

“A verdade é que, sem dificuldades, seria impossível que nós nos tornássemos seres humanos melhores e descobríssemos o nosso verdadeiro eu. É nos momentos mais críticos que trazemos à luz o que há de melhor em nós.”

AGRADECIMENTOS

Finalmente termina esta etapa da minha vida que foi marcada pelo cansaço mas principalmente pela vontade de desistir após cada barreira. Espero que a partir de agora possa dizer “eu pensei em desistir, mas consegui resistir.”

Aos meus pais que me ajudaram a superar mais uma etapa da minha vida, talvez uma das mais difíceis de ultrapassar. Ao pai que ganha tostão e à mãe que dá repreensão.

Àqueles que não são meus pais, Lino e São, mas é como se fossem. Pelo apoio que me deram... pela força que me transmitiram.

À minha família que tanto me chateou por este final e por fim o conseguiu, talvez mais que eu própria. Não é tia Sofia?

À minha orientadora, Professora Doutora Carla Borrego, que me guiou ao longo deste processo que pensei nunca ter fim e à sua memória que tanto invejo.

Ao professor Marco Branco, pela paciência, disponibilidade e simpatia para me receber e ajudar.

Ao Professor Doutor Luís Cid que se mostrou disponível em me ajudar, mesmo que à distância.

Agradeço ao Clube de Futebol Central 32, à Associação Desportiva de Oeiras e à Quinta dos Lombos Basquetebol por me permitirem iniciar o meu estudo.

Agradeço ao Sport Algés e Dafundo, à Escola de Futebol Central 32, ao Sport Lisboa e Benfica, ao Clube Desportivo de Paço de Arcos, aos Leões de Porto Salvo, ao Clube Atlético e Cultural da Pontinha, à Associação de Solidariedade Social da Assomada, à Escola Secundária Stuart Carvalhais e por fim mas não menos importante ao Belas Rugby Clube, por me receberem nos seus clubes e possibilitarem fazer a recolha dos dados para esta investigação.

Ao meu grande amigo Luís Loureiro, por tudo e mais alguma coisa. Nunca poderei pagar e retribuir, em tempo útil, a pessoa que foste para mim.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	6
ABSTRAT	7
ABREVIATURAS.....	8
1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO	9
1.2. DEFINIÇÃO DE PROBLEMAS, OBJETIVOS E HIPÓTESES	10
1.2.1. PROBLEMA.....	10
1.2.2. OBJETIVOS	10
1.2.3. HIPOTHESES.....	11
1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO.....	11
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
2.1. DESENVOLVIMENTO POSITIVO.....	12
2.2. DESPORTO COMO MEIO DE SOCIALIZAÇÃO	15
2.3. ADOLESCÊNCIA.....	19
2.4. COMPETÊNCIA SOCIAL.....	22
2.4.1. ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS	23
2.5. MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL DE HELLISON.....	24
2.5.1. NIVEIS DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL	26
3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL VS. COMPETÊNCIA / AUTOEFICÁCIA	29
4. DESENVOLVIMENTO PESSOAL VS. ENJOYMENT.....	30
5. DESENVOLVIMENTO PESSOAL VS. MOTIVAÇÃO INSTRINSECA	31
6. DESENVOLVIMENTO PESSOAL VS. EGO E TAREFA.....	32
ESTUDO I - Tradução e Validação Preliminar do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social para a Língua Portuguesa.....	33
7. METODOLOGIA.....	33
7.1. PARTICIPANTES.....	33
7.2. INSTRUMENTO.....	34
7.2.1. PROCESSO DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	34
7.2.1.1. ESTUDO PILOTO	35
7.3. PROCEDIMENTOS ESTATISTICOS.....	36
7.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSAO DOS RESULTADOS.....	37
7.5. CONCLUSÃO	41

ESTUDO II – Estudo da comparação entre géneros das variáveis responsabilidade pessoal, responsabilidade social, motivação intrínseca, orientação para o ego e tarefa, clima motivacional para o ego e tarefa competência e <i>enjoyment</i> (interesse).....	42
8. METODOLOGIA.....	42
8.1. INSTRUMENTOS.....	42
8.2. PROCEDIMENTOS ESTATISTICOS.....	44
8.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	45
8.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
8.4. CONCLUSÃO.....	47
ESTUDO III - Estudo da correlação entre a responsabilidade pessoal e responsabilidade social e motivação intrínseca, orientação e clima motivacional para o ego e tarefa, competência, interesse (<i>enjoyment</i>), em função do género	48
9.1. INSTRUMENTOS.....	48
9.2. PROCEDIMENTOS ESTATISTICOS.....	50
9.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	50
9.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	54
10. CONCLUSÃO GERAL.....	56
11. REFERÊNCIAS.....	58

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. As oito idades do Homem segundo Erikson (adaptado de Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).....	20
Tabela 2. Níveis e Componentes da Responsabilidade Pessoal e Social (Adaptado de Hellison, 2011). *Adaptado de "Fora do ginásio".....	26
Tabela 3. Análise Descritiva da amostra.....	34
Tabela 4. Análise Descritiva das respostas aos itens do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto.....	38
Tabela 5. Análise fatorial exploratória do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto.	40
Tabela 6. Análise da consistência interna do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto.....	41
Tabela 7. Teste de normalidade.....	44
Tabela 8. Análise Descritiva e Comparativa entre géneros das variáveis em análise. 45	
Tabela 9. Análise das correlações da amostra total.....	51
Tabela 10. Análise das correlações em função do género feminino.....	52
Tabela 11. Análise das correlações em função do género masculino.....	54

RESUMO

Atualmente, a probabilidade dