) normalmente subestima sua competência e (c) expressa menores índices de atitudes positivas com a EF. O aluno com comportamento motivado para o ego é mais preocupado com a superioridade individual e menos interessado com o sucesso coletivo (DUDA; NTOUMANIS, 2003). Convém lembrar que as duas orientações estão presentes em um indivíduo, nenhuma está presente de forma exclusiva, mas ocorre que uma orientação pode prevalecer sobre a outra.

Embora o modelo dicotômico proposto por Nicholls (1989) tenha sido amplamente difundido em investigações em ambientes educacionais, esportivos e também do exercício (CID *et al.*, 2012; DUDA, 1992; DUDA; NTOUMANIS, 2003; HIROTA; TRAGUETA, 2007; MORENO-MURCIA *et al.*, 2013; NTOUMANIS; BIDDLE, 1999; NEWTON; DUDA; YIN, 2000; SOINI *et al.*, 2014), outros modelos foram desenvolvidos a partir da concepção teórica dos objetivos de realização.

Elliot e Church (1997), considerando o modelo dicotômico de Nicholls (1989) limitado em termos de resultados antinômicos quanto às consequências da orientação motivacional para o ego, resolveram incluir a divisão dos objetivos para o ego em: aproximação e evitação (“*approach*” e “*avoidance*”). Dessa forma, Elliot e Church (1997) propuseram denominar os objetivos de realização em: *mastery goal* (tarefa); e *performance-approach* e *performance-avoidance* (ego).

Uma vez divididos os objetivos para a performance, a definição de orientação de objetivos para a *performance-aproximação* sugere que o foco dos sujeitos está em provar sua competência e serem melhores que os outros, ao passo que a orientação de objetivos para a *performance-evitação* implica no afastamento dos indivíduos em situações que se consideram incompetentes e, por isso, buscam evitar comentários negativos sobre as suas habilidades (ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996). Este modelo foi intitulado como tricotômico

(“*Trichotomous*”), sendo composto pelos objetivos para a maestria, objetivos para a performance-aproximação e performance-evitação.

A relação das orientações às metas para a maestria e para a performance-aproximação podem ser consideradas positivas, podendo ocorrer predições negativas em sujeitos que revelam uma orientação às metas para a performance-evitação (ELLIOT; CHURCH, 1997).

Antagônico ao modelo de Nicholls (1989), Elliot e Church (1997) de forma complementar expõem que a percepção de competência antecede a inclinação para os objetivos de aproximação – somente quando a percepção de competência é elevada; e de evitação – somente quando a percepção de competência é baixa. De maneira singular, é referido pelos investigadores que outros antecedentes (por exemplo, as necessidades de metas e o medo de errar) subsidiam condições para que os sujeitos, concomitantemente, adotem metas de aproximação e de evitação (ELLIOT; CHURCH, 1997).

O modelo tricotômico conduziu ao avanço do modelo 2×2 (ELLIOT; MCGREGOR, 2001), que expressa quatro orientações às metas que abrangem os contextos de realização: (a) meta maestria-aproximação (orientação para atingir a competência autorreferenciada para a tarefa), (b) meta maestria-evitação (direcionada em evitar a competência autorreferenciada na tarefa), (c) meta performance-aproximação (focada na obtenção da competência normativa na tarefa) e (d) meta performance-evitação (esforço para evitar a demonstração de incompetência normativa na tarefa) (ADIE; DUDA; NTOUMANIS, 2010).

Recentemente, Elliot, Murayama e Pekrun (2011) analisaram que a competência pode expressar três padrões básicos de avaliação: *task* (tarefa), *self* (auto) e *other* (outro). Nessa perspectiva, quando as orientações às metas são conceituadas dessa maneira se torna claro que as metas baseadas em domínios contêm dois padrões diferentes de avaliação: a competência baseada na tarefa e a competência autobaseada.

Os autores então levantaram a questão para saber se esses dois padrões seriam semelhantes o suficiente para pertencerem a um único objetivo ou se seriam diferentes o bastante para justificar a separação dos construtos.

Após diversas análises e investigações, foi averiguado que *Definition* (Definição) e *Valence* (Valência) são componentes dos constructos das metas de realização. Eles atravessam os três padrões usados para definir a competência (*Absolute* – Absoluto, *Intrapersonal* – Intrapessoal e *Interpersonal* – Interpessoal) com as duas maneiras pelas quais a competência pode ser valenciada (*Positive* – Positiva e *Negative* – Negativa) para produzir um modelo de Orientação às Metas 3×2 (**Figura 3**).

		DEFINIÇÃO		
		Absoluto (tarefa)	Intrapessoal (auto)	Interpessoal (outro)
VALÊNCIA	Positiva (aproximação do sucesso)	Meta Tarefa- aproximação	Meta Auto- aproximação	Meta Outro- aproximação
	Negativa (evitando fracassar)	Meta Tarefa- evitação	Meta Auto- evitação	Meta Outro- evitação

Figura 3 – Modelo de Orientação às Metas 3×2 adaptado de Elliot, Murayama e Pekrun (2011).

Assim sendo, esse modelo é constituído pelas seguintes metas: (1) *task-approach goal* (meta tarefa-aproximação) o objetivo é a obtenção de competência baseada na tarefa (ex., “*Do the task correctly*”); (2) *task-avoidance goal* (meta tarefa-evitação) onde o objetivo é a prevenção de incompetência baseada na tarefa (ex., “*Avoid doing the task incorrectly*”). (3) *self-approach goal* (meta auto-aproximação) o objetivo é a obtenção de competência autobaseada (ex., “*Do better than before*”); (4) *self-avoidance goal* (meta auto-evitação) objetiva evitar a incompetência autobaseada (ex., “*Avoid doing worse than before*”); (5) *other-approach goal* (meta outro-aproximação) o objetivo é a comparação de competência baseada em outros (ex. “*Do better than others*”); e (6) *other-avoidance goal* (meta outro-evitação) onde o objetivo é evitar a incompetência baseada em outros (ex., “*Avoid doing worse than others*”).

Embora este modelo padrão 3×2 tenha sido derivado do modelo 2×2 maestria-performance, ele deve ser interpretado como uma estrutura distinta, de forma separada do arcabouço maestria-performance.

No presente trabalho será utilizado o modelo dicotômico (NICHOLLS, 1989). Várias foram às razões para se ter optado por este modelo. A fim de explicitar esta escolha, se prenderam, sobretudo com relação aos objetivos desta investigação e com as características do instrumento de medida do clima motivacional que foi selecionado para avaliar os construtos dicotômicos.

De uma forma breve, o questionário *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ) de Papaioannou (1994), se vale do modelo dicotômico para mensurar o clima motivacional percebido pelos alunos nas aulas de

EF. Esse instrumento foi constituído, na matriz, para o contexto da EF, ao contrário de outros que apesar de específicos para o desporto (por exemplo, PMCSQ-2 - SEIFRIZ; DUDA; CHI, 1992) têm sido frequentemente adaptados para a EF.

Além disso, o instrumento de Papaioannou (1994) distingue-se por permitir verificar a orientação de objetivos de realização e, concomitantemente, as percepções dos alunos sobre o clima motivacional na EF.

Com intuito de mensurar as orientações motivacionais ou disposições dos sujeitos para a tarefa ou para o ego em um ambiente esportivo, foi desenvolvido nos Estados Unidos, o instrumento *Perception of Success Questionnaire* – POSQ (Questionário de Percepção de Sucesso) (ROBERTS, TREASURE; BALAGUÉ, 1998). Mesmo sendo um instrumento criado para a análise no esporte, este também tem sido utilizado em ambientes da EF Escolar (DUDA; NTOUMANIS, 2003). Fonseca e Brito (2001) relatam que outro instrumento tem sido largamente utilizado para expressar as orientações aos objetivos, o *Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire* – TEOSQ (Questionário de Orientação para Tarefa ou Ego no Esporte). Criado em 1989 por Joan Duda, juntamente com seu orientador John Nicholls, teve sua origem voltada para aplicação em ambiente educacional, mas também tem sido empregado em ambientes desportivos.

O TEOSQ tem sido utilizado para determinar o clima motivacional dos sujeitos investigados de forma indireta, tanto no ambiente educacional, como no contexto esportivo (HIROTA; DE MARCO, 2006^b; HIROTA; TRAGUETA, 2007). Entretanto, este recurso não é o mais adequado em virtude das especificidades e particularidades que circundam a estrutura dos questionários e dos itens que são idealizados de forma singular para a verificação dos postulados teóricos e empíricos contidos no exame do clima motivacional (NEWTON; DUDA; YIN, 2000), que em última análise é distinto do exame das orientações (disposições) motivacionais, pois mensuram as diferenças individuais e a propensão de envolvimento para a tarefa ou para o ego (DUDA; WHITEHEAD, 1998).

Tanto o POSQ como o TEOSQ, traduzidos e validados para os contextos educacionais e esportivos brasileiro, mostraram-se instrumentos eficazes a serem aplicados na análise das orientações às metas de realização, podendo ser utilizado em atletas e escolares brasileiros.

Não obstante, foi verificada a ortogonalidade entre as duas orientações aos objetivos de realização, ou seja, em um sujeito poderá haver a existência de alto nível de envolvimento com a tarefa e com o ego ao mesmo tempo ou alto grau em um critério de sucesso e baixo em outro e/ou baixo grau em ambos os critérios (COPETTI *et al.*, 2005; FONSECA; BRITO,

2001; HIROTA; DE MARCO, 2006^b).

Gomes *et al.* (2012) descrevem que, embora a orientação para a maestria seja compreendida como o mais satisfatório para a execução de uma tarefa e para experimentação do sentimento de bem-estar, há situações num contexto competitivo em que a orientação para o ego se faz necessária. Visto que no ambiente competitivo, cujo desígnio é a obtenção da vitória, os atletas devem ter uma orientação para a maestria (render o máximo de suas capacidades), como também ter uma orientação para ego (superar seus adversários). Sendo as orientações ortogonais, pode-se encontrar em indivíduos orientados altamente para a tarefa e para o ego elevados níveis de motivação. Entretanto, a maior parte dos estudiosos (DUDA; NICHOLLS, 1992; DUDA; NTOUMANIS, 2003; DURÃO *et al.*, 2010; NICHOLLS, 1989) enfatizam a relevância da orientação para tarefa, demonstrando os aspectos importantes que este tipo de orientação proporciona para os sujeitos.

Na constatação de que as orientações são ortogonais, Gomes *et al.* (2012) corroboram com a pesquisa de Fonseca e Brito (2001), em que realizaram com duas amostras dois estudos: um denominado *Estudo 1*, com participação de 691 praticantes de diferentes modalidades físico-esportivas, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 13 e 19 anos; e outro denominado *Estudo 2*, em que participaram 1780 praticantes de variadas atividades físicas e desportivas, de ambos os sexos, com média de idade de 16.34 ± 2.86 anos. Em ambos os estudos verificaram a ortogonalidade presente entre as orientações motivacionais para a tarefa e ego.

Durão *et al.* (2010) analisaram a influência das orientações aos objetivos de 777 escolares, do sexo masculino e feminino, com idade entre 12 e 19 anos, empregando o *Perception of Success Questionnaire* (POSQ). Constatou que a orientação voltada para tarefa poderá desenvolver nos jovens maior percepção de que suas capacidades podem ser potencializadas mediante o esforço e a prática, possibilitando assim alcançar níveis significativos de aprendizagem.

2.7.2 Teoria da Autodeterminação (TAD)

A TAD desenvolvida por Deci e Ryan (1985) relata que a dualidade intrínseca e extrínseca é sobretudo reducionista para o entendimento da motivação. Os autores propõem que a motivação seja ininterrupta, posta em um *continuum* caracterizado por níveis que vai da forma mais autodeterminada para a menos autodeterminada (**Quadro 4**). Segundo Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) a Teoria da Autodeterminação adverte que o indivíduo pode ser motivado em diferentes níveis durante a prática de qualquer atividade - motivação intrínseca,

extrínseca e a amotivação -.

Quadro 4 – *Continuum* de autodeterminação e níveis de autorregulação.
Adaptado de Ryan e Deci (2000^a).

Forma Motivacional	Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca				Amotivação
Estilos de regulação	Intrínseca	Integrada	Identificada	Introjetada	Externa	Ausência de regulação
Lócus de causalidade percebida	Interno	Interno	Interno moderado	Externo moderado	Externo	Impessoal
Comportamento	Autodeterminado					Não Autodeterminado
Processos de Regulação	Prazer e satisfação com a tarefa	Coerência entre os objetivos e metas pessoais	Importância e valorização das metas pessoais	Preocupação com o desempenho	Presença de recompensas	Ausência de motivação e intenção

A motivação intrínseca tem como premissa que o comportamento humano é impulsionado por três necessidades psicológicas básicas (NPB) e comuns, as quais são: autonomia, competência e relação social (DECI; RYAN, 1985). A necessidade de autonomia compreende que o indivíduo participa de atividades em que possibilitem escolher qual direção deva seguir e assim obter eficácia para determinar seu próprio comportamento. A necessidade de ser capaz (competência) está relacionada à tentativa de controlar o resultado, razão pela qual o indivíduo se sente seguro e confiante para concretizar um dado comportamento com determinada competência nas atividades. Na necessidade de relação social, o indivíduo faz referência ao esforço para estabelecer relações, isto é, o sujeito sente a necessidade de que seu comportamento seja reconhecido por terceiros, ou que sua prática facilite suas relações sociais.

Desta forma, quando o sujeito é motivado intrinsecamente, ele ingressa na atividade por conta própria, simplesmente pela satisfação de conhecer, aprender e se aprofundar. Atividades intrinsecamente motivadas são associadas com bem-estar psicológico, interesse, alegria e persistência (RYAN; DECI, 2000b).

Deci e Ryan (1985) adotaram uma subteoria denominada “Teoria da integração Organísmica”, a qual foi introduzida para detalhar as diferentes formas de motivação extrínseca e as variáveis contextuais que promovem ou impedem a internalização e integração do regulamento dos comportamentos.

O indivíduo motivado extrinsecamente efetua a atividade com objetivos distintos que

não os próprios da atividade, como premiações materiais, medo de consequências negativas, necessidade de ser aceito ou escolher determinada atividade mesmo que ele julgue não ser importante (RYAN; DECI, 2000a).

A forma de regulação integrada da motivação extrínseca é considerada a mais autônoma ou autodeterminada de expressão do comportamento (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005), pois existe uma determinada coerência entre os objetivos e metas pessoais na prática das atividades.

A regulação identificada de motivação extrínseca refere-se a um comportamento que é motivado pela importância e valorização dado pelo indivíduo aos objetivos e metas pessoais que resultam de benefícios para com a participação na atividade, mesmo que aparentemente não seja interessante ou prazerosa para o indivíduo (NTOUMANIS, 2001).

O comportamento derivado da regulação introjetada tem associação com imposições internas, como a ansiedade e preocupação com o desempenho, assim como a busca por reconhecimento e aprovação (RYAN *et al.*, 2011). Nesse estilo de regulação o ingresso na atividade decorre de um controle externo que acaba por se tornar um incentivo que conduz o indivíduo a não se sentir culpado caso um resultado negativo aconteça (STANDAGE; DUDA; NTOUMANIS, 2003).

Segundo Deci e Ryan (1985), a regulação externa de motivação extrínseca é considerada a forma mais elementar desse tipo regulatório. Inserida no extremo do *continuum* de autorregulação extrínseca, a regulação externa não é vista como uma forma autônoma do comportamento. Pelo contrário, ela tem por característica principal a presença de recompensas e a busca por evitar punições, sendo que a participação nas atividades não ocorre por meio de prazer e divertimento (NTOUMANIS; STANDAGE, 2009).

O último tipo de motivação a ser tratado é a amotivação, que é descrita por Ryan e Deci (2000a) como a construção motivacional que pode ser encontrada em indivíduos que ainda não estão adequadamente capazes de identificar um motivo apropriado para realizar alguma atividade.

A amotivação resulta na falta de valorização de uma atividade, a qual o indivíduo não se sente capaz de realizá-la, ou ainda, não tem a crença de que ela produzirá um resultado pretendido (RYAN, 1995).

2.8 Clima Motivacional e suas implicações na EF Escolar

Sob a perspectiva das metas discentes, a investigação com foco na Teoria de

Orientação às Metas (TOM) (NICHOLLS, 1984^a; DUDA; NTOUMANIS, 2003) expõe que o constructo de objetivo situacional (clima motivacional) em que o aluno se encontra envolvido é um relevante elemento no âmbito da motivação. O contexto motivacional pode ser definido pelas estratégias que o professor utiliza no ambiente de aprendizagem, bem como as influências exercidas sobre as condutas, comportamentos, engajamento na atividade e percepção de sucesso dos alunos, de modo que este compreenda a orientação que lhe é transmitida (MACHADO *et al.*, 2012).

Segundo Gonçalves *et al.* (2010), o contexto motivacional ainda é constituído pelos seguintes componentes situacionais (ambiente de aprendizagem, familiares, professores e/ou técnicos, amigos e colegas de classe e/ou de equipes).

Barkoukis, Ntoumanis e Thøgersen-ntoumani (2010) discorrem que quando um adolescente percebe a orientação de um clima envolto para a tarefa, é presumível que tenda a experimentar elevados índices de motivação intrínseca, e menores índices de tédio. Os autores endossam que os padrões adaptativos da motivação, ou seja, os processos adaptativos de aprendizagem podem variar em função do clima motivacional criado pelo professor. Por exemplo, um aumento na orientação do objetivo para a tarefa poderá estar associado com um aumento da percepção pelo aluno do clima motivacional voltado para a tarefa.

O estudo de Ruiz-Juan e Piéron (2013) corrobora com esse conceito, em que uma orientação voltada para a tarefa prenuncia fatores que condicionam a prática esportiva de modo que exista mais constância nas atividades, garantindo uma prática com duração mais extensa. Alunos com a meta voltada para a tarefa buscam aprender novas habilidades durante as aulas e demonstram esforço, administrando seu comportamento e incentivando a utilizar seu tempo livre de forma ativa e saudável. Nesta perspectiva, os professores precisam estimular um clima de motivação para a tarefa em suas aulas, de maneira a estimular uma motivação intrínseca para as práticas físico-esportivas, dentro e fora do ambiente escolar.

No resultado obtido por Gutiérrez, Tomás e Calatayud (2017) com alunos espanhóis, os principais resultados mostraram uma relação considerável e positiva entre o clima motivacional para a maestria e a orientação motivacional para a maestria, sendo a predição positiva com a satisfação com a vida.

Em contrapartida, o clima motivacional para o ego obteve relação positiva com a orientação para o ego, apresentando predição negativa de satisfação com a vida dos alunos.

É relevante destacar que a percepção do clima motivacional voltado para o ego pode provocar no aluno um resultado positivo e considerável com aspectos de motivação menos

autorreferenciadas, presumivelmente ocasionando efeito negativo sobre o seu comportamento e seu bem-estar com a vida. A promoção deste clima por parte dos professores influencia a comparação através do desempenho motor com outros alunos, tendo um impacto negativo na percepção do esforço na execução das tarefas práticas.

Entretanto, quando existe a promoção de um clima motivacional voltado para a tarefa, é possível notar maior ênfase no progresso pessoal e na execução da tarefa baseada em normas autorreferenciadas, ou seja, na promoção da motivação intrínseca, do reconhecimento do sujeito com a modalidade e na satisfação com a prática, tendo, por conseguinte, impacto positivo no comportamento, além de promover resultado afirmativo e expressivo sobre a percepção do esforço e do bem-estar.

Não somente os professores influenciam o clima motivacional, mas também a família, amigos, colegas sala de aula e/ou companheiros de equipe podem influenciar o estabelecimento do clima motivacional em um determinado ambiente.

O estilo parental e a relação entre a motivação e a satisfação de atletas juvenis de Beisebol foram estudados por Mizoguchi, Balbim e Vieira (2013). Os autores constataram que o suporte emocional dos pais obteve no tocante relação positiva com a motivação intrínseca e com a satisfação. Os atletas ao apresentarem elevados níveis de motivação intrínseca e favoráveis índices de padrões autodeterminados, conjuntamente com suporte emocional dos pais, expressaram bons índices de satisfação com a atividade, ou seja, quanto maior foi o suporte emocional dos pais, maior foi o sentimento de satisfação do atleta com a prática esportiva. Por outro lado, no que concerne a relação entre desmotivação e motivação extrínseca, o suporte emocional parental interfere no índice motivacional dos filhos, de maneira que se os filhos não tiverem o apoio dos pais, apresentarão níveis inferiores de motivação para a prática desportiva.

Machado *et al.* (2012) relatam que na constituição do clima motivacional, a característica motivacional dos alunos sofre influência parcial da personalidade e estilo do professor e de suas ações, que difunde ou controla a autonomia, na perspectiva da aprendizagem. Ao estilo motivacional do professor, alude-se às características da sua personalidade, sentimentos e condutas, que são inerentes às condições socioculturais, tais como, o tempo de experiência em lecionar, o quantitativo de alunos em classe, o gênero, a idade, os conceitos ideológicos, dentre outros.

Portanto, os benefícios no desenvolvimento, na aprendizagem e na configuração psicológica ao nível de formação do indivíduo como cidadão, perpassam pela capacidade dos

professores manterem seus alunos motivados para a prática de atividades físicas e esportivas de modo que as mesmas sejam realizadas com prazer e engajamento. É de suma importância que o professor tenha ciência de sua responsabilidade na promoção do clima motivacional, e de que este envolvimento para a tarefa é o que abrange as melhores condições para o progresso das habilidades dos seus educandos.

Klain *et al.* (2014) recorreu ao uso do *Goal Orientation in Exercise Measure - English version (GOEMp)* e do *Perceived Motivational Climate in Exercise Questionnaire - English version (PMCEQp)*, para verificar o contexto motivacional e as orientações às metas no exercício. Os resultados apontaram que os praticantes ao perceberem um clima motivacional para a tarefa obtiveram impressão positiva com a orientação para a tarefa, o que induziu predições positivas sobre a inserção no exercício. Entretanto, a percepção de um clima motivacional para o ego, teve influência positiva na orientação para o ego, com predições negativas na adesão ao exercício.

López *et al.* (2013) constataram que a percepção do clima motivacional para a tarefa se relacionou positivamente com o compromisso com a aprendizagem, que induziu maior percepção da competência percebida; enquanto por outro lado, encontraram relação positiva da ansiedade com a percepção do clima motivacional para o ego, uma vez que exalta a comparação social. Ainda neste estudo, não foram encontradas diferenças significantes quanto ao gênero na percepção do clima motivacional.

Fazendo referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a EF, encontramos o seguinte:

Nesse sentido, é fundamental compreender de que modo se articulam os conhecimentos técnicos, a satisfação/prazer e, principalmente, os interesses do aluno como motivação para a aprendizagem, assim como situar quais conceitos de técnica, satisfação e interesse estão implícitos em cada concepção de ensino e aprendizagem presente em cada contexto (BRASIL, 1998, p. 48).

Sendo assim, conclui-se que os professores de EF deveriam se valer de estratégias visando subsidiar ambientes de ensino-aprendizagem orientados para a maestria (orientação para o domínio da tarefa) se desejam mobilizar seus alunos a participarem efetivamente das práticas letivas.

Os resultados dessas investigações contribuem para que os professores reflitam sobre as estratégias de constituição do ambiente de ensino, a fim de compreender as consequências de suas intervenções, de modo a estimular os seus efeitos nas aprendizagens dos jovens, potencializando seu sentimento de competência, valorizando a avaliação autorreferenciada e

maximizando o aprendizado de forma consciente, para que os estudantes consigam enxergar os fatores de sucesso tais qual o esforço e o empenho.

Isto expressa de forma concisa, à relevância da promoção de um clima motivacional para a tarefa no ambiente em que se desenvolvem as aulas de EF. Este clima motivacional não só auxilia o desenvolvimento do prazer e a satisfação durante a prática, como também fortalece e aumenta a compreensão pessoal da habilidade e a motivação intrínseca dos sujeitos.

Para além desses postulados teóricos motivacionais vinculados ao engajamento e participação na prática de EF Escolar, tornou-se necessário levantar e identificar outros fatores, os quais teriam relação com a motivação e com a conseqüentemente propensão em praticar EF na escola.

2.9 Correlatos motivacionais para a prática de EF escolar em jovens

Serão apresentadas nesta seção, investigações que abordaram fatores motivacionais relacionados com a prática de EF por crianças e adolescentes em contextos educacionais. Optou-se por agrupar os fatores tendo em conta as categorias mais comumente referenciadas na literatura sobre a TOM, com o clima motivacional e com os objetivos dessa investigação.

Dessa forma, os fatores encontram-se agrupados em: demográfico (sexo e idade) e psicológicos (orientação às metas e atitudes).

2.10 Fatores demográficos

Sexo

De acordo com investigações acerca do sexo, embora os meninos apresentem maiores níveis de satisfação com as aulas de EF, estes apresentam índices superiores de percepção do clima motivacional voltado para o ego, como pôde ser observado em estudo de Granero-Gallegos *et al.* (2016). Nessa pesquisa, os resultados apontaram que houve diferenças significantes entre o sexo dos alunos e o clima motivacional para o ego, com os meninos obtendo os maiores valores.

Entretanto, na relação da motivação com o clima motivacional percebido nas aulas de EF, os achados não se encontraram consensuais. Moreno e Cervelló (2004) encontraram que tanto meninos como meninas demonstraram satisfação com prática de EF, principalmente quando seus professores são agradáveis, justos, compreensivos e divertidos. É importante salientar que o professor tem papel fundamental em criar atitudes positivas e estimular a

motivação e a satisfação com as aulas em seus alunos (DIGELIDIS *et al.*, 2003).

Castro-Sanchez *et al.* (2016) observaram que os índices do clima motivacional percebido para a tarefa foram superiores nas meninas em comparação com os meninos, ao que passo que essa condição se inverte na percepção do clima para o ego.

Baena-Extremera *et al.* (2014) em seu estudo realizado com alunos da EF da Espanha, encontraram diferenças com relação ao gênero, com as meninas alcançando maiores índices de percepção do clima orientado para ego do que os meninos. Entretanto, na investigação de Moreno *et al.* (2006) que comparou a percepção do clima motivacional, os meninos apresentaram valores superiores em percepção do clima para ego do que as meninas.

Esses resultados da percepção do clima motivacional para o ego ou para a tarefa com relação ao sexo dos alunos não podem ser considerados como padrões absolutos, assim como estudos de revisão sistemática suportam esses achados (HARWOOD *et al.*, 2015; KEEGAN *et al.*, 2014). Isso porque, tanto estudantes do sexo masculino quanto do feminino podem nas aulas perceber climas motivacionais predominantemente para o ego ou para a tarefa, não havendo dessa forma, afirmativa de que estudantes de aludido sexo tenham maior ênfase na percepção de um clima motivacional para a tarefa ou para o ego em suas aulas.

De qualquer forma, a literatura menciona que se deve ter cuidado especial com as meninas na manipulação do clima motivacional nas aulas, porque estas geralmente apresentam menores níveis de orientação o ego, ao passo que com os meninos se deve ter muito cuidado na criação de um clima para o desempenho, pois estes tendencialmente apresentam elevados índices de orientação o ego (CASTRO-SANCHEZ *et al.*, 2016; BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2016).

Além disso, os alunos (as) se dispõem com maior empenho para as aulas de EF quando percebem que seus professores partilham a democracia e agem de forma justa, compreendendo e se importando com seus progressos individuais. Essas características mostram que independentemente do sexo, as atitudes do professor exercem influência sobre as variáveis – motivação, interesse, satisfação e comportamento disciplinado – nas aulas de EF (MORENO MURCIA; CERVELLÓ, 2003).

2.11 Idade (estágio de desenvolvimento)

A TOM relata que crianças adquirem forte sentimento de competência com suas realizações, devido ao fato de não possuírem uma concepção diferenciada de habilidade. Isso

equivale a dizer que suas habilidades são mediadas simplesmente pelo desempenho em relação à dos outros (orientação para o ego) (NICHOLLS, 1984^a).

Conforme as crianças vão se desenvolvendo, os níveis de diferenciação se modificam consideravelmente. Nos adolescentes a habilidade não é vista mais como mero desempenho em comparação com outros, mas sim como capacidade. Nessa direção, a percepção de baixa capacidade implica alguma dificuldade em alterar imediatamente a incompetência em determinada tarefa.

Constata-se na literatura que é na faixa etária dos 12-14 anos que os jovens começam a apresentar maior percepção de envolvimento deliberado com a orientação para o ego (BARKOUKIS, NTOUMANIS; THØGERSEN-NTOUMANI, 2010; NICHOLLS, 1984). Isso se deve muito parte à maturação cognitiva que ocorre neste período com as crianças e também na percepção de competência/habilidade que aflora no instante em que ingressam nas atividades competitivas (DIGELIDIS; PAPAIOANNOU, 1999).

O maior envolvimento com a orientação para o ego associa-se a características de individualismo, a busca de tarefas de menor nível de dificuldade e a indisciplina (DURÃO *et al.*, 2010; GONÇALVES *et al.*, 2010; HIROTA *et al.*, 2011). Por outro lado, observa-se também que à medida que os jovens crescem tornam-se propensos a apresentar um menor envolvimento com a orientação para a tarefa nas aulas de EF, o que reflete um decréscimo na percepção do clima motivacional para a tarefa já na idade púbere (DIGELIDIS; PAPAIOANNOU, 1999).

Um maior engajamento dos jovens com a orientação para a tarefa pressupõe aspectos autorreferenciados em relação à habilidade, maior senso de cooperação, capacidade em superar seus próprios limites e a expressão de comportamentos positivos ligados ao espírito de equipe (GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2014; SOUZA, 2006).

Ruiz-Juan e Piéron (2013) constataram em sua pesquisa com 1.083 alunos de idades compreendidas entre 12-16 anos (13.70 ± 0.95) que a média de envolvimento com a orientação para a tarefa $3,10 \pm 1,01$, foi mais forte do que a de envolvimento com a orientação para o ego (meninos 2.04 ± 0.99 e meninas 1.85 ± 1.01).

Ruiz-González, Viderra e Moreno-Murcia (2015) em pesquisa com 459 estudantes adolescentes de ambos os sexos com 13 a 18 anos de idade, verificaram que a orientação para a tarefa ($6,05 \pm 0,56$) teve maior valor do que a orientação para o ego ($4,21 \pm 1,05$).

Os orientados alunos orientados para a tarefa prenunciam fatores que condicionam uma prática esportiva, de modo que exista constância nas ações, o que expressa uma menor possibilidade de desistência a longo prazo nas atividades.

Ağbuğa (2014) constatou que 228 alunos do ensino fundamental (idade média de 14.05 ± 0.67) e ensino médio (idade média de 17.28 ± 0.90) público da Turquia apresentaram maior percepção do clima motivacional para a tarefa (5.18 ± 0.90) do que para o ego (4.84 ± 0.98).

Alunos com a meta voltada para a tarefa buscam superar seus próprios limites durante as aulas e demonstram empenho, regendo seu comportamento, o que propicia lograr de maneira saudável e prazerosa as atividades em que ingressa (RUIZ-JUAN; PIÉRON, 2013).

No estudo de Moreno-Murcia *et al.* (2011) 565 alunos espanhóis (média de idade = $14,5 \pm 0,49$; mín.= 14, máx.= 15) do ensino médio estadual perceberam um clima motivacional envolvendo a tarefa (61.63 ± 15.85) mais alto do que um clima motivacional envolvendo o ego (26.19 ± 13.91).

As metas de orientação para a tarefa expressam relações positivas com a componente disciplina. Quando os alunos apresentam orientação para a tarefa, estes expressam associação positiva com atitudes disciplinares autorrelatadas e negativamente com a indisciplina, ao passo que, alunos orientados para o ego expressam relação positiva com aspectos indisciplinados e negativos com a disciplina autorreportada (MORENO-MURCIA *et al.*, 2011).

Isto do ponto de vista motivacional é relevante, pois um aluno orientado para a tarefa estará mais intrinsecamente motivado para ser disciplinado, demonstrando maior percepção de igualdade de tratamento, podendo experimentar maior sentimento de cooperação para o trabalho, para o esforço e também para o *fair play*, e que o levará a não observar somente a comparação das diferenças técnicas, de habilidade e de reconhecimento por conta destas, mas proporcionará a tomada de decisões em conjunto, o respeito às individualidades de cada sujeito e a experimentar menos sentimentos de irritação (MARTÍNEZ-GALINDO *et al.*, 2009).

2.12 Fatores psicológicos

Orientação às Metas

De todos os fatores e variáveis que envolvem o clima motivacional percebido nas aulas de EF, a orientação motivacional sem dúvida é a que reporta maiores correlações com o

clima motivacional nas pesquisas que avaliam esses constructos (BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2014; JAAKKOLA *et al.*, 2015; LOCHBAUM *et al.*, 2016; PAPAIOANNOU *et al.*, 2007^a).

Em um estudo com 1126 estudantes com idades entre 14 e 16 anos da região de Murcia – Espanha, tanto os valores de orientação para a tarefa como do clima motivacional para a tarefa foram maiores do que os índices de orientação para o ego e do clima motivacional para o ego (MARTÍNEZ-GALINDO *et al.*, 2009). Os resultados puderam ser conferidos a causa dos escolares serem disciplinados e demonstrarem motivos intrínsecos para a participação.

Outra investigação com 846 estudantes espanhóis de 12 a 19 anos de idade, apontou que a grande maioria dos estudantes eram orientados para a tarefa, bem como perceberam um clima maior para a tarefa e expressaram estar intrinsecamente motivados. Além disso, foi demonstrada a relevância no papel do professor nas aulas de EF, sendo esta principal variável preditora da autodeterminação do aluno em virtude do clima motivacional promovido pelo mesmo (GÓMEZ-LÓPEZ *et al.*, 2015).

Como é de se atestar, não foi encontrado nenhum questionário adaptado e validado para o contexto brasileiro e específico para a EF que possibilite avaliar o clima motivacional percebido pelos estudantes, envolvendo o modelo dicotômico. E esta é, assim, uma das finalidades do presente trabalho.

Com o avançar das pesquisas no âmbito da TOM, Elliot e Church (1997) expandiram o modelo dicotômico de orientação às metas, propondo uma separação na meta ego em: *performance-approach* (PApp) e *performance-avoidance* (PAv). Mais tarde, houve a divisão da meta maestria em: *mastery-approach* (MApp) e *mastery-avoidance* (MAv) (ELLIOT; MCGREGOR, 2001).

Harwood *et al.* (2015) em sua revisão sistemática, encontrou uma associação positiva moderada da Percepção do Clima Motivacional para a Tarefa (PCMT) com as metas do MApp, uma pequena correlação positiva com as metas do MAv e uma pequena associação positiva com as metas do PApp. A Percepção do Clima Motivacional para o Ego (PCMO) demonstrou associações positivas moderadas com as metas PApp e PAv e uma pequena associação positiva com as metas do MAv.

Mesmo que as pesquisas que envolvem as correlações entre as orientações motivacionais e os climas motivacionais percebidos ainda sejam recentes, pôde-se observar com esses achados que além do clima motivacional para a tarefa e para o ego ser

normalmente ortogonais, as correlações entre orientações motivacionais para a tarefa e clima motivacional para a tarefa também são, assim como as correlações entre orientações para o ego e clima percebido para o ego.

Isto quer dizer que os sujeitos podem ter alta orientação para a tarefa ao mesmo tempo em que expressam elevada percepção do clima motivacional também para a tarefa ou o contrário, pode ocorrer que os indivíduos tenham elevada orientação para o ego com o mesmo nível de percepção do clima orientado também para o ego.

Atitudes

Estudos sobre as atitudes dos alunos perante a EF têm demonstrado que estas podem promover ou afetar o envolvimento com a aprendizagem (PEREIRA; CARREIRO DA COSTA; DINIZ, 2009; PHILLIPS; SILVERMAN, 2012; SUBRAMANIAM; SILVERMAN, 2000).

De forma análoga, experiências positivas na EF conduzem os estudantes a desenvolverem atitudes positivas em relação à atividade física, motivando-os a se engajarem em atividades físicas após a saída da escola (BERNSTEIN *et al.*, 2011; PHILLIPS; SILVERMAN, 2012).

Hassandra, Goudas e Chroni (2003) relatam que as atitudes face a EF e sua utilidade percebida têm sido considerados um dos importantes fatores que influenciam a motivação intrínseca dos estudantes. Não obstante, os autores retrataram que quando o professor promove um clima motivacional para a tarefa, oportunizando escolhas aos alunos, os efeitos sobre as atitudes conduzem a experimentação de níveis satisfatórios de motivação intrínseca.

Papaioannou (1995) verificou que os resultados das percepções dos alunos sobre o clima motivacional e sobre as atitudes implicaram que as diferenças individuais nas atitudes em relação ao exercício, orientação para a tarefa no esporte, atitudes em relação ao professor e crenças sobre os professores de EF em geral, foram preditores positivos de uma orientação para a tarefa. Isso equivale a dizer que as variáveis destacadas determinaram a forma como os estudantes percebem a orientação para a tarefa (aprendizagem) nas aulas.

Em relação às escalas orientadas para o ego (performance) foi apurado que as variáveis percepção de orientação para ego do professor e orientação para o ego do estudante foram considerados preditores correlacionais negativos com as atitudes.

Ademais, as percepções de atitudes em relação ao professor tiveram predição negativa com a escala de “preocupações dos alunos com os erros”, e que a relação entre o escore de

atitude para exercício foi considerado um fator preditivo negativo para com a escala de "orientação para o resultado sem esforço".

Em síntese, pode-se depreender que as atitudes positivas dos alunos na EF podem ser potencializadas quando o clima motivacional para a tarefa é criado pelo professor em suas aulas (GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2016).

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

3.1 Modelo de estudo

A presente investigação é do tipo pesquisa de desenvolvimento metodológico e enquadrada sob a perspectiva qualiquantitativa. A pesquisa metodológica através do desenvolvimento de instrumentos que necessitam de validação e adaptação transcultural requer a utilização de procedimentos complexos e robustos, a qual inclui os métodos qualitativos e quantitativos (HAYNES; RICHARD; KUBANY, 1995).

Conforme explica Flick, Kardorff e Steinke (2000), na pesquisa qualitativa, os dados levantados através das coletas podem ser analisados hermeneuticamente, sendo que seu valor reside na possibilidade de ampliação do conhecimento que os resultados poderão conduzir. Em contraponto, mesmo com a subjetividade do processo, o seu emprego se justifica pela capacidade de amplitude e relevância das explanações teóricas, mesmo que não se apresente como definitivas e generalizáveis face aos resultados obtidos.

A pesquisa qualitativa tem como foco a resposta de questões particulares e apresenta a capacidade de compreender a realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2000).

Além disso, em função do caráter exploratório que se pretende alcançar, esta pesquisa se emoldura quantitativamente, pois a ênfase incide sobre a validação de questionário como ferramenta de recolha de dados, e que através de procedimento empírico analítico, busca-se a compreensão dos fenômenos mediante emprego de tratamento estatístico matemático (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

A abordagem quantitativa do presente estudo, se deve ao fato de que pesquisas acerca do clima motivacional produzido pelos professores de EF englobam multivariáveis de análise (HAIR *et al.*, 2005), e que no caso específico do problema da pesquisa e do modelo teórico, necessitam de instrumentos válidos e fiáveis; e que em vista dessa lacuna presente na literatura, procura-se enriquecer esta temática ainda pouco explorada.

Os métodos híbridos de pesquisa qualiquantitativa, articulam os métodos pré-estabelecidos de investigação quantitativa com os métodos renovadores das pesquisas qualitativas, promovendo o aprofundamento do fenômeno pesquisado conforme a natureza dos dados, que proporcionam dessa forma, melhor entendimento do problema investigado (CRESWELL, 2007).

3.2 Amostra

Os procedimentos de amostragem foram do tipo conveniente e a amostra foi de caráter não probabilístico (CARMO; FERREIRA, 1998), em virtude de que se recorreu a alunos voluntários para a realização da pesquisa. Apesar deste procedimento não possibilitar a generalização dos resultados de todos os alunos das redes de ensino investigadas, houve essa necessidade devido à dificuldade dos responsáveis autorizarem a participação de seus filhos na pesquisa.

A amostra foi constituída de 414 alunos (230 meninos – 55,65% e 184 meninas – 44,4%), com idade entre 12 e 21 anos (média de $15,6 \pm 2,2$) do Ensino Fundamental e Médio de Escolas Públicas e Privadas dos municípios de Itaguaí, Mendes, Nova Iguaçu, Paracambi, Rio de Janeiro (Campo Grande) e Seropédica, do Estado do Rio de Janeiro – RJ, e do município de Juiz de Fora, do Estado do Estado de Minas Gerais – MG (**Tabela 1**).

Em virtude de que se necessitou validar o instrumento, além do Estado do Rio de Janeiro uma parcela da amostra foi de estudantes de outra cidade de outro estado (BEATON *et al.*, 2000). Razão pela qual se recorreu à aplicação dos questionários em estudantes de escolas públicas do município de Juiz de Fora - MG.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Variáveis		F	%
Escolares		414	100
Sexo	Masculino	230	55,6
	Feminino	184	44,4
Idade média		$15,6 \pm 2,2$	100
Idade mínima-máxima		12 – 21	100
Escola	Pública	293	70,8
	Privada	121	29,2

F = Frequência absoluta; % = Frequência relativa

A maioria dos escolares (293 – 70,8%) era oriunda de escolas públicas. E o público masculino foi maior do que feminino.

A fim de se evitar que a conveniência seja confundida com permissividade deliberada, os critérios de inclusão e exclusão para a participação dos escolares foram definidos como os seguintes:

Foram incluídos na pesquisa os alunos que:

- ◆ Estavam devidamente matriculados no Ensino Fundamental e Médio das Escolas Públicas e Privadas dos municípios de Itaguaí, Mendes, Nova Iguaçu, Paracambi, Rio de Janeiro (Campo Grande) e Seropédica – RJ e do município de Juiz de Fora – MG;
- ◆ Participavam regularmente das aulas de EF;

- ◆ Concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (maior de idade) (**APÊNDICE I**) e autorizados pelos seus respectivos responsáveis legais a participarem da pesquisa mediante a assinatura do TCLE (**APÊNDICE II**) e do Termo Assentimento Livre e Esclarecido (**APÊNDICE III**), quando menor de idade.

Foram excluídos da pesquisa os alunos que:

- ◆ Não estavam devidamente matriculados no Ensino Fundamental e Médio das Escolas Públicas e Privadas dos municípios de Itaguaí, Mendes, Nova Iguaçu, Paracambi, Rio de Janeiro (Campo Grande) e Seropédica – RJ e do município de Juiz de Fora – MG;
- ◆ Não finalizaram o preenchimento de todos os campos dos questionários e/ou preencheram de forma errada;
- ◆ Não tiveram retornadas as assinaturas do TCLE (maior de idade), e os responsáveis legais não aceitaram que seus filhos participassem da pesquisa mediante a assinatura do TCLE e do Termo de Assentimento, quando menor de idade.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

As escolas foram contatadas através de telefone ou *e-mail* e foi solicitada autorização das respectivas instituições a que os alunos pertençam para participarem da pesquisa.

Os contatos com os professores foram feitos de forma direta, aos que de forma voluntária permitiram a presença em suas aulas para aplicação dos questionários.

A aplicação dos questionários ocorreu durante as aulas de EF, e consistiu na apresentação do presente autor do trabalho, conjuntamente com o (s) voluntário (s), seguido da explicação sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos. Foi explicitado aos alunos que não existem perguntas certas ou erradas e que devem ser sinceros nas respostas.

Inicialmente foi obtido o consentimento dos participantes autorizados pelos seus respectivos responsáveis legais (para os menores de idade) a participarem da pesquisa mediante a assinatura do TCLE. Foi referido aos alunos e aos seus responsáveis que o envolvimento na pesquisa é voluntário, podendo estes a qualquer momento desistir de participar.

A confidencialidade e o anonimato das respostas dadas ficaram assegurados a cada um dos inquiridos. O tempo médio de preenchimento dos questionários pelos alunos foi de 30 a 40 minutos.

3.4 Instrumentos

3.5 *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)*

O LAPOPECQ (PAPAIOANNOU, 1994) avalia o contexto motivacional específico das aulas de EF. O questionário é composto por 27 questões acerca da percepção das orientações motivacionais no âmbito da EF, que correspondem a duas escalas: clima motivacional orientado para a maestria e clima motivacional orientado para o ego.

O clima motivacional percebido para a aprendizagem é dividido em duas subescalas com 13 questões que avaliam: 1) o clima orientado para aprendizagem criado pelo professor (seis itens) e 2) orientação motivacional do estudante que resulta da satisfação com a aprendizagem (sete itens).

No clima motivacional voltado para a performance 14 fatores estão divididos em três subescalas: 3) orientação para o ego do aluno (cinco itens), 4) preocupações dos escolares com os erros cometidos (cinco itens), e 5) orientação para o resultado sem esforço do estudante (quatro itens).

Originalmente na pergunta inicial, os estudantes são convidados a pensar sobre suas aulas de EF. Dessa forma, numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, as opções de resposta sobre cada percepção do clima motivacional (para a aprendizagem e para a performance) são respondidas pelos estudantes, onde: 1 = “*strongly disagree*”; 2 = “*disagree*”; 3 = “*neither agree nor disagree*”; 4 = “*agree*” e; 5 = “*strongly agree*”.

É importante destacar que para um instrumento se apresentar apto a ser empregado em outro contexto cultural, é de extrema importância que este processo seja de qualidade, de forma a evitar discrepâncias conceituais para com o instrumento original, mesmo quando idealizado para contextos culturais distintos.

Estudos traduziram e validaram o LAPOPECQ para outros idiomas (CERVELLÓ *et al.*, 2002; SPRAY, 2002) atestando sua qualidade psicométrica, inclusive português europeu (DURÃO *et al.*, 2010). A versão original do instrumento encontra-se no **ANEXO I**.

3.6 *Perception of Success Questionnaire (POSQ)*

O instrumento utilizado para detectar as orientações às metas dos escolares é o POSQ (ROBERTS, TREASURE; BALAGUÉ, 1998), com versão validada e adaptada para o contexto brasileiro como “Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte” (COPETTI *et al.*, 2005).

Precedido pela frase “Eu me sinto com mais sucesso quando...” os alunos são levados a pensar como se sentiriam bem-sucedidos se isso efetivamente acontecesse com eles. O questionário é composto por 12 questões, seis relacionadas à tarefa e seis relacionadas ao ego. As respostas são assinaladas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).

Questões que indicam orientação para o ego: Eu derroto outras pessoas?; Eu sou claramente superior?; Eu sou o melhor?; Eu rendo mais do que os meus adversários?; Eu ganho?; Eu mostro às outras pessoas que sou melhor?. Questões que indicam orientação para a tarefa: Eu realmente trabalho duro?; Eu demonstro clara melhoria no meu rendimento?; Eu atinjo um objetivo?; Eu ultrapasso dificuldades?; Eu atinjo um objetivo pessoal?; Eu rendo ao nível máximo das minhas capacidades?.

Os índices do *alpha* de *Cronbach* do estudo original foram de $\alpha = 0,78$ (Ego) e de $\alpha = 0,73$ (Tarefa), apresentando assim confiabilidade interna satisfatória. O instrumento encontra-se no **ANEXO II**.

3.7 Basic Psychological Needs Questionnaire in Physical Education (BPNQ-PE)

O BPNQ-PE foi especialmente desenvolvido para mensurar as três necessidades psicológicas básicas concernentes à TAD (competência, autonomia e relação) no contexto da EF escolar. Com versão adaptada e validada para a realidade escolar brasileira como “Questionário de Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (QNPB-EF)” o instrumento é composto por 12 itens dispostos numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, que variam entre 1 (“discordo totalmente”) e 5 (“concordo totalmente”).

Precedido pela frase “Na disciplina de educação física, geralmente...” os itens se agrupam em três fatores (com quatro itens cada), e que refletem as NPB – autonomia, competência e relação – (DECI; RYAN, 1985).

Encontram-se versões validadas da escala nos idiomas Português – Portugal (PIRES *et al.*, 2010), Espanhol (MENÉNDEZ SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2018), além do Português – Brasil (CID *et al.*, 2016), onde a versão da escala brasileira apresentou índices satisfatórios de validação (Competência: $\alpha = .82$; Relação: $\alpha = .89$; Autonomia: $\alpha = .82$). O instrumento utilizado encontra-se no **ANEXO III**.

3.8 Formulários concebidos para essa investigação

Formulários próprios foram idealizados para nortear as etapas da investigação.

3.9 Processo de validação do instrumento

Inicialmente, para se desenvolver o processo de tradução e adaptação transcultural do LAPOPECQ foi pedida autorização formal por *e-mail* ao idealizador do questionário original (PAPAIOANNOU, 1994) (ANEXO IV). Foram empregadas as cinco etapas contidas no Guia da *American Association of Orthopaedic Surgeons/Institute for Work and Health* para tradução e adaptação entre culturas de instrumentos (BEATON *et al.*, 2000), a saber: tradução, síntese, retrotradução, comitê de peritos e pré-teste.

A primeira fase do processo consistiu no encaminhamento do questionário para dois tradutores juramentados (bilíngues) independentes, a fim de que realizassem a tradução da língua inglesa para o português. Os tradutores não detinham conhecimento acerca dos conceitos abordados no LAPOPECQ. Cada tradutor concebeu uma versão traduzida dos questionários, denominadas T1 e T2, incluindo seus títulos, itens (LAPOPECQ = 27 itens) e as opções de respostas na escala do tipo *Likert*.

A segunda fase contemplou um comitê para síntese, com a participação de sete profissionais, assim detalhados: um pesquisador com *expertise* na temática motivacional, uma especialista em metodologia, uma psicóloga, dois professores de EF, um membro da população-alvo (estudante do ensino médio) e uma juíza de síntese (nativa brasileira e especialista na língua inglesa). Nessa fase, foi gerada uma versão síntese, T12, a partir da avaliação do comitê. Cada tradução foi analisada em sua essência e discutida suas equivalências com fim de suscitar um consenso entre ambas as versões. As possíveis discrepâncias e discordâncias entre os especialistas foram documentadas para futura análise.

Na terceira fase, o questionário foi retrotraduzido (*back translation*) do português para a língua inglesa, com intuito de examinar os possíveis erros conceituais ou de incongruências durante o processo de tradução. Outros dois tradutores juramentados (bilíngues) independentes, realizaram a retrotradução dos instrumentos. Tendo por base T12, foram criadas duas novas versões, designadas RT1 e RT2. Os retrotradutores não tinham conhecimento dos elementos teóricos contidos no instrumento.

No quarto procedimento, foi realizada uma reunião com um comitê de peritos. Nessa fase, todos os materiais produzidos nas outras etapas foram analisados. Compuseram a equipe de análise sete participantes: um especialista na área em questão (pesquisador *expert* em

motivação), uma metodologista (profissional com experiência em processos de validação), um profissional em línguas (nativa brasileira, bilíngue e com formação em Letras – Português-Inglês), uma psicóloga, dois professores de EF e um membro da população-alvo (estudante do ensino médio). O objetivo principal do comitê foi conceber uma versão final do questionário para ser utilizada no pré-teste.

Na fase de comitê de peritos, um formulário do material gerado nas etapas anteriores foi fornecido aos especialistas para que julgassem cada tópico do questionário (título, 27 perguntas e respostas do tipo *Likert*), incluindo a clareza de linguagem (equivalência idiomática), compreensão semântica (equivalência semântica), pertinência teórica (equivalência conceitual) e contexto ambiental (equivalência cultural). No julgamento dos tópicos, os juízes avaliaram com uma tabela contendo uma escala de notas que variavam de -1 a 1, sendo: -1= inadequado, necessitando de reformulação; 0= adequado; 1= extremamente adequado. Foi dada liberdade para que os juízes sugerissem modificações, eliminações e substituições dos itens ambíguos ou sem relevância, para que melhor se adaptassem a população alvo. Os dados foram analisados tanto qualitativamente (concepção e estrutura semântica) como quantitativamente (através dos escores de respostas dos juízes).

Na quinta fase, foi realizado um pré-teste com a população alvo, em amostra de conveniência, com o desígnio de atentar para as reações dos respondentes e obter informações relevantes de cada item da versão final, além de identificar possíveis problemas nos instrumentos. Ao total, foram realizados dois pré-testes após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (COMEP-UFRRJ) sob o processo de número 23083.007831/2018-72 (**ANEXO V**).

Foram selecionados estudantes de ambos os sexos, participantes regulares das aulas de EF do Ensino Fundamental do Município de Mendes-RJ e do Ensino Fundamental e Médio do Município de Seropédica-RJ. Foram excluídos os sujeitos que não participassem regularmente das aulas de EF, e aqueles com alguma incapacidade cognitiva e/ou portadores de deficiência. Todos os participantes assinaram o termo de assentimento (para menores de idade) e consentimento livre e esclarecido aplicado pelo pesquisador e colaboradores da equipe. Todos os pré-testes foram realizados em forma de entrevista individual e gravados com áudio. O tempo de duração dos pré-testes foi de aproximadamente 40 minutos.

Nessa etapa foi avaliado o conteúdo do questionário, o grau de dificuldade em respondê-lo e o método de aplicação (autoadministrado ou entrevista). Para fins de avaliação do conteúdo, foram empregadas as técnicas recomendadas por Malhotra (2008): **Parte 1** –

Análise protocolar (o participante reproduz às questões do questionário “pensando” em voz alta). Nessa parte, se avalia o nível de dificuldade dos participantes em responderem a duas perguntas: “Qual foi seu nível de dificuldade para responder às perguntas dessa escala?” (0) = nenhuma; (1) = um pouco; (2) = muita; e “O quanto foi cansativo responder a essas perguntas?” (0) = nada cansativo; (1) = um pouco cansativo; (2) = muito cansativo.

Parte 2 – Interrogatório (o participante reproduz com suas próprias palavras o que entendeu de cada item). Os participantes escrevem com suas próprias palavras em um formulário o que entenderam de cada pergunta do questionário. Na **Parte 3** – (Análise da forma de aplicação da escala) avalia-se a possibilidade de utilizar o LAPOPECQ de forma autoadministrável. Para isso, os participantes responderam por si mesmos a sete itens (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7). Além disso, indicaram qual dos métodos eles consideraram mais confortável para responder, tendo como opções: (0) tanto faz, ambos os métodos foram confortáveis; (1) prefiro com o auxílio do pesquisador fazendo a leitura das questões e; (2) prefiro responder sozinho. A totalidade dos dados alcançados nos pré-testes foram analisados de maneira qualitativa, como também por meio de análise dos escores das respostas dos partícipes.

A última fase contempla as análises estatísticas (análises fatoriais, correlações e consistência interna dos itens) e verificação da validade do construto (saber se realmente a nova versão mede o construto que foi idealizado para medir).

Por fim, será realizada uma relação entre o estabelecimento dos padrões de aplicação e a interpretação dos resultados, a qual será feita mediante comparações das populações alvo escolhidas e baseadas em índices estatísticos satisfatórios.

3.10 Análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados através da estatística descritiva e inferencial. Os procedimentos estatísticos descritivos utilizados neste estudo foram: frequência, média e desvio padrão. Para fins de validação estatística, foi empregada a Análise Fatorial Exploratória (AFE). Após a verificação da distribuição da amostra (normalidade), a estatística inferencial foi realizada por meio da correlação de *Spearman*. Todos os dados foram tratados estatisticamente através do programa SPSS versão 17.0 (*for Windows*).

Os indicativos de correlação foram definidos através do *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) maior que 0,60, com o teste de esfericidade de *Barlett* significativo ($\leq 0,05$), com os valores de referência da magnitude das correlações estipulados em: $\rho = 0,10$ até $0,30$ (fraco); $\rho = 0,40$ até $0,6$ (moderado) e; $\rho = 0,70$ até 1 (forte), e o índice de carregamento para aceitação

dos itens nos fatores do modelo foi fixado para um mínimo de 0,30 de carga fatorial (HAIR, 2005). Além disso, o critério para a aceitabilidade da consistência interna dos fatores foi estabelecido em um mínimo de $\alpha = 0,70$ (HILL; HILL, 2009).

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS

4.1 Processo de tradução e adaptação do LAPOPECQ

Primeira Etapa – Tradução

As duas traduções (T1 e T2) do LAPOPECQ foram equivalentes apenas no que diz respeito à pergunta inicial, assim traduzida: “Nas minhas aulas de Educação Física”; as opções de resposta do tipo *Likert*, traduzidas como: “discordo totalmente, discordo, não concordo, nem discordo, concordo, concordo totalmente”; e ao item 27 traduzido como: “O que eu aprendo me faz querer praticar mais”.

O título e os 26 itens, embora traduzidos de forma similar, apresentaram no mínimo uma diferença gramatical ou semântica entre T1 e T2.

Segunda Etapa – Reunião de Síntese

Ao analisar as ambas as traduções do título questionário, optou-se por manter a palavra “Performance” e não a tradução para o português “Desempenho”, virtude dos especialistas concordarem que a palavra “Performance” já se encontra inserida no vocabulário português. Foi decidido ainda que a tradução (T2) se aproximou mais do era exigido para essa etapa, sendo que se manteve a tradução da expressão “*classes*” como “aulas”.

Dessa forma, o título síntese foi “Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas Aulas de Educação Física”. A sigla original do questionário (LAPOPECQ) foi mantida para facilitar a identificação do instrumento em investigações internacionais.

Outras análises foram levantadas acerca dos itens do LAPOPECQ, a saber: nas questões 1, 9, 19, 23 e 24, a palavra “*most*” teve sua versão síntese traduzida como “muito”. A razão dessa escolha se deu por conta da classificação morfológica da palavra, já que é um advérbio de intensidade que reforça o sentido das expressões em questão.

Os itens 2, 5 e 18, tiveram a inserção da palavra “totalmente” no lugar de – “*completely*” “completamente” –, (ex., “O professor de Educação Física fica totalmente satisfeito quando todos os alunos melhoram suas habilidades”). Também por conta da classificação morfológica, a palavra totalmente foi o advérbio de modo escolhido, por mais se adequar à forma como os alunos perceberiam a satisfação do professor.

O item 4 também foi motivo de discussão. Mediante consulta no dicionário *Webster* e guia da APA a palavra “movimento” foi inserida no lugar de “*skills*”: “O professor de EF procura saber se eu aprendi um movimento antes de ensinar outras coisas para a turma”. Neste

caso, foi acordado que a tradução de “*skills*” para “habilidade” poderia expressar sentido de técnica e confusão com o significado de aptidão. Ainda assim, não houve consenso sobre essa questão de sentido das palavras “aprender e movimento”. Dessa forma, outra versão foi levantada: “O professor de EF garante que eu aprenda cada movimento antes de ensinar outras coisas para a turma”. Ficou acordado então, que as duas formas do item iriam para a etapa da retrotradução.

Outro item que mereceu atenção, foi a questão 8. Ao contrário do que as duas traduções referiam, T1 “prêmios” e T2 “recompensas” para a tradução de “*rewards*”, foi decidido que as palavras “reconhecimento” e “elogios” iriam para a retrotradução (ex., “Os alunos tentam ser melhores que os outros para ganhar reconhecimento (elogios)”).

A questão 11 também foi alvo de apreciação minuciosa. T1 e T2 apresentaram a forma literal da tradução de “*successful students*” para “estudantes bem-sucedidos”. “Estudantes bem-sucedidos” poderia gerar ambiguidade e conflito na interpretação, por esta razão, decidiu-se a alteração dessa expressão por “melhores alunos”; bem como a retirada do verbo “executar” e da palavra “colegas”, para que o item não ficasse muito extenso e cansativo para leitura (ex., “Os melhores alunos são aqueles vistos como os mais habilidosos do que os outros”).

No entendimento dos membros da reunião, a inclusão da expressão “vistos como os mais habilidosos” no lugar de “executam melhores habilidades” se aproximaria mais da realidade dos alunos, pois “executam melhores habilidades” não teria total relação de sentido com a expressão “estudantes bem-sucedidos”, pois existem outras formas de os estudantes serem considerados bem-sucedidos tanto pelo professor como pelos colegas.

As questões 12 e 13 geraram debate. A palavra original “*disapproval*” do item 12, foi traduzida pelos dois tradutores como “desaprovação”. Todavia, ficou decidido entre os membros da reunião que a substituição pela palavra “crítica” seria melhor compreendida pela população alvo do instrumento. Já no item 13, a contestação recaiu sobre a expressão “*because they would not look good in the eyes of the physical education teacher*”. As traduções T1 e T2 diferiram entre “porque não ficariam bem aos olhos do professor” e “porque eles não pareceriam bons aos olhos do professor”.

Por não haver consenso entre a opção por uma das duas traduções optou-se por substituir a expressão por “para não serem mal vistos pelo professor de educação física”.

No item 20, assim como no item 11, para a tradução de “*successful students*” foi mantida a expressão “melhores alunos” em detrimento de “estudantes bem-sucedidos”. Nos

itens 21 e 22, as traduções T1 e T2 para “lição” da palavra “*lesson*” foram substituídas por “aula”.

No item 24, “*new skills and games*” foi sintetizada como “novos jogos e exercícios”. Demais adaptações em T1 e T2 foram feitas para que se alcançasse uma versão de qualidade que pudesse ir para a etapa da retrotradução.

Terceira Etapa – Retrotradução

As retrotraduções (RT1 e RT2) foram importantes para se analisar possíveis discrepâncias conceituais ou incoerências durante o procedimento de tradução. Embora não tenham sido observadas incongruências de RT1 e RT2 com T1 e T2, essa se apresentou como pertinente para realização de uma exploração ampla na tomada de decisões eficazes e profícuas na etapa seguinte.

Quarta Etapa – Comitê de Peritos

De acordo com a avaliação do comitê, nove itens foram julgados com nota -1 por no mínimo, dois especialistas, sendo que a equivalência cultural teve a maior incidência de inadequação. O restante dos itens do instrumento, incluindo o título, a pergunta inicial e as respostas da escala *Likert* tiveram pontuação entre 0 e 1, não tendo dessa forma, necessidade de modificação.

Nos itens 1 e 23, foi realizada apenas uma alteração para que a questão ficasse mais adequada ao contexto dos alunos, sendo modificada a expressão “algo novo” por “alguma coisa nova” e “coisas novas”, respectivamente. Essa também foi uma forma de adequar esses itens ao disposto no item 26 (ex., “Eu aprendo coisas agradáveis”), para que ficassem com sentido uniforme.

Já no item 2 a sugestão de alteração foi tanto concernente a equivalência cultural como a conceitual. A expressão “melhoram depois de muita dedicação” foi substituída por “se esforçam muito para aprender”.

O item 4 foi o único em que duas formas de T12 foram para a retrotradução. Para se chegar à equivalência cultural, a tradução de “*skills*” se manteve como “movimento”. Outrossim, foi alterada a ordem da frase e também foi retirado o verbo “garantir”, sendo o mesmo substituído por “depois de ter certeza”. Dessa maneira, o item passou a ser o seguinte: “O professor de educação física só ensina coisas novas para a turma depois de ter certeza que eu aprendi cada movimento”.

No item 8 optou-se por “elogiados” para a tradução de “*rewards*”. No item 11 houve a alteração da palavra “vistos” por “considerados” e foi acrescentada a expressão “colegas de turma”.

Nos itens 12 e 13 optou-se por substituir a expressão “se preocupam com os erros” por “têm medo de errar”. De igual modo, o item 14 também teve a expressão “se preocupam em realizar” substituída por “têm medo de realizar”.

Já no item 15, “*skills or playing games*” foi substituída por “atividades da aula”. No Brasil, a EF abrange variados conteúdos e atividades da cultura corporal de movimento (DARIDO, 2003). Por essa razão, decidiu-se por não manter a tradução “exercícios ou jogos”, mas sim “atividades da aula”.

Os itens 18, 19 e 20 tiveram ligeira alteração na expressão “*with little effort*” traduzida como “sem se esforçar”. Adicionalmente, o item 20 também teve uma pequena alteração na expressão “*who score the most points*”, sendo traduzida como “mais pontos nos esportes”.

A fim de assegurar a equivalência semântica e idiomática, foram inclusos nos itens 7, 8 e 9 a preposição “do”. Assim como a tradução de “*most*” para “muito” foi mantida, por considerar ser este termo mais usual e com maior potencial para diferenciar e dar intensidade, ao mesmo tempo essa palavra também é muito utilizada em escalas de atitudes (CUNHA, 2007).

No **Quadro 5** abaixo pode ser visualizado um paralelo do instrumento original com as modificações relatadas até a quarta etapa (comitê de peritos).

Quadro 5 – Comparação entre o LAPOPECQ original, sua versão síntese e a versão do primeiro pré-teste.

Item	Instrumento Original	Versão Síntese	Versão do Comitê de Peritos utilizada no primeiro pré-teste
Título	<i>Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)</i>	Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas aulas de Educação Física (LAPOPECQ)	Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas aulas de Educação Física (LAPOPECQ)
Pergunta Inicial	<i>In my Physical Education Classes</i>	Nas minhas aulas de Educação Física	Nas minhas aulas de Educação Física
Respostas	<i>Strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree, strongly agree</i>	Discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente	Discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente

1	<i>The physical education teacher is most satisfied when every student learns something new</i>	O professor de educação física fica muito satisfeito quando todos os alunos aprendem algo novo	O professor de educação física fica muito satisfeito quando todos os alunos aprendem alguma coisa nova
2	<i>The physical education teacher looks completely satisfied when students are improving after trying hard</i>	O professor de educação física parece totalmente satisfeito quando os alunos melhoram depois de muita dedicação	O professor de educação física parece totalmente satisfeito quando os alunos se esforçam muito para aprender
3	<i>The physical education teacher insists that students' mistakes are part of learning</i>	O professor de educação física sempre diz que os erros fazem parte da aprendizagem	O professor de educação física sempre diz que os erros fazem parte da aprendizagem
4*	<i>The physical education teacher makes sure that I understand how to perform each new skill before the class moves on to learning other skills</i>	O professor de educação física procura saber se eu aprendi um movimento antes de ensinar outras coisas para a turma. O professor de educação física garante que eu aprenda cada movimento antes de ensinar outras coisas para a turma	O professor de educação física só ensina coisas novas para a turma depois de ter certeza que eu aprendi cada movimento
5	<i>The physical education teacher is completely satisfied when every student's skills are improving</i>	O professor de educação física fica totalmente satisfeito quando todos os alunos melhoram suas habilidades	O professor de educação física fica totalmente satisfeito quando todos os alunos melhoram suas habilidades
6	<i>The physical education teacher pays special attention to whether my skills are improving</i>	O professor de educação física presta muita atenção para saber se minhas habilidades estão melhorando	O professor de educação física presta muita atenção para saber se minhas habilidades estão melhorando
7	<i>During the lesson students try outperform each other</i>	Durante a aula, os alunos tentam ser melhores que os outros	Durante a aula, os alunos tentam ser melhores do que os outros
8	<i>Students try to gain rewards by outperforming others</i>	Os alunos tentam ser melhores que os outros para ganhar reconhecimento	Os alunos tentam ser melhores do que os outros para serem elogiados

(elogios)

9	<i>Students feel most satisfied when they manage to outperform others</i>	Os alunos se sentem muito satisfeitos quando conseguem ser melhores que os outros	Os alunos se sentem muito satisfeitos quando conseguem ser melhores do que os outros
10	<i>The most important thing is for a student to demonstrate that he or she is better in sports than others</i>	A coisa mais importante para um aluno é demonstrar ser melhor do que os outros nos esportes	A coisa mais importante para um aluno é demonstrar ser melhor do que os outros nos esportes
11	<i>Successful students are thought to be those who perform skills better than their classmates</i>	Os melhores alunos são aqueles vistos como os mais habilidosos do que os outros	Os melhores alunos são aqueles considerados como os mais habilidosos do que os colegas de turma
12	<i>Students worry about failure in performing skills because it would lead to the disapproval of others</i>	Os alunos se preocupam com os erros nas atividades por causa da crítica dos outros colegas	Os alunos têm medo de errar para não serem criticados
13	<i>Students worry about failure in performing skills because they would not look good in the eyes of the physical education teacher</i>	Os alunos se preocupam com os erros nas atividades para não serem mal vistos pelo professor de educação física	Os alunos têm medo de errar para não serem mal avaliados pelo professor de educação física
14	<i>Students worry about performing skills that they are not particularly good at</i>	Os alunos se preocupam em realizar as atividades em que eles não são tão bons	Os alunos têm medo de realizar as atividades em que não são tão bons
15	<i>Students feel very badly when they make mistakes while performing skills or playing games</i>	Os alunos se sentem muito mal quando erram durante a realização de exercícios ou jogos	Os alunos se sentem muito mal quando erram durante a realização das atividades da aula
16	<i>Students feel very badly when they can't perform a skill as well as others</i>	Os alunos se sentem muito mal quando não conseguem realizar uma atividade tão bem quanto os outros	Os alunos se sentem muito mal quando não conseguem realizar uma atividade tão bem quanto os outros
17	<i>It is very significant to win without trying hard</i>	É muito importante vencer sem se esforçar	É muito importante vencer sem se esforçar
18	<i>The physical education teacher looks completely</i>	O professor de educação física parece totalmente satisfeito	O professor de educação física parece totalmente satisfeito

	<i>satisfied with those students who manage to win with little effort</i>	com os alunos que vencem com pouco esforço	com os alunos que vencem sem se esforçar
19	<i>Students feel most satisfied when they win with little effort</i>	Os alunos se sentem muito satisfeitos quando vencem com pouco esforço	Os alunos se sentem muito satisfeitos quando vencem sem se esforçar
20	<i>Successful students are thought to be those who score the most points with little effort</i>	Os melhores alunos são aqueles que marcam maior pontuação com pouco esforço	Os melhores alunos são aqueles que fazem mais pontos nos esportes sem se esforçar
21	<i>The way the lesson is taught helps me learn how to exercise by myself</i>	A forma como a aula é dada me ajuda a aprender a me exercitar sozinho	A forma como a aula é dada me ajuda a aprender a me exercitar sozinho
22	<i>The way the lesson is taught helps me learn how to use physical education to improve my health</i>	A forma como a aula é dada me ajuda a aprender a usar a educação física para melhorar a minha saúde	A forma como a aula é dada me ajuda a aprender a usar a educação física para melhorar a minha saúde
23	<i>I feel very satisfied when I learn something new</i>	Eu me sinto muito satisfeito quando aprendo algo novo	Eu me sinto muito satisfeito quando aprendo coisas novas
24	<i>I feel very satisfied when I learn new skills and games</i>	Eu me sinto muito satisfeito quando aprendo novos jogos e exercícios	Eu me sinto muito satisfeito quando aprendo novos jogos e exercícios
25	<i>I enjoy trying my best to learn a skill</i>	Eu gosto de dar o meu máximo para aprender uma habilidade	Eu gosto de dar o meu máximo para aprender uma habilidade
26	<i>I learn something enjoyable</i>	Eu aprendo coisas agradáveis	Eu aprendo coisas agradáveis
27	<i>What I learn makes me want to practice more</i>	O que eu aprendo me faz querer praticar mais	O que eu aprendo me faz querer praticar mais

* Como referido na etapa de reunião de síntese, duas versões síntese do item seguiram para a etapa da retrotradução.

Quinta Etapa – Pré-teste

Os dois pré-testes realizados seguiram as recomendações de Malhotra (2008), o qual sugere que cada pré-teste seja composto por cinco a 10 participantes até se atingir o nível de saturação das respostas. As entrevistas duraram em média 45 min.

Foi solicitado aos alunos que informassem quaisquer dúvidas e/ou dificuldades na compreensão dos itens da escala e das instruções (opções de resposta, tamanho e formato da

fonte e etc.). As questões que implicaram maior dificuldade de interpretação foram modificadas para o pré-teste seguinte.

No total, a amostra foi composta por 15 estudantes, com média de $14 \pm 2,03$ anos de idade, sendo a maioria do sexo masculino (53,3%) (**Tabela 2**). Com relação à escolaridade, a predominância foi de alunos do Ensino Fundamental (86,7%) e oriundos de escola pública (93,3%).

Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica da amostra do pré-teste.

Variável	1º Pré-teste	2º Pré-teste	Total
Participantes	8	7	15
Sexo	Masculino	6	2
	Feminino	2	5
Idade média (anos)	$13,6 \pm 1,50$	$14,4 \pm 2,57$	$14 \pm 2,03$
Idade mínima-máxima (anos)	12-16	12-18	12-18
Escolaridade	EF	8	5
	EM	0	2
Escola	Pública	8	6
	Privada	0	1

EF: ensino fundamental; EM: ensino médio

Como principal repercussão do primeiro pré-teste, constatou-se que os itens 11 e 15 foram os que apresentaram maior dificuldade de compreensão. O item 11, em especial, já tinha gerado discussão na etapa de reunião de síntese e do comitê de peritos. Tivemos o cuidado de realizar a adaptação transcultural sem que esta se desviasse substancialmente do conceito original, sendo que por este motivo a palavra “considerados” foi mantida por conta da formalidade da palavra original na língua inglesa. Entretanto, os próprios alunos sugeriram a alteração desta por “vistos”, por considerarem essa palavra melhor adequada a sua realidade.

No item 15, a análise para modificação se deu por meio da observação e audição dos áudios das entrevistas. Dois alunos ao lerem em “voz alta” o item em questão automaticamente reproduziram a parte final da frase em “atividades na aula”, e não “atividades da aula” como estava no formulário. Em virtude disso, achou-se produtivo realizar essa alteração para o pré-teste subsequente.

Embora apenas dois participantes tenham reportado dificuldade na compreensão do conteúdo dos referidos itens, seis participantes relataram um pouco de dificuldade para responder as perguntas da escala.

Em contrapartida, sete participantes consideraram o preenchimento da escala “nada cansativo”. Além de este ser um resultado expressivo, pois essa escala provavelmente se constituirá como de grande valia para pesquisas posteriores que mensurem esses constructos, essa informação indica que o instrumento mesmo sendo considerado extenso, pode ser muito bem interpretado pela população alvo.

Dentre os métodos de aplicação do instrumento, o LAPOPECQ foi idealizado para ser aplicado de forma autoadministrada. Sabe-se que a aplicação em formato de entrevista é dispendiosa e de difícil administração quando se destina a amostras maiores. Ademais, para a utilização deste modelo é necessário ao entrevistador condutas técnicas e éticas condizentes com a entrevista. O entrevistador deve ter cuidado para não influenciar o entrevistado em suas respostas e nem deixá-lo desconfortável. Dessa forma, treinar e capacitar de maneira eficiente os entrevistadores se torna essencial para o alcance de um bom resultado da pesquisa.

Mesmo tendo atenção especial a esses detalhes, nos preocupamos em permitir que os estudantes manifestassem sua autonomia, possibilitando que opinassem sobre a melhor forma de aplicação das perguntas do instrumento.

Tendo isso em vista, a maioria dos participantes ($n = 4$) assinalou que ambos os métodos de aplicação (entrevista e autoaplicável) foram confortáveis. Dois participantes reportaram que prefeririam responder sozinhos e outros dois informaram que responder com o auxílio do pesquisador (entrevista) seria mais confortável. Em virtude disso, no pré-teste seguinte deixamos novamente que os estudantes informassem sua escolha pelo melhor método de aplicação do instrumento.

O segundo pré-teste teve o intuito de verificar se as mudanças e as sugestões de modificações ocorridas no primeiro pré-teste, surtiram efeito e não mais apresentavam dificuldade em seu entendimento. Sendo assim, no segundo pré-teste realizado com outros alunos, mas com os mesmos procedimentos, a ampla maioria dos estudantes ($n = 6$) informou não ter nenhuma dificuldade em responder às perguntas e nem consideraram cansativo responder à escala. De forma complementar, nenhum dos participantes informou qualquer dificuldade na compreensão e interpretação do conteúdo dos itens do questionário.

Doravante, como a maioria dos participantes ($n = 3$) informou que seria mais confortável realizar o preenchimento do questionário sozinho (autoaplicável) e ainda dois participantes informaram que ambos os métodos (entrevista ou autoaplicável) seria a forma mais confortável para responder as perguntas, decidiu-se que o instrumento será aplicado no

formato autoadministrável, assim como o original. Destarte, não foi considerada necessária a realização de nenhum outro pré-teste.

Como explicitado anteriormente, o cumprimento dessas etapas forneça a validade de conteúdo e informações indispensáveis sobre como o instrumento será interpretado pelos membros da população alvo, no entanto o mesmo não abarca a validade de constructo e de confiabilidade interna dos itens do instrumento (BEATON *et al.*, 2000). Assim sendo, na seção seguinte será apresentada a validação do questionário em suas propriedades psicométricas mediante o uso de critérios estatísticos confiáveis.

4.2 Validade de Construto: evidência da análise fatorial

Finda todas as etapas descritas anteriormente, foi levado a cabo o estudo sobre a validação e fiabilidade do LAPOPECQ. Essa fase do estudo foi desenvolvida com os 414 alunos das escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio da região metropolitana e sul-fluminense – RJ e de Juiz de Fora – MG.

Com intuito de examinar se os itens aferiam as características psicológicas que se pretendia medir, bem como se as dimensões fatoriais propostas por Papaioannou (1994) também suscitavam na amostra brasileira, procedeu-se a análise da validade de construto.

Especificamente, adotou-se a AFE, mediante o método multivariado de análise denominado de Análise de Componentes Principais (ACP).

Baseado na estrutura original do LAPOPECQ instaurou-se como hipótese que os alunos brasileiros inquiridos também evidenciarão cinco fatores nas respostas, nomeadamente: clima orientado para aprendizagem criado pelo professor (COAP), orientação motivacional para a aprendizagem do estudante (OAE), orientação para a competição do estudante (OCE), preocupações dos estudantes com os erros cometidos (PEC) e orientação para o resultado sem esforço (ORSE).

Foi realizada inicialmente uma ACP com a rotação *Varimax*, abrangendo todos os itens das cinco subescalas. O indicativo de adequabilidade dos dados foi feito mediante o teste de esfericidade de *Bartlett* ($X^2(351) = 4242,306$; $p < 0,001$) e do critério de *Keiser-Meyer-Olkin* ($KMO = 0,863$).

Conforme **Tabela 3**, seis fatores foram propostos pela AFE, todavia um fator foi extinto porque carregou apenas um item.

Tabela 3 – Primeira análise de componentes principais do LAPOPECQ através da rotação oblíqua.

Itens	Fatores					
	1 COAP	2 OAE	3 PEC	4 OCE	5 ORSE	6
01	.719	.264	.089	-.016	-.063	-.096
02	.761	.195	.128	.069	-.091	-.113
03	.677	.160	-.002	.054	-.064	.015
04	.634	.124	.057	-.019	.104	.134
05	.773	.187	.134	.001	-.019	.001
06	.670	.204	.055	.010	.070	-.024
07	-.043	.089	.084	.831	.079	-.027
08	-.008	.105	.207	.810	.013	.018
09	.085	-.011	.260	.792	.029	.122
10	.118	-.174	-.048	.551	.191	.448
11	-.077	-.047	.018	.158	.051	.871
12	.109	-.084	.702	.159	-.106	-.069
13	.015	.040	.625	.120	.126	-.010
14	.095	-.001	.696	.082	-.055	-.070
15	.087	.157	.764	.029	.057	.065
16	.061	.106	.725	.165	.063	.110
17	-.088	.014	-.120	.113	.769	-.092
18	.039	-.016	.024	.004	.746	.197
19	.016	-.028	.173	.182	.677	-.051
20	-.104	-.066	.053	-.064	.582	.508
21	.309	.308	.127	.076	.071	-.073
22	.356	.530	.073	-.008	-.014	-.123
23	.286	.765	.091	-.034	-.107	-.063
24	.186	.831	.099	.076	-.013	-.079
25	.147	.819	.016	.059	-.051	.026
26	.413	.633	.027	-.021	.043	-.099
27	.170	.718	-.016	.037	.088	.066

COAP = clima orientado para aprendizagem criado pelo professor; OAE = orientação motivacional para a aprendizagem do estudante; OCE = orientação para a competição do estudante; PEC = preocupações dos estudantes com os erros cometidos; ORSE = orientação para o resultado sem esforço

Mesmo após várias tentativas, um item da subescala OCE ainda aparecia isolado em um fator do modelo¹. Sendo assim, optou-se por retirar o item 11.

Uma nova aplicação da ACP foi realizada com a rotação *Varimax* com os 26 itens restantes do instrumento (**Tabela 4**). A verificação da adequabilidade dos dados apontou os seguintes índices mediante o teste de esfericidade de *Bartlett* ($X^2(351) = 4113,329$; $p < 0,001$) e do critério de *Keiser-Meyer-Olkin* ($KMO = 0,869$). A cabo dessas análises a estrutura final do modelo comportou os cinco fatores da escala original. A versão final do instrumento encontra-se no **APÊNDICE IV**.

¹ Os tratamentos estatísticos realizados para a validade de construto: evidência da análise fatorial e fiabilidade do instrumento podem ser consultados no **ANEXO VI**.

Tabela 4 – Segunda análise de componentes principais do LAPOPECQ através da rotação oblíqua.

Itens	Fatores				
	1 COAP	2 OAE	3 PEC	4 OCE	5 ORSE
01	.715	.273	.093	-.027	-.101
02	.755	.206	.132	.058	-.136
03	.676	.160	-.001	.060	-.068
04	.642	.114	.051	.012	.151
05	.773	.188	.134	.006	-.027
06	.674	.213	.057	.015	.071
07	-.055	.114	.096	.814	.035
08	-.016	.121	.215	.806	-.003
09	.075	-.006	.264	.800	.026
10	.124	-.206	-.062	.619	.294
12	.106	-.075	.708	.142	-.121
13	.017	.051	.632	.108	.128
14	.093	.004	.697	.072	-.075
15	.090	.149	.760	.035	.074
16	.063	.095	.720	.179	.085
17	-.087	.056	-.104	.091	.709
18	.048	-.012	.025	.030	.773
19	.012	.002	.182	.168	.608
20	-.086	-.108	.035	.016	.713
21	.314	.323	.134	.067	.071
22	.358	.544	.080	-.026	-.032
23	.283	.763	.091	-.046	-.125
24	.183	.835	.100	.061	-.039
25	.146	.810	.013	.061	-.042
26	.412	.643	.030	-.034	.016
27	.174	.712	-.016	.043	.112

COAP = clima orientado para aprendizagem criado pelo professor; OAE = orientação motivacional para a aprendizagem do estudante; OCE = orientação para a competição do estudante; PEC = preocupações dos estudantes com os erros cometidos; ORSE = orientação para o resultado sem esforço

O primeiro fator compreendeu seis itens que refletem a subescala COAP. O segundo fator incluiu sete itens que indicam a subescala OAE. O terceiro fator resultou em cinco itens que indicam a subescala PEC. O quarto fator compreendeu quatro itens que refletem a subescala OCE. Finalmente, o quinto fator compreendeu quatro itens que indicam a subescala ORSE.

4.3 Validade de constructo: evidência da validade convergente e confiabilidade do instrumento

Procedendo a investigação mais detalhada da validade de constructo da versão adaptada do LAPOPECQ, outras duas análises foram realizadas para além da validade fatorial, a qual possibilita demonstrar a validade de constructo do instrumento, sendo essas denominadas validade convergente e confiabilidade.

Na **Tabela 5** encontra-se a matriz de correlações entre os fatores do LAPOPECQ e do POSQ, no qual se procedeu a averiguação da validade convergente desses instrumentos.

Verificaram-se associações positivas e significantes entre as orientações e as percepções que compartilham de um significado comum (ex., entre a orientação para a aprendizagem e a percepção de um clima motivacional orientado para a aprendizagem), as quais apresentaram um valor moderado ($\rho = 0,572$; $p < 0,001$), indicando que estes constructos convergem, mas que, de forma simultânea, são diferentes entre si.

Verificou-se também a existência de uma correlação positiva e significativa entre a orientação para a competição e preocupações com os erros cometidos ($\rho = 0,289$; $p < 0,001$) e entre orientação para o resultado sem esforço e orientação para a competição ($\rho = 0,183$; $p < 0,001$) assim como entre a orientação para o ego e orientação para a competição ($\rho = 0,278$; $p < 0,001$) e entre orientação para o resultado sem esforço e orientação para o ego ($\rho = 0,290$; $p < 0,001$).

Tabela 5 – Matriz de correlações entre os fatores do LAPOPECQ e do POSQ

	1	2	3	4	5	6	7
1. COAP	1						
2. OAE	.572**	1					
3. OCE	.077	.086	1				
4. PEC	.212**	.189**	.289**	1			
5. ORSE	-.101*	-.091	.183**	.033	1		
6. TAREFA	.228*	.374**	.092	.123*	-.047	1	
7. EGO	-.082	.003	.278**	.096	.290**	.328**	1

COAP = clima orientado para aprendizagem criado pelo professor; OAE = orientação motivacional para a aprendizagem do estudante; OCE = orientação para a competição do estudante; PEC = preocupações dos estudantes com os erros cometidos; ORSE = orientação para o resultado sem esforço; TAREFA = orientação para a tarefa; EGO = orientação para o ego
Nível de significância * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Verificou-se que a orientação para a aprendizagem do estudante ($\rho = 0,086$), orientação para a tarefa ($\rho = 0,092$) e percepção do clima orientado para a aprendizagem ($\rho = 0,077$) não estavam correlacionados com a orientação para a competição. Por outro

lado, o clima orientado para a aprendizagem e a orientação para a aprendizagem do estudante estavam relacionados negativamente com a orientação para o resultado sem esforço ($\rho = -0,101$; $p < 0,001$ e $\rho = -0,091$, respectivamente), bem como a orientação para o ego estava relacionada negativamente com o clima orientado para a aprendizagem ($\rho = -0,082$) e a orientação para tarefa também se apresentou relacionada negativamente com a orientação para o resultado sem esforço ($\rho = -0,047$).

A validade de constructo pode ainda ser investigada mediante análise das relações das subescalas com critérios externos. Doravante, nesta parte da pesquisa procurou-se investigar se as medidas das subescalas estabeleciam padrões coerentes, de consistência com a teoria e com as necessidades psicológicas básicas (NPB) dos alunos nas aulas de EF. A expectativa então era de que as subescalas para a aprendizagem correspondessem positivamente com as NPB – autonomia e relação social –, bem como com a atenção global as NPB, e que as subescalas correspondentes a performance teriam uma relação menos positiva com essas medidas, e sobretudo no atendimento global as NPB.

Os resultados das correlações de *Spearman* entre as percepções dos alunos acerca da ênfase que o professor atribui às metas e as necessidades psicológicas básicas dos estudantes são apresentados na **Tabela 6**.

Tabela 6 – Matriz de correlações entre os fatores do LAPOPECQ e das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. COAP	1								
2. OAE	.572**	1							
3. OCE	.077	.086	1						
4. PEC	.212**	.189**	.289**	1					
5. ORSE	-.101*	-.091	.183**	.033	1				
6. NPB-RSC	.231**	.280**	-.071	-.012	-.057	1			
7. NPB-CPT	.350**	.561**	.103*	-.014	.021	.362**	1		
8. NPB-AUT	.324**	.350**	.135**	.061	.144**	.236**	.541**	1	
9. NPB-TOT	.389**	.527**	.076	.012	.049	.667**	.821**	.759**	1

COAP = clima orientado para aprendizagem criado pelo professor; OAE = orientação motivacional para a aprendizagem do estudante; OCE = orientação para a competição do estudante; PEC = preocupações dos estudantes com os erros cometidos; ORSE = orientação para o resultado sem esforço; NPB-RSC = relação social; NPB-CPT = competência; NPB-AUT = autonomia; NPB-TOT = total

Nível de significância * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Verificou-se que o clima motivacional para a aprendizagem e a orientação para a aprendizagem do estudante estavam positiva e significativamente relacionadas com as NPB – relação social, competência e autonomia, bem como com o escore total da NPB, significando

que quanto maior foi o nível de percepção do clima motivacional para a aprendizagem e orientação motivacional para a aprendizagem, mais elevados foram os índices de atenção global das necessidades básicas, bem como das dimensões de competência, autonomia e de relação social.

No entanto, a força da associação entre a orientação às metas para a aprendizagem e as NPB pôde ser considerada de fraca a moderada e significativa, mas superior à verificada entre a percepção de um clima motivacional para a aprendizagem e as NPB (relação social $\rho = 0,280$; $p < 0.001$; competência $\rho = 0,561$; $p < 0.001$; autonomia $\rho = 0,350$; $p < 0.001$ e relação social $\rho = 0,231$; $p < 0.001$; competência $\rho = 0,350$; $p < 0.001$; autonomia $\rho = 0,324$; $p < 0.001$, respectivamente).

Mediante as análises constatou-se também que as subescalas do clima orientado para a performance (orientação para a competição $\rho = -0,071$; preocupação com erros cometidos $\rho = -0,012$ e orientação para o resultado sem esforço $\rho = -0,057$) apresentaram negativa correlação com a NPB – relação social. A NPB – competência se relacionou negativamente com a subescala preocupações com os erros cometidos ($\rho = -0,014$). Esses índices são indicadores da validade convergente das subescalas.

Abordada a validade da escala, passar-se-á a analisar a fiabilidade do LAPOPECQ. Dessa forma, o coeficiente *alpha* de *Cronbach* para a subescala COAP foi de $\alpha = .83$, para a subescala OAE foi de $\alpha = .86$, para a subescala OCE foi de $\alpha = .78$, para a subescala PEC o valor foi de $\alpha = .77$ e na subescala ORSE o valor foi de $\alpha = .68$. Mediante a análise desses índices, a consistência interna das subescalas foi considerada boa (HILL; HILL, 2009).

5 DISCUSSÃO

O primeiro objetivo do estudo foi traduzir e adaptar o LAPOPECQ para estudantes brasileiros de EF. O LAPOPECQ mensura as percepções do clima motivacional nas aulas de EF e serve para diversas funções. Esse questionário fornece informações sobre o clima motivacional que os estudantes percebem em suas aulas de EF, tendo como foco o ambiente de ensino onde as orientações se constituem. O LAPOPECQ tem sido usado para analisar a eficácia das intervenções na mudança das percepções do clima motivacional em contextos educacionais (BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2015^b; CURY, F. *et al.*, 2002; DIGELIDIS, N. *et al.*, 2003).

Os procedimentos contidos no protocolo de Beaton *et al.* (2000) foram seguidos criteriosamente, porém, algumas alterações ficaram a par das recomendações, como as mudanças realizadas na versão de síntese que foram para a retrotradução. Conforme encontrado na literatura, divergências nos processos de tradução e adaptação podem ocorrer devido ao fato dessa metodologia qualitativa se basear subjetivamente e não em indicadores científicos (EREMENCO; CELLA; ARNOLD, 2005; HAMBLETON, 2005). Dessa forma, mudanças que visam à melhoria do processo e que são consideradas relevantes, mas que não ocasionam prejuízo no resultado final podem ser realizadas.

Os profissionais (psicóloga, linguista, metodologista, especialista da área motivacional, membro da população-alvo e professor de EF) que participaram dos procedimentos contribuíram para o alcance com boa qualidade do resultado final, já que as discussões levantadas a partir de diferentes opiniões auxiliaram na resolução das dissensões.

Isso refletiu no trabalho de campo com a população (pré-teste) em resultados com avaliações positivas da versão pré-final em todas as dimensões. Mesmo que outras alterações na versão pré-final tenham sido feitas na última etapa, essas foram necessárias por conta das considerações pertinentes dos estudantes acerca de dois itens em particular. Essas contribuições foram de real valor para o alcance da melhoria da qualidade do questionário, especialmente para a adaptação ao novo contexto.

De maneira geral, os itens do questionário foram avaliados como sendo de simples compreensão, de acessível aplicação ao cotidiano escolar e de relevância para o entendimento do clima motivacional percebido nas aulas de EF. As instruções para aplicação, opções de resposta e interpretação dos itens do questionário foram consideradas adequadas ao contexto e de boa apreensão. A opinião final acerca do questionário reportou que os estudantes não

teriam dificuldade em compreendê-lo, o que nos leva a crer que os estudantes brasileiros terão facilidade e interesse em respondê-lo.

Adicionalmente, como tem sido destacado por estudos anteriores, a validade dos instrumentos deve ser demonstrada em diferentes populações e culturas quando utilizados nesses contextos (NTOUMANIS; BIDDLE, 1999). Sendo assim, o presente estudo foi desenhado para alcançar outro objetivo, analisar a validade e confiabilidade do LAPOPECQ em estudantes de EF brasileiros usando técnicas exploratórias.

Conforme Hill e Hill (2009) para que uma medida tenha validade, ela precisa ser uma medida variável que permita ao pesquisador mensurá-la. Para esses casos, de acordo com esses autores existem três tipos de validade: validade de conteúdo, validade de construto (ou teórica) e validade de critério.

De todos esses tipos de validade, a validade de construto, a qual foi detalhada anteriormente, é entendida como a mais complexa, sendo que para se estabelecer esse tipo de validade em um instrumento é necessário um processo contínuo de análise (PAPAIOANNOU *et al.*, 2007^b). Em suma, a validade de construto pode ser alcançada por três formas de análise: validade fatorial, validade convergente e validade discriminante. Nessa investigação, a análise fatorial confirmatória e a validade discriminante não foram alvo de análise.

A validade fatorial é determinada quando a composição dos itens de um dado construto é adequada, isto é, os itens mensuram o construto latente que realmente se pretende medir (MAROCO, 2010).

A técnica estatística da análise fatorial é a forma mais utilizada para a determinação da validade fatorial, pois possibilita analisar as correlações entre as inúmeras variáveis que explicam um conjunto de fatores, que hipoteticamente, representam as ligações em comum das variáveis analisadas (HILL; HILL, 2009).

No que tange a validade de constructo realizada por meio da AFE um item do questionário teve de ser excluído do modelo. Uma das possíveis razões desse achado é que já no pré-teste o item em questão apresentou alguma inconsonância de entendimento pela população-alvo, o que poderia cogitar que esse item não fazia sentido para a população escolar brasileira.

Durante o processo de adaptação de itens do instrumento de um país para outro, as diferenças de natureza cultural podem afetar o sentido de julgamento, sendo que para uma dada realidade cultural as ações e situações do cotidiano podem fazer total sentido, mas em outras podem não ter significado algum (NORA; ZOBOLI; VIEIRA, 2017).

Sendo assim, convém justificar o porquê da decisão de eliminação do item 11 da subescala OCE, que explicitaria umas das percepções nas aulas de EF relacionada à orientação para o ego. Em suma, do ponto de vista estatístico, o item em questão apresentou baixa carga fatorial (menor do que .30) não se ajustando bem aos índices estatísticos considerados satisfatórios para esse tipo de análise.

Do ponto de vista teórico-conceitual, o surgimento de estudos sobre as metas de realização voltadas para o ego/performance (competição) em contextos esportivos (GONZALEZ VALERO *et al.*, 2019; LOCHBAUM; GOTTARDY, 2015) e da educação física (JAAKKOLA *et al.*, 2017; PAPAIOANNOU *et al.*, 2007^b) foram abordados de diferentes formas ao longo dos anos em investigações acerca da motivação (LOCHBAUM *et al.*, 2016^a), principalmente sobre a perspectiva dos modelos dicotômico e tricotômico.

De acordo com Lochbaum *et al.* (2016^b) embora historicamente a orientação motivacional para o ego tenha como hipótese estar positivamente relacionada com comportamentos mal adaptativos e menos desejáveis, e relacionada com estratégias e emoções negativas, revisões qualitativas anteriores não relataram associações significantes.

Isto quer dizer em última análise que o constructo de orientação as metas para o ego/performance não estaria medindo totalmente a mesma construção que deveria medir ou o impacto negativo de alguns itens na expressão da orientação para o ego/performance seria mínimo (HARWOOD *et al.*, 2015; LOCHBAUM *et al.*, 2016^a).

Isso pode ser mais bem explicado por Papaioannou *et al.* (2009) em que algumas razões provavelmente contribuíram para isso: 1) a variedade e ambiguidade de conceitos encontrados na literatura sobre essa temática e; 2) um certo número de resultados de outros estudos indicarem que algumas orientações as metas para o ego/performance não eram claramente distinguíveis de outras orientações do mesmo constructo, isto é, alguns itens dos instrumentos apresentavam uma fraca carga fatorial e/ou uma baixa consistência interna, a depender é claro destes resultados, serem no tocante, de culturas e sociedades diversas em que as pesquisas se desenvolveram.

Dessa forma, com o progresso dos estudos sobre as orientações as metas, mesmo que as orientações para o ego/performance partilhem de um significado comum, conceitualmente existem distintos motivos para sua adoção.

Por exemplo, se um indivíduo procura obter avaliações positivas dos outros e ser reconhecido como “o melhor”, admite-se uma necessidade mais elevada de afirmação de sua

competência, ao passo que, aquando um sujeito evita avaliações negativas dos outros, sua intenção é não demonstrar incompetência perante seus pares.

Não obstante, Papaioannou *et al.* (2007^a)² reportaram que existe uma relação positiva e moderada entre as orientações performance-aproximação e performance-evitação. Isso se deve ao fato de que ambas as orientações mesmo possuindo valências opostas, são definidas de forma semelhante. Lembrando que, a subescala performance-aproximação centra-se na comparação normativa, enquanto que a subescala performance-evitação enfoca a evitação de tarefas e o medo dos alunos de falhar.

Em síntese, a escala brasileira do presente instrumento diferencia da versão original elaborada por Papaioannou (1994) por apresentar apenas um item a menos na subescala OCE (quatro itens ao invés de cinco). A alternativa de excluir o item da subescala OCE não conduziu a diferença significativa na estrutura. Em virtude disso, os resultados encontrados forneceram suporte empírico que implicam na validade fatorial do LAPOPECQ adaptado ao contexto brasileiro.

Para fins de comparação com outras investigações, no estudo de validação do LAPOPECQ para estudantes americanos, Ferrer-Caja e Weiss (2002) também encontraram as cinco subescalas proposta pelo instrumento original. Porém, nesse estudo nenhum item foi excluído do modelo.

A investigação de Cervelló *et al.* (2010) também encontrou cinco fatores que explicaram as subescalas do modelo. No entanto, o item “*Students feel most satisfied when they win with little effort*” da subescala ORSE e o item “*The way the lesson is taught helps me learn how to exercise by myself*” da subescala OAE foram excluídos durante a AFE.

Os autores verificaram que esses itens apresentaram baixa correlação item-total (abaixo de .30) e que ao excluir os itens, o coeficiente *alpha* de *Cronbach* das subescalas melhou consideravelmente.

Já no estudo de Sproule *et al.* (2007) na análise inicial de validação para escolares de Singapura a subescala ORSE apresentou um *alpha* de *Cronbach* inaceitável ($\alpha = .52$), razão pela qual os autores excluíram essa subescala do modelo. Ao final desse exame, uma versão reduzida foi utilizada para posteriores análises.

² Neste estudo Papaioannou *et al.* (2007^a) adotou o modelo tricotômico da Teoria de Orientação às Metas (1989). Este modelo dividiu a orientação para o ego em duas valências: performance-aproximação e performance-evitação. O modelo tricotômico é formado então pelo objetivo para a maestria e pelos objetivos para performance-aproximação e performance-evitação.

No que diz respeito à validade convergente, esta se refere a quanto o constructo sob investigação se correlaciona positiva e de forma significativa com outros constructos teoricamente equivalentes.

De acordo com a investigação sistemática de Harwood *et al.* (2015) as percepções que os alunos tem da ênfase que o professor atribui a determinada meta se encontram correlacionadas com a adoção da meta motivacional correspondente, isto é, uma correlação moderada positiva com homogeneidade aceitável de variância entre a Percepção do Clima Motivacional para Tarefa (PCMT) com a orientação para a tarefa deve ser encontrada. Em relação à orientação para o ego, deve existir associação positiva moderada com a Percepção do Clima Motivacional para Ego (PCME).

Em contrapartida, não deve ser esperada associação entre a PCME e a orientação para a tarefa, já que estas subescalas não estão teoricamente relacionadas. Os autores afirmam que nenhuma associação entre PCMT e a orientação para o ego deve ser encontrada.

Os resultados da validade convergente do presente instrumento foram equivalentes com os encontrados na literatura internacional. Mediante o pressuposto de análise convergente, Martínez-Galindo *et al.* (2009) encontraram que o clima motivacional voltado para a tarefa se relacionou de forma positiva e significativa com a orientação para a tarefa. De igual modo, o clima motivacional voltado para o ego também se relacionou de forma positiva e significativa com a orientação para o ego.

Warburton (2017) também verificou que o clima motivacional para a tarefa se correlacionou com a orientação para a tarefa, e que de igual forma, foi constatada uma correlação positiva e consistente entre o clima motivacional para o ego e a orientação para o ego.

Esses achados mostram que a percepção que os estudantes têm da forma como seus professores conduzem as aulas, influenciam na mesma proporção suas escolhas na adoção de determinada orientação, da mesma forma que seus comportamentos refletem os efeitos benéficos do clima motivacional para a tarefa e os efeitos negativos do clima motivacional para o ego na sua cognição, afeto e condutas (HARWOOD; SPRAY; KEEGAN, 2008).

Essas percepções se modificam conforme os estudantes percebem que a ênfase dos professores incide ora para a competição e conflitos intraindividuais e intra-classes, ora para a melhoria individual de capacidades e desenvolvimento pessoal nas tarefas (WARBURTON, 2017). Os diferentes comportamentos exibidos pelos estudantes aquando da percepção maior ou menor para a tarefa ou para a performance irão conduzi-los respectivamente a valorizarem

em maior magnitude o esforço ou a habilidade durante a realização das atividades (PAPAIOANNOU, A. *et al.*, 2007^a).

De acordo com a literatura, o valor do esforço ou da habilidade na concretização das atividades podem ser mais facilmente construídos ou limitados conforme os jogos e os exercícios são ministrados com maior evidência para a aprendizagem ou para a competição, nomeadamente (AĚBUĚA, 2014; PAPAIOANNOU *et al.*, 2009; SERRANO *et al.*, 2017).

Dessa forma, é de suma importância que se o professor quiser valorizar o progresso das capacidades dos estudantes durante as lições, ele deve evitar atividades que tenham como foco principal e único comparações públicas e diretas que gerem julgamento das técnicas de seus alunos.

Ainda no que diz respeito à validade convergente, os achados da presente investigação corroboram com os resultados dos estudos de Warburton (2017) e Moyano, Pacheco e Urbietta (2018) em que encontraram correlação negativa entre o clima orientado para o ego e a orientação para a tarefa e entre o clima orientado para a tarefa e a orientação para o ego.

A atitude docente orientada para o ego, no qual fomenta comparações entre os estudantes, incita a superioridade acima do progresso individual e institui o reconhecimento desigual gerando desmotivação em seus alunos. Essas atitudes fazem com que os alunos não valorizem a melhoria pessoal, a aprendizagem autorreferenciada e nem os avanços individuais.

Por outro lado, quando o professor estabelece em suas aulas que atitudes positivas (como a disciplina, o respeito e etc.), o companheirismo e a realização pessoal através da satisfação com a prática, os estudantes percebem esses princípios como importantes para a aprendizagem dos conteúdos, o que os leva a valorizar e expressar maior motivação com a EF (SERRANO *et al.*, 2017).

Isso tem reflexo direto na adesão e participação nas aulas, desde que o professor crie estratégias motivacionais que permeiem comportamentos que são potencializados quando o clima motivacional para a tarefa é criado.

Inicialmente ao abordar a validade de constructo mediante análise das relações das subescalas com critérios externos como as NPB, foi constatado que estudos dessa natureza que procuram investigar possíveis associações entre variáveis da Teoria da Orientação às Metas e da Teoria da Autodeterminação, isto é, que buscam empregar um quadro teórico múltiplo (integrado) são escassos no cenário brasileiro (VALENTINI; RUDISILL, 2006).

Pesquisas mais fecundas acerca dessa análise provém de estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos da América (BAENA-EXTREMERÁ *et al.*, 2015^b; CECCHINI; CARRIEDO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2019; GÓMEZ-LÓPEZ *et al.*, 2015; SPRAY, 2002).

Cecchini, Carriedo e Méndez-Giménez (2019) encontraram que os professores que manipularam um ambiente motivacional voltado para a tarefa em suas aulas fizeram com que seus alunos apresentassem maior atendimento à necessidade psicológica básica competência, o que refletiu em maior autorregulação do processo de aprendizagem educacional.

Professores que propõem estratégias envoltas para a tarefa tais como resolução de situações-problema e que envolvam diálogo na escolha das tarefas, estimulam seus alunos a regularem positivamente sua aprendizagem e a construam bases sólidas para seu desenvolvimento pessoal. Como principal resultado dessas ações, a percepção do esforço se relacionou positivamente com o aumento da satisfação da NPB competência, bem como se correlacionou positivamente com a motivação intrínseca (*ibidem*).

Gómez-López *et al.* (2015) analisaram que as subescalas de motivação intrínseca da SDT (conhecimento, autoaperfeiçoamento e estimulação) tiveram alta e positiva correlação com o clima motivacional para a tarefa. Entende-se que uma alta percepção dos estudantes do clima motivacional para a tarefa se traduz em alta probabilidade de sua motivação ser mais autodeterminada.

Os elementos potencializados na percepção do clima motivacional para a tarefa tais como o esforço, a aprendizagem e o estímulo são variáveis preditoras de um comportamento autodeterminado. Os estudantes que percebem que seus professores orientam suas aulas para a tarefa promovem um clima motivacional favorável para a melhoria da aprendizagem e para um maior compromisso com as aulas de EF (*ibidem*).

Esse tipo de clima motivacional fomentado pelo professor encoraja os alunos a apreciarem o esforço como um ato de conquista pessoal. Além disso, estimula o autorreconhecimento de suas potencialidades, bem como promove a melhoria da relação social e da cooperação entre os alunos da classe.

Méndez-Giménez *et al.* (2013) encontraram que em um ambiente onde o professor institui um clima motivacional para a tarefa, enfatizando o papel importante de todos os alunos, é capaz de influenciar positivamente nas percepções acerca ao atendimento das três NPB.

Um dos principais achados da pesquisa diz respeito ao atendimento a NPB relação social. O professor que não faz acepção de gênero e ainda expõe que o conhecimento que

cada aluno traz consigo é relevante para o desenvolvimento da aula, favorece a criação de laços de amizade e de companheirismo, e o diálogo entre os alunos, a turma e o professor é potencializado (MORENO-MURCIA *et al.*, 2012).

A percepção de tratamento igualitário, onde todos tem a oportunidade de praticar (e não apenas os mais habilidosos) é um dos elementos que promove maior sentimento de aproximação entre estudantes e o professor.

Adicionalmente, o clima criado para a aprendizagem aumenta a percepção de competência. Estudantes que se sentem incluídos nas atividades expressam sensações de progresso e êxito, pois a confiança em realizar as atividades faz com que tenham sentimentos de alegria e satisfação ao conseguir cumprir com as exigências das tarefas (RUDISILL, 2016).

Por fim, o professor ao promover o clima para a aprendizagem possibilita que seus alunos tenham maior percepção de autonomia, porque seus interesses e desejos vão ao encontro do satisfazer a sua capacidade de escolha e de tomada de decisões (CARRASCO *et al.*, 2015).

O tipo de aula onde não se permite que os alunos percebam que seus níveis de relação social, competência e autonomia estejam sendo atendidos de forma satisfatória conduzem a comportamentos menos autodeterminados. É preciso dirigir os alunos ao envolvimento na condução das aulas, dando-lhes oportunidade de “voz”, fazendo com que se sintam importantes e capazes em pensar, criar, construir e desenvolver suas qualidades, aptidões e competências na realização das atividades escolares.

Dessa forma, é importante que os professores gerem um clima mais orientado para a tarefa do que para o ego, para que de fato seus alunos percepcionem a importância da aprendizagem das tarefas para seu desenvolvimento pessoal, elevando sua motivação intrínseca, de maneira a intensificar os processos de aprendizagem.

No tocante à análise da validade convergente das subescalas do LAPOPECQ com a NPB – relação social, os resultados da presente investigação se assemelharam ao que Gråstén e Watt (2017) encontraram em seu estudo, uma associação negativa entre o clima orientado para o ego e a NPB – relação social foi verificada.

O relacionamento entre pares é um fator motivacional que poder ser restringido quando o professor institui a comparação técnica e de habilidade entre seus alunos, e isso está fortemente associado ao baixo engajamento no exercício durante as aulas de EF. Isso porque a motivação para participar de atividades físicas com colegas que não se tem identificação e

nem amizade decaí consideravelmente, já que o estudante não sentirá prazer e nem satisfação ao desfrutar de atividades em que não se sente incluído pelos colegas.

Cid *et al.* (2019) verificou que a baixa ou negativa correlação do clima orientado para a performance e a NPB “relação social” reflete em baixa interação entre os pares. Como resultado, os estudantes mais habilidosos tendem a excluir os alunos que possuem baixa habilidade, e afastar aqueles que julgam serem menos eficazes na realização das tarefas motoras.

Semelhantemente aos nossos resultados, Gråstén e Watt (2017) constataram que a NPB – competência se relacionou negativamente com uma subescala do clima orientado para o ego. De certa forma, a competência é considerada o mais forte preditor de expressão da motivação intrínseca (RUDISILL, 2016; TAYLOR *et al.*, 2010).

Nessa perspectiva, o clima orientado para o ego diminui consideravelmente o sentimento de diversão e da motivação intrínseca durante a prática de atividades físicas e esportes. A motivação para a participação em atividades físicas é afetada pelas percepções de competência, já que se sentir capaz ou concretizar de forma eficaz uma tarefa está relacionado ao sentimento real de desempenhar bem uma função, bem como à percepção de que houve apoio do professor para o desenvolvimento de suas competências (VALENTINI; RUDISILL, 2004^b).

Estudos com programas de intervenção têm demonstrado que um clima criado para a tarefa, onde o foco foi colocado nos objetivos da tarefa e o professor adotou estratégias de responsabilização pela concretização da atividade, as crianças foram capazes de se identificar com as demandas da tarefa e também filtrar condutas impróprias que poderiam promover comportamentos externos à tarefa ou inadequados (HASTIE; RUDISILL; BOYD, 2016; HASTIE; RUDISILL; WADSWORTH, 2013).

É relevante destacar que nesses estudos o desenvolvimento de competências motoras foram enriquecidas pelo envolvimento substancial das crianças nas aulas ao longo do período letivo, o qual foi alcançado após a intervenção ter ocorrido através da instituição do clima motivacional para a tarefa.

Portanto, para se aumentar a percepção de competência dos alunos além de permanecer com um objetivo que vá ao encontro das necessidades das aprendizagens nas aulas de EF, deve-se promover um clima envolto para a tarefa, a fim de que se potencialize as metas, a motivação, o prazer e o conhecimento no exercício das atividades físico-motoras.

Do ponto de vista de Hill e Hill (2009) a consistência indica o quanto uma medida é fiável. Com relação à fiabilidade do instrumento, na comparação dos resultados dessa investigação com os encontrados no estudo original de Papaioannou (1994), os índices de *alpha* de *Cronbach* de todas as subescalas do presente estudo foram superiores. Semelhante ao resultado do estudo original, a subescala ORSE teve o menor índice do *alpha* de *Cronbach*, mas ainda superior ao do estudo original³.

Os resultados da consistência interna das subescalas do estudo de Cervelló *et al.* (2010) foram similares ao do presente estudo. Apenas a subescala PEC apresentou coeficiente *alpha* de *Cronbach* ($\alpha = .81$) superior quando comparado ao da presente investigação.

Igualmente ao resultado do estudo original e dessa pesquisa, a subescala ORSE da validação para o contexto espanhol foi a que apresentou o menor valor do *alpha* de *Cronbach* ($\alpha = .64$), mas ainda sendo considerado inferior ao resultado do nosso índice.

Ferrer-Caja e Weiss (2002) alcançaram ótimos coeficientes de *alpha* de *Cronbach* para a dimensão aprendizagem ($\alpha = .83$) e para a dimensão performance ($\alpha = .80$), sendo que na segunda amostra os índices elevaram consideravelmente (aprendizagem $\alpha = .93$ e performance $\alpha = .88$).

Sproule *et al.* (2007) reportaram que o coeficiente *alpha* de *Cronbach* das quatro subescalas do LAPOPECQ com estudantes de Singapura foram: COAP = .76; OAE = .82; PEC = .65; e OCE = .67. Todos os coeficientes das subescalas desse estudo foram inferiores aos encontrados nessa investigação.

É interessante observar que assim como no respectivo estudo e na maioria das demais investigações de validação, a subescala ORSE apresentou baixa consistência interna. Esta subescala supostamente mediria um clima em que o sucesso é claramente definido pelo fato de ganhar sem esforço. Como estudos prévios encontraram baixa consistência interna, parece que essa medida faz com a percepção do clima motivacional em sala de aula decaia, dificultando a real medição das percepções dos estudantes acerca do clima instituído pelo professor (PAPAIOANNOU; MARSH; THEODORAKIS, 2004), razão pela qual esta subescala tem sido excluída de análises mais aprofundadas.

Para concluir, pode-se depreender com os dados apresentados, que no tocante à validade convergente e de confiabilidade, e em conformidade com os indicadores obtidos inicialmente com a análise fatorial, suportam a validade de constructo do novo instrumento adaptado ao contexto brasileiro, designadamente, o LAPOPECQ.

³ Ver no **Quadro 1** – *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ) a descrição dos respectivos resultados.

Esse instrumento é dessa forma, considerado válido e de fundamental importância para o objetivo desse estudo, pois permite avaliar o clima motivacional percebido pelos escolares brasileiros em função dos fatores aprendizagem e performance.

Ainda assim, convém apontar algumas limitações do presente estudo. A amostra por conveniência e concentrada em duas regiões do Sudeste não abarcaram uma generalização mais robusta dos resultados. A ausência da AFC e de análises discriminantes entre grupos (sexo, idade, escola e etc.) são ressalvas que devem ser consideradas na apreciação da presente investigação.

CAPÍTULO V

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os processos de tradução e adaptação transcultural do LAPOPECQ foi conduzido de forma satisfatória, o instrumento pode ser considerado adequado para aplicação no contexto escolar brasileiro. Nessa direção, com o uso do LAPOPECQ se torna possível o auxílio à mensuração das percepções pessoais dos alunos acerca do clima motivacional instituído pelos professores nas aulas de EF.

No entanto, os resultados ainda devem ser interpretados com cautela e precisam de monitoramento. O LAPOPECQ não deve ser visto como um instrumento de medição unidimensional da motivação, pois essa é composta por multivariáveis, mas como uma ferramenta que permitirá mensurar as estratégias de ensino dos professores sob a ótica dos alunos.

Ademais, acerca das evidências iniciais de validação do LAPOPECQ, pode-se concluir que suas propriedades psicométricas através da validade de constructo e fiabilidade mostraram que a estrutura possui índices bastante aceitáveis. Sendo assim, esses dados suportam com certa razoabilidade que o LAPOPECQ pode ser utilizado, com alguma segurança, na medição do clima motivacional percebido por alunos brasileiros na EF escolar.

Entretanto, pesquisas futuras devem examinar a pertinência da validade fatorial exploratória e da confiabilidade em populações de outras regiões do Brasil. Aliado a isso, pode-se avançar nas novas pesquisas sobre as relações entre as subescalas do LAPOPECQ com outras que detém validade concorrente ao instrumento em amostras de estudantes brasileiros e pertencentes a outras culturas.

Como sugestão final, para que o processo de validação do instrumento se torne ainda mais robusto, novos estudos devem também abarcar a análise fatorial confirmatória, no qual a versão desta investigação deverá ser testada para confirmação do modelo.

7 REFERÊNCIAS

- ADIE, J. W.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. Achievement goals, competition appraisals, and the well-and ill-being of elite youth soccer players over two competitive seasons. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 32, p. 555-579, 2010. ISSN 0895-2779.
- AĞBUĞA, B. Turkish Students' Opinions about Their Perceived Motivational Climate and Effort/Persistence in Physical Education. **Education and Science**, v. 39, n. 175, 95-107, 2014.
- AMES, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In: ROBERTS, G. C. **Motivation in sport and exercise**. p.161- 176, 1992.
- AMES, C.; ARCHER, J. Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, p. 260-267, 1988.
- ANISZEWSKI, E. **O desinteresse discente pelas aulas de educação física no ensino fundamental: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas**. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.
- APPLETON, P. *et al.* Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). **Psychology of Sport and Exercise**, 22, p. 53-65, 2016.
- BAENA-EXTREMERA, A. *et al.* Orientaciones en la planificación del currículum en Educación Física. Espiral. **Cuadernos del Profesorado**, v. 3, n. 6, p. 84-90, 2010.
- BAENA-EXTREMERA, A. *et al.* Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. **Ciência CCD**, Murcia, año 10, v. 9, p. 119-128, 2014.
- BAENA-EXTREMERA, A. *et al.* Prediction of social goals according to the experience of physical education teachers. **Studia Psychologica**, v. 57, n. 3, p. 215-228, 2015^a.
- BAENA-EXTREMERA, A. *et al.* Predicting satisfaction in physical education from motivational climate and self-determined motivation. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 34, p. 210-224, 2015^b.
- BAENA-EXTREMERA, A. *et al.* Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. **Universitas Psychologica**, v. 15, n. 2, p. 39-50, 2016.
- BALBINOTTI, M. A. A. *et al.* Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 16, n. 1, p. 99-106, abr. 2011.
- BALBINOTTI, M. A. A. *et al.* Perfis motivacionais de corredores de rua com diferentes tempos de prática. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 1, 2015.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

_____. Social cognitive theory of moral thought and action. In: KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J. L. (Orgs.). **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991a. v.1.

_____. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. **Great minds in management**. Oxford University Press, 2005. p. 9-35.

_____. A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2008.

BARKOUKIS, V.; NTOUMANIS, N.; THØGERSEN-NTOUMANI, C. Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 11, p. 83–90, 2010.

BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, p. 159-175, 2010.

BEATON, D. E. *et al.* Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. **Spine**, n. 25, v. 24, p. 3186-3191, 2000.

BENCK, R.T. **Retreinamento das atribuições de sucesso e fracasso no esporte: uma proposta de intervenção pedagógica**. 2006. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, 2006.

BENTLER, P.; BONNET, D. Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. **Psychological Bulletin**, v. 88, p. 588-606, 1980.

BERGAMINI C. W. **Motivação**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

BERGAMINI, C. W. A difícil administração das motivações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 38, n. 1, p. 6-17, 1998.

BERNSTEIN, E. *et al.* Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 30, p. 69-83, 2011.

BERTOLINO FILHO, J. **“Motivação”**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

BIDDLE, S. *et al.* Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. **British journal of Educational Psychology**, v. 65, n. 3, p. 341-358, 1995.

BIDUTTE, L. de C. Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, Portugal, v. 5, n. 2, p. 49-58, 2001.

BORREGO, C. C.; SILVA, C. Propriedades psicométricas da versão portuguesa para jovens atletas de basquetebol do motivational climate scale for youth sports. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 12, n. 1, p. 5-8, 2012.

BRAITHWAITE, R., SPRAY, C. M., WARBURTON, V. E. Motivational climate interventions in physical education: a meta-analysis. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 12, p. 628-638, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Secretaria de Ensino Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BYRNE, B. M. **A primer of LISREL: basic applications programming for confirmatory factor analytic models**. New York: Springer-Verlag, 1989.

CAMARGO, F. P.; HIROTA, V. B.; VERARDI, C. E. L. Orientação motivacional na aprendizagem esportiva do futsal na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 3, 2009.

CARMO, H; FERREIRA, M. M. **Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem**. Editora da Universidade Aberta. Palácio Ceia, Lisboa. 1998.

CARR, S.; WEIGAND, D. A. Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. **European Physical Education Review**, n. 7, p. 305-328, 2001.

CARRASCO, H. *et al.* Efectos de un programa extraescolar basado en juegos reducidos sobre la motivación y las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física. **Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte**, v. 10, n. 1, p. 23-31, 2015.

CARREÑO, J. V. Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 409-426, set./dez. 2007.

CASTRO-SÁNCHEZ, M. *et al.* Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. **Revista Internacional de Ciencias del Deporte, RICYDE**, v. 12, n. 45, p. 262-277, 2016.

CAYÓN, A. C.; DE MESA, C. G. G.; LÓPEZ, I. Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 403, p. 13-24, 2015.

CECCHINI, J. A.; CARRIEDO, A.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. Testing a circular, feedback model in physical education from self-determination theory. **The Journal of Educational Research**, p. 1-10, 2019.

CERVELLÓ, E. M. *et al.* A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in physical education classes. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM**, v. 11, p. 43-64, 2002.

CERVELLÓ, E. M. *et al.* Validation of the Spanish language version of the Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire. **Revista Internacional de Ciencias del Deporte**, v. 20, n. 6, p. 242-253, 2010.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos na empresa**. São Paulo: Atlas, 1989.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Journal of Physical Education**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CID, L. *et al.* Tradução e validação da adaptação para o exercício do Perceived Motivational Climate Sport Questionnaire. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 708-720, out./dez. 2012.

CID L. *et al.* Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. **PLoS ONE**, v. 14, n. 5, p.1-17, 2019.

CID, L. *et al.* Cross-Cultural Validation of the Basic Psychological Needs in Physical Education Scale between Portugal and Brazil Samples. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 19, e5, p. 1–10, 2016.

COPETTI, F. *et al.* Identificação às metas de orientação no questionário sobre percepção de sucesso no esporte. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 139-144, 2005.

COSTA, L. C. A. da. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. 2015. 197f. Tese (Doutorado em Educação Física). Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. O "Bom" professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, p. 17-24, 2009.

COSTA, V. T. *et al.* Validação da escala de motivação no esporte (SMS) no futebol para a língua portuguesa brasileira. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 3, p. 537-546, 2011. ISSN 1981-4690.

CRESWELL. J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRONBACH, L. J. Internal-Consistency of tests: Analyses old and new. **Psychometrika**, v. 53, p. 63-70, 1988.

CURY, F. *et al.* Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: a structural equation modeling analysis. **Educational Psychology**, n. 16, 305-315, 1996.

CURY, F. *et al.* Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of the trichotomous conceptualization of

endorsement of achievement motivation in the physical education setting. **Perceptual and Motor Skills**, v. 95, 233-244, 2002.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Vol. 18, Nº 1, p. 61-80, jan./mar, 2004.

DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DIGELIDIS, N.; PAPAIOANNOU, A. Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. **Scand J. Med. Sci. Sports**, 9, p. 375-380, 1999.

DIGELIDIS, N. *et al.* A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 4, p. 195-210, 2003.

DUDA, J. L. Motivation In Sport Settings: a Goal Perspective Approach. In: ROBERTS, G. C. (eds.). **Motivation in Sport and exercise**. Illinois: Human Kinetics Books, 1992. p. 57-91

DUDA, J. L. The conceptual and empirical foundations of empowering coaching™: Setting the stage for the PAPA project. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, n. 11, p. 311-318, 2013.

DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. Correlates of achievement goal orientations in physical education. **Int. J. Educ. Res.**, n. 39, p. 415-436, 2003.

DUDA, J. L.; NICHOLLS, J. G. Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 290-299, 1992.

DUDA, J. L.; WHITEHEAD, J. Measurement of goal perspectives in the physical domain. In: **Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement** (edited by DUDA, J. L.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 1998. p. 21-48

DURÃO, L. M. O. *et al.* Motivação na educação física: fatores influenciadores da disciplina escolar. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 3, n. 2, p. 136-156, 2010.

ELLIOT, A.; CHURCH, M. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 72, p. 218-232, 1997.

ELLIOT, A.; HARACKIEWICZ, J. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 70, p. 461-475, 1996.

ELLIOT, A.; MCGREGOR, H. A 2 x 2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 80, p. 501-519, 2001.

ELLIOT, A. J.; MURAYAMA, K.; PEKRUN, R. A 3x2 achievement goal model. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n. 3, p. 632-648, 2011.

EREMENCO, S. L.; CELLA, D., ARNOLD, B. J. A comprehensive method for the translation and cross-cultural validation of health status questionnaires. **Eval Health Prof**, v. 28, n. 2, p. 212-232, 2005.

FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. *Continuum* de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estudos de Psicologia**, Portugal, v. 10, n. 3, p. 385-395, 2005.

FERREIRA, M. C. A Psicologia Social Contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2010, v. 26, n. especial, p. 51-64, 2010.

FERRER-CAJA, E.; WEISS, M. R. Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. **The Journal of Experimental Education**, n. 71, p. 41-65, 2002.

FLICK, U.; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, U.; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. (Orgs.). **Qualitative Forschung: Ein Handbuch**. Reinbek: Rowohlt, 2000. p. 1329.

FLORES, J.; SALGUERO, A.; MÁRQUEZ, S. Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. **Revista de Educación**, v. 347, p. 203-227, 2008.

FOLLE, A.; POZZOBON, M. E.; BRUM, C. F. Modelos de ensino, nível de satisfação e fatores motivacionais presentes nas aulas de educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 16, n. 2, 2008.

FOLLE, A.; TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino Fundamental nas aulas de educação física. **Rev. Educ. Fís./UEM**, v. 23, n. 1, p. 37-44, 2012.

FONSECA, A. M.; BRITO, A. P. Estudo exploratório e confirmatório à estrutura factorial da versão portuguesa do *Perception of Success Questionnaire*. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**. Porto, v. 1, n. 3, p. 61-69, 2001.

GOMES, S. S. *et al.* O fluxo no voleibol: relação com a motivação, autoeficácia, habilidade percebida e orientação às metas. **Rev. Educ. Fís./UEM**, v. 23, n. 3, p. 379-387, 3. trim. 2012.

GÓMEZ-LÓPEZ, M. *et al.* Self-Determined, Goal Orientations and Motivational Climate in Physical Education. **Collegium Antropologicum**, v. 39, n. 1, p. 33-41, 2015.

GONÇALVES, C. E. *et al.* Efeito da experiência do treinador sobre o ambiente motivacional e pedagógico no treino de jovens. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.15-26, jan./mar. 2010.

GONZALEZ VALERO, G. *et al.* Descriptive study of the perceived motivational climate towards sport according to the sex of the future teachers of Physical Education. **Sportis-scientific Technical Journal of School Sport Physical Aducation and Psychomotricity**, v. 5, n. 1, p. 85-100, 2019.

GOUDAS, M.; BIDDLE, S. J. Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. **European Journal of Psychology of Education**, v. 9, n. 3, p. 241-250, 1994.

GOURONTI, K.; SANDALL, J. The validation and translation of Multidimensional Measure of Informed Choice in Greek. **Midwifery**, v. 27, p. 170-173, 2011.

GRANERO-GALLEGOS, A. Estudio Psicométrico y Predicción de la Importancia de la Educación Física a Partir de las Orientaciones de Meta (“*Perception of Success Questionnaire – POSQ*”). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 443-451, 2014.

GRANERO-GALLEGOS, A. *et al.* Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. **J. Sports Sci. Med.**, v. 11, n. 4, p. 614-623, dec. 2012.

GRANERO-GALLEGOS, A. *et al.* Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el docente. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, v. 16, n. 64, p. 649-666, 2016.

GRÅSTÉN, A.; WATT, A. A Motivational model of physical education and links to enjoyment, knowledge, performance, total physical activity and body mass index. **Journal of Sports Science & Medicine**, v. 16, n. 3, p. 318–327, 2017.

GUEDES, D. P.; SILVÉRIO NETTO, J. E. Participation Motivation Questionnaire: tradução e validação para uso em atletas-jovens brasileiros. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, (São Paulo), v. 27, n. 1, p. 137-148, jan.-mar., 2013.

GUIMARÃES, S. E. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUTIÉRREZ, M.; TOMÁS, J. M.; CALATAYUD, P. Influencia del clima motivacional en educación física sobre las metas de logro y la satisfacción con la vida de los adolescentes. **Retos**, n. 31, p. 157-163, 1º semestre 2017.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAMBLETON, R. K. Issues, design and technical guidelines fot adapting tests into multiple languages and cultures. In: HAMBLETON, R. K.; MERENDA, P. F.; SPIELBERGER, C. D. (Eds.). **Adapting Psychological and Educational Tests for Cross-Cultural Assessment**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2005. p. 3-38.

HARWOOD, C. G.; SPRAY, C. M.; KEEGAN, R. J. Achievement goal theories in sport. In: HORN, T. S. (Org.). **Advances in sport psychology**. 3. Ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2008.

HARWOOD, C. G. *et al.* A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 18, p. 9-25, 2015.

HASSANDRA, M.; GOUDAS, M.; CHRONI, S. Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 4, p. 211–223, 2003.

HASTIE, P. A.; RUDISILL, M. E.; BOYD, K. An ecological analysis of a preschool mastery climate physical education programme. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 21, p. 217–232, 2016.

HASTIE, P. A.; RUDISILL, M. E.; WADSWORTH, D. D. Providing students with voice and choice: Lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. **Sport Education and Society**, v. 18, p. 38–56, 2013.

HAYNES, S. N.; RICHARD, D. C. S.; KUBANY, E. S. Content validity in psychological assessment: a functional approach to concepts and methods. **Psychol. Assess**, n. 7, v. 3, p. 238-247, 1995.

HENRIQUE, J. **Processos mediadores do professor e do aluno: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física.** 2004. 586f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. 2004.

HENSON, R.; ROBERTS, J. Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. **Educational and Psychological Measurement**, v. 66, n. 3, p. 393-416, 2006.

HERING, S. de Q. **Motivação dos quadros operacionais para a qualidade sob o enfoque da liderança situacional.** 1996. 157f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

HILL, M.; HILL, A. **Investigação por questionário.** 2 ed. Lisboa: Sílabo, 2009.

HIROTA, V. B.; DE MARCO, A. 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 05), p. 415, 2006^b.

HIROTA, V. B.; TRAGUETA, V. A. Verificação do clima motivacional em atletas femininas do Futsal: um estudo com o questionário de orientação para Tarefa ou Ego (TEOSQ). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (Online)**, v. 6, p. 207-213, 2007.

HIROTA, V. B. *et al.* 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, p. 11-20, 2011.

IWAMIZU, J. S.; DANTAS, L. E. P. B. T. Tradução e adaptação transcultural de um instrumento para identificação do perfil motor de crianças entre 3 e 5 anos. **J. Phys. Educ.**, São Paulo, v. 29, e2921, p. 1-12, 2018.

JAAKKOLA, T. *et al.* Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2015^a.

JAAKKOLA, T. *et al.* 2015. Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: a latent profile analysis. **Journal of Sports Science and Medicine**, n. 14, p. 477-483, 2015^b.

JAAKKOLA, T. *et al.* Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 15, n. 3, p. 273-290, 2017.

KEEGAN, R. *et al.* A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in physical. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 18, p. e115, 2014.

KIREMITCI, O. Validity and reliability of the learning and performance orientations in Physical Education classes questionnaire: Turkish secondary school students. **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation**, v. 35, n. 1, p. 39-51, 2013.

KLAIN, I. P. *et al.* Motivational climate, goal orientation and exercise adherence in fitness centers and personal training contexts. **Motriz**, Rio Claro, v. 20 n. 3, p. 249-256, July/sept. 2014.

KONDRIC, M. *et al.* Participation Motivation and Student's Physical Activity among Sport Students in Three Countries. **J. Sports Sci. Med.**, v. 12, n. 1, p. 10-18, mar 1, 2013.

KORSAKAS, P. **O clima motivacional na iniciação esportiva: um estudo sobre a prática pedagógica e os significados de esporte e educação: estudo de caso.** 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Biodinâmica do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LEITÃO, C. **Metodologia de investigação em educação física e desporto: Estatística multivariada e introdução à análise factorial.** Vila Real: SDE – UTAD, 2002.

LEMOS, M. S. Motivação. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. (Orgs.). **Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino.** Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2005.

LOCHBAUM, M.; GOTTARDY, J. A meta-analytic review of the approach-avoidance achievement goals and performance relationships in the sport psychology literature. **Journal of Sport and Health Science**, v. 4, n. 2, p. 164-173, 2015.

LOCHBAUM, M.; KALLINEN, V.; KONTTINEN, N. Task and Ego Goal Orientations across the Youth Sports Experience. **Studia Sportiva**, v. 11, n. 2, p. 99-105, 2017.

LOCHBAUM, M. R.; ROBERTS, G. C. Goal orientations and perceptions of the sport experience. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 15, n. 2, p. 160-171, 1993.

LOCHBAUM, M. *et al.* A meta-analytic review of achievement goal orientation correlates in competitive sport: a follow-up to Lochbaum et al. (2016). **Kinesiology**, v. 48, n. 2, p.159-173, 2016^a.

LOCHBAUM, M. *et al.* Task and ego goal orientations in competitive sport: a quantitative review of the literature from 1989 to 2016. **Kinesiology**, v. 48, p. 13-29, 2016^b.

LONG, J. **Confirmatory factor analysis: a preface to LISREL**. Beverly Hills, CA: John Willey & Sons, 1983.

LÓPEZ, J. C. *et al.* Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 1, p. 151-157, 2013.

MACHADO, A. C. T. A. *et al.* Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicol. Ciênc. Prof.**, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

MARANTE, W. O. **Motivação e educação física escolar: uma abordagem multidimensional**. 2008. 136f. Dissertação de mestrado (Pedagogia do Movimento Humano). Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo. 2008.

MARANTE, W. O.; FERRAZ, O. L. Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 3, p. 201-216, 2006.

MAROCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS**. 3^a Ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

_____. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, softwares e aplicações**. Editora: Report Number, 2010.

MARTÍNEZ-GALINDO, C. *et al.* Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. **Cultura y Educación**, v. 3, n. 21, p. 331-343, 2009.

MARTINS, J. F. da S. F. **Educação física e estilos de vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in) ativos?**. 2015. 371f. Dissertação (Douramento em Ciências da Educação na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

MARQUES, A *et al.* Age-group differences in perception of competence, goal orientation, attitudes, and practice of physical activity of girls who attend military schools. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 91, n. 1, p. 37-50, 2014^a.

MARQUES, A. *et al.* Correlates of school sport participation: A cross sectional study in urban Portuguese adolescents. **Science & Sports**, v. 29, n. 4, p. 31-38, september 2014^b.

MASLOW, A. H. **Maslow no Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MENÉNDEZ SANTURIO, J. I.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, v. 18, n. 69, p. 119-133, 2018.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. *et al.* Perfiles motivacionales y sus consecuencias em educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 1, p. 29-38, 2013.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. *et al.* Efecto de las metas de logro y las estructuras de metas de clase 3x2 en la motivación autodeterminada: un análisis multinivel en educación secundaria. **Anales de Psicología/Annals of Psychology**, v. 34, n. 1, p. 52-62, 2018.

MILTON, D. *et al.* Initial Validation of the Teacher-Created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 4, p. 340-351, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. SãoPaulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIZOGUCHI, M. V.; BALBIM, G. M.; VIEIRA, L. F. Estilo parental, motivação e satisfação de atletas de beisebol: um estudo correlacional. **Rev. Educ. Fis./UEM**, v. 24, n. 2, p. 215-223, 2 trim. 2013.

MOYANO, A. C.; PACHECO, M. M.; URBIETA, C. T. Procesos psicosociales en Educación Física: actitudes, estrategias y clima motivacional percebido psychosocial processes in physical education: attitudes, strategies, and perceived motivational climate. **RETOS**, n. 34, p. 19-24, 2018.

MOREIRA, J. **Questionários: Teoria e prática**. Coimbra: Livraria Almedina, 2004.

MORENO, J. A. *et al.* Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. In: DÍAZ, A. (Org.). **VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad**. Murcia: ICD, 2006.

MORENO-MURCIA, J. A.; CERVELLÓ, E. Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. **Enseñanza**, n. 21, p. 345-362, 2003.

MORENO, J. A.; CERVELLÓ, E. Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la Educación Física. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 14, n. 1, p. 33-51, 2004.

MORENO-MURCIA, J. A. *et al.* The Relationship between Goal Orientations, Motivational Climate and Selfreported Discipline in Physical Education. **Journal of Sports Science & Medicine**, v. 10, n.1, p. 119-129, 2011.

MORENO-MURCIA, J. A. *et al.* Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. **Revista de psicología del deporte**, v. 21, n. 2, p. 215-221, 2012.

MORENO-MURCIA, J. A. *et al.* Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. **Revista de Educación**, n. 362, p. 1-14, septiembre-diciembre 2013.

MORGADO, F. F. R. *et al.* Adaptação transcultural da *EMIC Stigma Scale* para pessoas com hanseníase no Brasil. **Rev. Saúde Pública**, v. 52, n. 80, p. 1-10, 2017.

MYERS, N. D. Coaching competency and (exploratory) structural equation modeling: a substantive-methodological synergy. **Psychol. Sport Exerc.**, v. 14, p. 709-718, 2013.

NEWTON, M.; DUDA, J. L.; YIN, Z. Examination of the Psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of females athletes. **Journal of Sports Sciences**, n. 18, p. 275-290, 2000.

NICHOLLS, J. G. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. **Psychological Review**, v. 91, n. 3, p. 328-346, 1984^a.

_____. **The competitive ethos and democratic education**. MA: Harvard University Press, Cambridge, 1989.

NORA, C. R. D.; ZOBOLI, E.; VIEIRA, M. M. Validação por peritos: importância na tradução e adaptação de instrumentos. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 38, n. 3, p. 1-9, 2017.

NTOUMANIS, N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. **British Journal of Educational Psychology**, n. 71, p. 225-242, 2001.

NTOUMANIS, N.; BIDDLE, S. Affect and achievement goals in physical education. **Scand. J. Med. Sci. Sports**, n. 9, p. 315-332, 1999.

NTOUMANIS, N.; STANDAGE, M. Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. **Theory and Research in Education**, v. 7, p. 194-202, 2009.

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.

OLIVEIRA, K. L. de *et al.* Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 13, n. 1, p. 95-103, 2014.

OMMUNDSEN, Y. Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. **European Physical Education Review**, n. 12, p. 289-315, 2006.

ORTEGA, F. Z. *et al.* Analysis of the Psychometric Properties of Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire and Its Relationship to Physical Activity and Gender Using Structural Equation Modelling. **Sustainability**, v. 10, n. 3, p. 632-645, 2018.

PAIM, M. C. C.; PEREIRA, É. F. Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p.159-166, set./dez. 2004.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, abr./jun. 2010.

PAPAIIOANNOU, A. Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 65, n. 1, p. 11-20, 1994.

_____. Motivation and goal perspectives in children's physical education. In: BIDDLE, S. (Org.). **European perspectives on exercise and sport psychology**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995. Capítulo 12, p. 245-269.

_____. Goal perspectives, reasons for going disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, p. 421-441, 1998^a.

_____. Students' Perceptions of the Physical Education Class Environment for Boys and Girls and the Perceived Motivational Climate. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 3, 267-275, 1998^b.

PAPAIIOANNOU, A.; MARSH, H. W.; THEODORAKIS, Y. A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: an individual or a group level construct? **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 26, p. 90-118, 2004.

PAPAIIOANNOU, A.; KOULI, O. The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 11, p. 51-71, 1999.

PAPAIIOANNOU, A. *et al.* Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 19, 38-66, 2007^a.

PAPAIIOANNOU, A. G. *et al.* Measuring perceived motivational climate in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 26, p. 236-259, 2007^b.

PAPAIIOANNOU, A. *et al.* Goal orientations at the global level of generality in physical education: their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. **Psychology of Sport & Exercise**, n. 10, p. 466-480, 2009.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. In: GORENSTEIN, C.; ANDRADE, L. H. S. G.; ZUARDI, A. W. (Orgs.). **Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia**. São Paulo: Lemos Editorial, 2000. p. 15-21.

_____. **Técnicas de Exame Psicológico – TEP: manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo/CFP, 2001.

_____. Validade dos Testes Psicológicos: Será Possível Reencontrar o Caminho?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. especial, p. 099-107, 2007.

_____. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

PAWLOWSKI, J.; TRENTINI, C.M.; BANDEIRA, D.R. Discutindo procedimentos psicométricos a partir da análise de um instrumento de avaliação neuropsicológica breve. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 211-219, jul./dez. 2007.

PEREIRA, P.; CARREIRO DA COSTA, F.; DINIZ, J. A. As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física: um estudo plurimetodológico. **Boletim SPEF**, n. 34, p. 83-94, 2009.

PERES, A. L. X.; SALDANHA, R. P. O clima motivacional para a prática esportiva de jovens escolares. In: Semana Científica da Unilasalle, Canoas, 2018. **Anais ... Rio Grande do Sul: UNILASALLE**, 2018.

PETHERICK, C.; MARKLAND, D. The Development of a Goal Orientation in Exercise Measure (GOEM). **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 12, p. 55-71, 2008.

PHILLIPS, S. R.; SILVERMAN, S. Development of an instrument to assess fourth and fifth grade students' attitudes toward physical education. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 16, p. 316-327, 2012.

PIRES, A. *et al.* Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. **Motricidade**, v. 6, n. 1, p. 33-51, 2010.

RAMÍREZ, J. V. *et al.* Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. **European Journal of human movement**, n. 10, p. 99-116, 2003.

ROBERTS, G. C.; TREASURE, D. C.; BALAGUÉ, G. Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. **Journal of Sport Sciences**, v. 16, p. 337-347, 1998.

ROCHA, C. C. M. **A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar**. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desporto). Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2009.

RUDISILL, M. E. Mastery motivational climates: motivating children to move and learn in physical education contexts. **Kinesiology Review**, v. 5, n. 3, p. 157-169, 2016.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.

RUIZ-GONZÁLEZ, L.; VIDERA, A.; MORENO-MURCIA, J. A. Predictive power of task orientation, general self-efficacy and self-determined motivation on fun and boredom. **Motriz: Rev. Educ. Fis.**, Rio Claro, v. 21, n. 4, p. 361-369, dec. 2015.

RUIZ-JUAN, F.; PIÉRON, M. Orientaciones de meta en Educación Física y nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes mexicanos. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 1, p. 235-247, 2013.

RYAN, R. M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, v. 63, p. 397-427, 1995.

RYAN, R. M.; DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n.1, p. 68, 2000^a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n.1, p. 54-67, 2000^b.

RYAN, R. M. *et al.* Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behaviour change: A look at theory and practice. **Counseling Psychologist**, v. 55, p. 68- 78, 2011.

SALLIS, J.; CARLSON, J.; MIGNANO, A. Promoting youth physical activity through physical education and after-school programs. **Adolescent Medicine**, n. 23, p. 493-510, 2012^a.

SAMULSKI, D. M. Motivação. In: SAMULSKI, D. M. (Org.). **Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas**. Barueri: Manole, 2009.

SARRAZIN, P; GUILLET, E; CURY, F. The Effect of Coach's Task-and Ego-Involving Climate on the Changes in Perceived Competence, Relatedness, and Autonomy Among Girl Handballers. **European Journal of Sport Science**, v. 1, n. 4, 2001.

SEIFRIZ, J. J.; DUDA, J. L.; CHI, L. The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Beliefs About Success in Basketball. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 14, p. 375-391, 1992.

SERRANO, J. S. *et al.* El clima motivacional del docente de Educación Física:¿ Puede afectar a las calificaciones del alumnado?. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 31, p. 98-102, 2017.

SHAWARZ, N. Warmer and more social: recent developments in cognitive social psychology. **Annual Review of Sociology**, n. 24, p. 239-264, 1998.

SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills in physical education**. Mountain View, CA: Mayfield, 2000.

SIEVERS, B. Além do sucedâneo da motivação. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Orgs.). **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

- SKINNER, B.F. Why I am not a cognitive psychologist. **Behaviorism**, v. 5, p. 1-10, 1977.
- SMITH, N. *et al.* A review of observational instruments to assess the motivational environment in sport and physical education settings. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 9, n. 1, p. 134-159, 2016.
- SOINI, M. *et al.* Factorial validity and internal consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 13, p. 137-144, 2014.
- SOUZA, M. A. de. **Relação entre Orientação de Metas, percepção do Contexto Motivacional e Percepção de Competência Física de Crianças praticantes de esporte**. 2006. 74f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.
- SOUZA, R. S. de *et al.* Motivação de jovens e adultos para o treinamento do atletismo. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, p. 914-925, out./dez. 2016.
- SPRAY, C. M. Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. **European Physical Education Review**, v. 8, n. 1, p. 5-20, 2002.
- SPROULE, J. *et al.* Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. **Personality and Individual Differences**, n. 43, p. 1037-1049, 2007.
- STANDAGE; DUDA; NTOUMANIS, N. A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 1-15, 2003.
- STEVENS, J. **Applied multivariate statistics for the social sciences**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.
- SUBRAMANIAM, P. R.; SILVERMAN, S. Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 4, p. 29-43, 2000.
- TAYLOR, I. *et al.* Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 32, p. 99-120, 2010.
- TEIXEIRA, F. A.; FOLLE, A. Participação dos alunos do ensino fundamental nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 84-92, out. 2013.
- THEODOSIOU, A.; PAPAIOANNOU, A. Motivational climate, achievement goals and metacognitive in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. **Psychology of Sport and Exercise**, Australia, v. 7, n. 4, p. 361-379, 2006.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

TRUDEAU, F.; SHEPHARD, R. Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. **Sports Medicine**, v. 35, n. 2, 89-105, 2005.

VALENTINI, N.; RUDISILL, M. E. An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 21, p. 330-347, 2004^a.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Effectiveness of an inclusive mastery climate intervention on the motor skill development of children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 21, p. 285–294, 2004^b.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Goal orientation and mastery climate: a review of contemporary research and insights to intervention. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 159-171, june 2006 .

WARBURTON, V. E. Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: a longitudinal perspective on achievement goal adoption. **Contemporary Educational Psychology**, v. 51, p. 303–314, 2017.

WATSON, J. B. Imitation in monkeys. **Psychological Bulletin**, v.5, p.169-178, 1908.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. Ed. 4, Tradução Cristina Monteiro, Porto Alegre, Artmed, 2008. 624 p. 273-524.

WHO. World Health Organization. **Global recommendations on physical activity for health**. Geneva, 2010.

WILLIAMS, G. C.; DECI, E. L. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, p. 767-779, 1996.

WORTHINGTON, R.; WHITTAKER, T. Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. **The Counseling Psychologist**, v. 34, n. 6, p. 806-838, 2006.

YAMAJI, B. H. S.; GUEDES, D. P. Instrumentos para identificar os motivos para prática de esporte: opções disponíveis na literatura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./mar. 2015.

8 ANEXOS

ANEXO I

**LEARNING AND PERFORMANCE ORIENTATIONS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES
QUESTIONNAIRE (LAPOPECQ)**

IN MY PHYSICAL EDUCATION CLASSES
The physical education teacher is most satisfied when every student learns something new.
The physical education teacher looks completely satisfied when students are improving after trying hard.
The physical education teacher insists that students' mistakes are part of learning.
The physical education teacher makes sure that I understand how to perform each new skill before the class moves on to learning other skills.
The physical education teacher is completely satisfied when every student's skills are improving.
The physical education teacher pays special attention to whether my skills are improving.
During the lesson students try outperform each other.
Students try to gain rewards by outperforming others.
Students feel most satisfied when they manage to outperform others.
The most important thing is for a student to demonstrate that he or she is better in sports than others.
Successful students are thought to be those who perform skills better than their classmates.
Students worry about failure in performing skills because it would lead to the disapproval of others.
Students worry about failure in performing skills because they would not look good in the eyes of the physical education teacher.
Students worry about performing skills that they are not particularly good at.
Students feel very badly when they make mistakes while performing skills or playing games.
Students feel very badly when they can't perform a skill as well as others.
It is very significant to win without trying hard.
The physical education teacher looks completely satisfied with those students who manage to win with little effort.
Students feel most satisfied when they win with little effort.
Successful students are thought to be those who score the most points with little effort.
The way the lesson is taught helps me learn how to exercise by myself.
The way the lesson is taught helps me learn how to use physical education to improve my health.
I feel very satisfied when I learn something new.
I feel very satisfied when I learn new skills and games.
I enjoy trying my best to learn a skill.
I learn something enjoyable.
What I learn makes me want to practice more.

Original *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ) (PAPAIOANNOU, 1994).

ANEXO II

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE SUCESSO NO ESPORTE (POSQ)

Você **NÃO** precisa colocar seu **NOME** neste questionário. Apenas responda abaixo.

Instruções aos participantes

Prezado (a) participante, responda de acordo como você se sente com mais sucesso nas suas aulas de Educação Física. Não existem respostas **CERTAS** ou **ERRADAS**, o que importa é que você seja **sincero(a) nas suas respostas**. Marque o número que corresponde a sua opinião.

EU ME SINTO COM MAIS SUCESSO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUANDO...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Eu derroto outras pessoas	1	2	3	4	5
2. Eu sou claramente superior	1	2	3	4	5
3. Eu sou o melhor	1	2	3	4	5
4. Eu realmente trabalho duro	1	2	3	4	5
5. Eu demonstro clara melhoria no meu rendimento	1	2	3	4	5
6. Eu rendo mais do que os meus adversários	1	2	3	4	5
7. Eu atinjo um objetivo	1	2	3	4	5
8. Eu ultrapasso dificuldades	1	2	3	4	5
9. Eu atinjo um objetivo pessoal	1	2	3	4	5
10. Eu ganho	1	2	3	4	5
11. Eu mostro às outras pessoas que sou melhor	1	2	3	4	5
12. Eu rendo ao nível máximo das minhas capacidades	1	2	3	4	5

ANEXO III

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA (BPNPES)

Você **NÃO** precisa colocar seu **NOME** neste questionário. Apenas responda abaixo.

Instruções aos participantes

Neste questionário, pedimos que informe as suas experiências em relação às suas aulas de Educação Física. Uma vez que não existem respostas **CERTAS** ou **ERRADAS**, pedimos que seja **o(a) mais sincero(a)** possível. As suas respostas serão confidenciais e em momento algum serão transmitidas a outras pessoas. Por favor, leia cuidadosamente o questionário e considerando os níveis indicados responda às seguintes afirmações, marcando um **X** no número que melhor reflete maior concordância com a sua opinião.

NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, GERALMENTE...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens	1	2	3	4	5
2. Sinto-me bem com os colegas da minha turma	1	2	3	4	5
3. A forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas	1	2	3	4	5
4. Sinto que realizo com sucesso as atividades da aula	1	2	3	4	5
5. Tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma	1	2	3	4	5
6. Sinto que faço as atividades da forma que eu quero	1	2	3	4	5
7. Sinto que faço muito bem as atividades	1	2	3	4	5
8. Sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma	1	2	3	4	5
9. As atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer	1	2	3	4	5
10. Sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula	1	2	3	4	5
11. Tenho uma boa relação com os meus colegas da turma	1	2	3	4	5
12. Sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades	1	2	3	4	5

ANEXO IV

Autorização para tradução e validação transcultural do LAPOPECQ

Athanasios G. Papaioannou <athanasios.g.papaioannou@gmail.com>

8 de novembro de 2017 20:08

Para: Fábio Brum Thimóteo <fabiobrumt@gmail.com>

Dear Fabio

Thank you for your interest in LAPOPECQ. Of course you have the permission to do it. Please just check if anyone has validated in Portuguese. I know that it has been validated in Spanish and it has been widely used in Spanish populations but I don't remember about Portuguese. Of course it is worthy to be used in Brazil.

Very best regards,

Prof. Athanasios G. Papaioannou,

Editor-in-Chief of the International Journal of Sport and Exercise Psychology

IMPACT project coordinator

Director of the European Master of Sport & Exercise Psychology

Past Vice-President of the International Society of Sport Psychology

School of Physical Education & Sport Sciences

University of Thessaly, Trikala, Greece, 42100

Tel: +302431047012 Fax: +302431047062

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=19bcdfe4fa&jsver=7kE6k8rIOAY.pt_BR.&view=pt&q=athanasios.g.papaioannou%40gmail.com&qs=true&search=query

ANEXO V



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo N° 1.088/18

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “Adaptação transcultural e validação do *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* e do *Attitude Instrument* para estudantes de Educação Física no Brasil” sob a coordenação da Professor Dr. José Henrique dos Santos, do Instituto de Educação/Departamento de Educação Física e Desportos, processo 23083.007831/2018-72, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 27/04/18.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alexandre Fortes', is written over the typed name.

Prof. Dr. Alexandre Fortes
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

ANEXO VI

ANÁLISE DOS FATORES

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.863
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4242.306
	Df	351
	Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
LAP01	1.000	.610
LAP02	1.000	.667
LAP03	1.000	.496
LAP04	1.000	.551
LAP05	1.000	.653
LAP06	1.000	.645
LAP07	1.000	.714
LAP08	1.000	.731
LAP09	1.000	.726
LAP10	1.000	.587
LAP11	1.000	.801
LAP12	1.000	.591
LAP13	1.000	.594
LAP14	1.000	.512
LAP15	1.000	.624
LAP16	1.000	.597
LAP17	1.000	.649
LAP18	1.000	.611
LAP19	1.000	.681
LAP20	1.000	.621
LAP21	1.000	.607
LAP22	1.000	.635
LAP23	1.000	.693
LAP24	1.000	.747
LAP25	1.000	.701
LAP26	1.000	.600
LAP27	1.000	.659

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix(a)

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
LAP01	.719	.264	.089	-.016	-.063	-.047	-.096
LAP02	.761	.195	.128	.069	-.091	-.088	-.113
LAP03	.677	.160	-.002	.054	-.064	.063	.015
LAP04	.634	.124	.057	-.019	.104	.319	.134
LAP05	.773	.187	.134	.001	-.019	.041	.001
LAP06	.670	.204	.055	.010	.070	.383	-.024
LAP07	-.043	.089	.084	.831	.079	-.003	-.027
LAP08	-.008	.105	.207	.810	.013	.144	.018
LAP09	.085	-.011	.260	.792	.029	-.091	.122
LAP10	.118	-.174	-.048	.551	.191	.021	.448
LAP11	-.077	-.047	.018	.158	.051	-.074	.871
LAP12	.109	-.084	.702	.159	-.106	.196	-.069
LAP13	.015	.040	.625	.120	.126	.414	-.010
LAP14	.095	-.001	.696	.082	-.055	-.058	-.070
LAP15	.087	.157	.764	.029	.057	-.009	.065
LAP16	.061	.106	.725	.165	.063	-.111	.110
LAP17	-.088	.014	-.120	.113	.769	.121	-.092
LAP18	.039	-.016	.024	.004	.746	.113	.197
LAP19	.016	-.028	.173	.182	.677	-.395	-.051
LAP20	-.104	-.066	.053	-.064	.582	.038	.508
LAP21	.309	.308	.127	.076	.071	.620	-.073
LAP22	.356	.530	.073	-.008	-.014	.455	-.123
LAP23	.286	.765	.091	-.034	-.107	-.034	-.063
LAP24	.186	.831	.099	.076	-.013	-.019	-.079
LAP25	.147	.819	.016	.059	-.051	.044	.026
LAP26	.413	.633	.027	-.021	.043	.127	-.099
LAP27	.170	.718	-.016	.037	.088	.317	.066

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 6 iterations.

SCORE TOTAL LAPOPECQ EXCLUÍDO O ITEM 11

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.831	.840	26

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
LAP01	4.2300	.81424	413
LAP02	4.2349	.80986	413

LAP03	3.8450	.90049	413
LAP04	3.2107	1.08462	413
LAP05	4.0678	.88694	413
LAP06	3.3947	1.09130	413
LAP07	3.3874	1.25413	413
LAP08	3.1622	1.20892	413
LAP09	3.3511	1.16803	413
LAP10	2.5012	1.21804	413
LAP12	3.2930	1.15703	413
LAP13	2.9298	1.16686	413
LAP14	3.5254	1.05548	413
LAP15	3.0145	1.01913	413
LAP16	3.1065	1.00884	413
LAP17	2.0630	1.04320	413
LAP18	2.3511	1.09510	413
LAP19	3.0969	1.06821	413
LAP20	2.2107	1.03890	413
LAP21	3.3705	1.07523	413
LAP22	3.6973	1.08963	413
LAP23	4.1646	.80170	413
LAP24	4.0702	.84037	413
LAP25	4.0387	.89413	413
LAP26	3.8692	.88260	413
LAP27	3.7022	1.06165	413

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3.380	2.063	4.235	2.172	2.053	.386	26
Item Variances	1.075	.643	1.573	.930	2.447	.074	26
Inter-Item Covariances	.171	-.156	.925	1.080	-5.946	.035	26
Inter-Item Correlations	.168	-.180	.675	.855	-3.745	.035	26

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LAP01	83.6586	130.551	.435	.477	.824
LAP02	83.6538	130.144	.460	.506	.823
LAP03	84.0436	130.537	.387	.352	.825
LAP04	84.6780	127.049	.453	.409	.822
LAP05	83.8208	128.672	.489	.518	.822
LAP06	84.4939	125.586	.512	.504	.820
LAP07	84.5012	128.654	.319	.468	.828
LAP08	84.7264	126.515	.416	.542	.824
LAP09	84.5375	127.841	.382	.526	.825
LAP10	85.3874	132.447	.192	.319	.834
LAP12	84.5956	129.178	.334	.390	.827
LAP13	84.9588	127.316	.404	.375	.824
LAP14	84.3632	130.975	.299	.318	.828

LAP15	84.8741	128.601	.418	.428	.824
LAP16	84.7821	129.205	.396	.425	.825
LAP17	85.8257	135.533	.110	.304	.835
LAP18	85.5375	133.230	.193	.345	.833
LAP19	84.7918	134.228	.159	.274	.834
LAP20	85.6780	136.792	.059	.304	.837
LAP21	84.5182	126.459	.483	.423	.821
LAP22	84.1913	126.102	.491	.532	.821
LAP23	83.7240	130.729	.433	.562	.824
LAP24	83.8184	129.319	.485	.605	.822
LAP25	83.8499	129.812	.427	.532	.824
LAP26	84.0194	128.757	.488	.532	.822
LAP27	84.1864	126.987	.468	.506	.822

FATOR 1 – COAP

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.837	.842	6

FATOR 2 – OAE

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.865	.871	7

FATOR 3 – OCE

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.784	.785	4

FATOR 4 – PEC

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.771	.774	5

FATOR 5 – ORSE

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.688	.688	4

9 APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ). Os instrumentos a serem utilizados nesta pesquisa são: Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas aulas de Educação Física (LAPOPECQ), Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte (POSQ) e o Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (BPNPES), compostos por perguntas de múltipla escolha. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Estudo: Adaptação transcultural e validação do Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas aulas de Educação Física para estudantes de Educação Física no Brasil.

Pesquisadores Responsáveis: José Henrique dos Santos (Prof.º Dr.º - UFRRJ) e Fábio Brum Thimóteo (Mestrando - UFRRJ). Telefone (s): (21) 98101-5777 / (24) 99995-1516 - Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 37833982 / (21) 26821841

♦ **Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos:** A pesquisa visa analisar os fatores do contexto motivacional das aulas dos professores de educação física, os quais fornecerão pistas sobre as condições que motivam os escolares para a participação nas aulas de educação física. Após a aplicação dos questionários, os dados serão tabulados e tratados estatisticamente. Sendo assim, será analisada a percepção do clima motivacional dos alunos nas aulas de educação física escolar. Em nenhuma hipótese haverá identificação dos respondentes.

♦ **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:** Conhecendo os fatores que potencializam e/ou restringem a motivação nas aulas, será possível intervir na realidade de forma a esclarecer os professores de educação física sobre as condições que facilitam o envolvimento dos escolares na prática das diversas atividades desenvolvidas nas aulas de educação física.

♦ **Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa:** Não se prevê risco e/ou prejuízos explícitos aos participantes em razão dos procedimentos da pesquisa e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, salvo aqueles julgados como subjetivos, mas que se apresentam como mínimos, isto é, o indivíduo pode se sentir embaraçado em responder algumas questões dos questionários ou na obrigação de participar da entrevista porque seus pares aceitaram fazer parte da pesquisa. Por isso, aos participantes será oferecido o acompanhamento do pesquisador e/ou de colaboradores para que os auxiliem, de modo a garantir a compreensão adequada das perguntas e o sanar de possíveis dúvidas decorrentes do preenchimento das questões. Além disso, será garantido que suas respostas estarão salvas guardadas em anonimato e que não sofrerão nenhuma punição por assinalar suas opiniões nas respostas.

♦ **Período de participação, sigilo e consentimento:** A participação ocorrerá apenas e exclusivamente no ambiente escolar. O tempo de duração para o preenchimento dos questionários será de aproximadamente 30 a 40 minutos. Será garantido total sigilo dos participantes e que em nenhuma circunstância serão divulgados nomes durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____, _____ de _____ de 20____

Assinatura: _____

Observações complementares:

Se desejar receber os resultados desta pesquisa, forneça seu e-mail ou telefone

E-mail:

Telefone:

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ). Os instrumentos a serem utilizados nesta pesquisa são: Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas aulas de Educação Física (LAPOPECQ), Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte (POSQ) e o Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (BPNPES), compostos por perguntas de múltipla escolha. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos telefones (21) 2681-4707; (21) 26821220; (21) 26821201.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Estudo: Adaptação transcultural e validação do Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas aulas de Educação Física para estudantes de Educação Física no Brasil.

Pesquisadores Responsáveis: José Henrique dos Santos (Prof.º Dr.º - UFRRJ) e Fábio Brum Thimóteo (Mestrando - UFRRJ). Telefone (s): (21) 98101-5777 / (24) 99995-1516 - Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 37833982 / (21) 26821841

♦ **Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos:** A pesquisa visa analisar os fatores do contexto motivacional das aulas dos professores de educação física, os quais fornecerão pistas sobre as condições que motivam os escolares para a participação nas aulas de educação física. Após a aplicação dos questionários, os dados serão tabulados e tratados estatisticamente. Sendo assim, será analisada a percepção do clima motivacional dos alunos nas aulas de educação física escolar. Em nenhuma hipótese haverá identificação dos respondentes.

♦ **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:** Conhecendo os fatores que potencializam e/ou restringem a motivação nas aulas, será possível intervir na realidade de forma a esclarecer os professores de educação física sobre as condições que facilitam o envolvimento dos escolares na prática das diversas atividades desenvolvidas nas aulas de educação física.

♦ **Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa:** Não se prevê risco e/ou prejuízos explícitos aos participantes em razão dos procedimentos da pesquisa e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, salvo aqueles julgados como subjetivos, mas que se apresentam como mínimos, isto é, o indivíduo pode se sentir embaraçado em responder algumas questões dos questionários ou na obrigação de participar da entrevista porque seus pares aceitaram fazer parte da pesquisa. Por isso, será garantido que suas respostas estarão salvas em anonimato e que não sofrerão nenhuma punição por assinalar suas opiniões nas respostas.

♦ **Período de participação, sigilo e consentimento:** A participação ocorrerá apenas e exclusivamente no ambiente escolar. O tempo de duração para o preenchimento dos questionários será de aproximadamente 30 a 40 minutos. Será garantido total sigilo dos participantes e que em nenhuma circunstância serão divulgados nomes durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO RESPONSÁVEL DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, portador (a) do número da Carteira de Identidade (RG) _____, autorizo o menor _____ sob a minha responsabilidade a participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios desta participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____, _____ de _____ de 20 ____

Assinatura: _____

APÊNDICE III

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc-UFRJ). Os instrumentos a serem preenchidos por você são: Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas aulas de Educação Física (LAPOPECQ), Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte (POSQ) e o Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (BPNPES), todos compostos por perguntas de múltipla escolha. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Estudo: Adaptação transcultural e validação do Questionário de Orientações para Aprendizagem e Performance nas aulas de Educação Física para estudantes de Educação Física no Brasil.

Pesquisadores Responsáveis: José Henrique dos Santos (Prof.º Dr.º - UFRJ) e Fábio Brum Thimóteo (Mestrando - UFRJ). Telefone (s): (21) 98101-5777 / (24) 99995-1516 - Telefones p/ contato da UFRJ: (21) 37833982 / (21) 26821841

♦ **Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos:** A pesquisa visa analisar os fatores do contexto motivacional das aulas dos professores de educação física, os quais fornecerão pistas sobre as condições que motivam os escolares para a participação nas aulas de educação física. Após a aplicação dos questionários, os dados serão tabulados e tratados estatisticamente. Sendo assim, será analisada a percepção do clima motivacional dos alunos nas aulas de educação física escolar. Em nenhuma hipótese haverá identificação dos respondentes.

♦ **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:** Conhecendo os fatores que potencializam e/ou restringem a motivação nas aulas, será possível intervir na realidade de forma a esclarecer os professores de educação física sobre as condições que facilitam o envolvimento dos escolares na prática das diversas atividades desenvolvidas nas aulas de educação física.

♦ **Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa:** Não se prevê risco e/ou prejuízos explícitos aos participantes em razão dos procedimentos da pesquisa e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, salvo aqueles julgados como subjetivos, mas que se apresentam como mínimos, isto é, o indivíduo pode se sentir embaraçado em responder algumas questões dos questionários ou na obrigação de participar da entrevista porque seus pares aceitaram fazer parte da pesquisa. Será garantido que suas respostas estarão salvaguardadas em anonimato e que não sofrerão nenhuma punição por assinalar suas opiniões nas respostas.

♦ **Período de participação, sigilo e assentimento:** A participação ocorrerá apenas e exclusivamente no ambiente escolar. O tempo de duração para o preenchimento dos questionários será de aproximadamente 30 a 40 minutos. Será garantido total sigilo dos participantes e que em nenhuma circunstância serão divulgados nomes durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o **assentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do menor: _____

Observações complementares:

Se desejar receber os resultados desta pesquisa, forneça seu e-mail ou telefone

E-mail:

Telefone:

QUESTIONÁRIO DE ORIENTAÇÕES PARA APRENDIZAGEM E PERFORMANCE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (LAPOPECQ)

Instruções aos participantes

Prezado (a) participante, responda de acordo como você realmente se sente quando está participando das aulas de Educação Física. Não existem respostas **CERTAS** ou **ERRADAS**, o que importa é que você seja **sincero(a)** sobre como você percebe o ambiente das suas aulas de Educação Física. Marque o número que corresponde a sua opinião.

NAS MINHAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. O professor de Educação Física fica muito satisfeito quando todos os alunos aprendem alguma coisa nova.	①	②	③	④	⑤
2. O professor de Educação Física parece totalmente satisfeito quando os alunos se esforçam muito para aprender.	①	②	③	④	⑤
3. O professor de Educação Física sempre diz que os erros fazem parte da aprendizagem.	①	②	③	④	⑤
4. O professor de Educação Física só ensina coisas novas para a turma depois de ter certeza que eu aprendi cada movimento.	①	②	③	④	⑤
5. O professor de Educação Física fica totalmente satisfeito quando todos os alunos melhoram suas habilidades.	①	②	③	④	⑤
6. O professor de educação física presta muita atenção para saber se minhas habilidades estão melhorando.	①	②	③	④	⑤
7. Durante a aula, os alunos tentam ser melhores do que os outros.	①	②	③	④	⑤
8. Os alunos tentam ser melhores do que os outros para serem elogiados.	①	②	③	④	⑤
9. Os alunos se sentem muito satisfeitos quando conseguem ser melhores do que os outros.	①	②	③	④	⑤

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10. A coisa mais importante para um aluno é demonstrar ser melhor do que os outros nos esportes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Os alunos têm medo de errar para não serem criticados.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Os alunos têm medo de errar para não serem mal avaliados pelo professor de Educação Física.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Os alunos têm medo de realizar as atividades em que não são tão bons.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Os alunos se sentem muito mal quando erram durante a realização das atividades na aula.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Os alunos se sentem muito mal quando não conseguem realizar uma atividade tão bem quanto os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. É muito importante vencer sem se esforçar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. O professor de Educação Física parece totalmente satisfeito com os alunos que vencem sem se esforçar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Os alunos se sentem muito satisfeitos quando vencem sem se esforçar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Os melhores alunos são aqueles que fazem mais pontos nos esportes sem se esforçar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. A forma como a aula é dada me ajuda a aprender a me exercitar sozinho.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. A forma como a aula é dada me ajuda a aprender a usar a educação física para melhorar a minha saúde.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Eu me sinto muito satisfeito quando aprendo coisas novas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
23. Eu me sinto muito satisfeito quando aprendo novos jogos e exercícios.	①	②	③	④	⑤
24. Eu gosto de dar o meu máximo para aprender uma habilidade.	①	②	③	④	⑤
25. Eu aprendo coisas agradáveis.	①	②	③	④	⑤
26. O que eu aprendo me faz querer praticar mais.	①	②	③	④	⑤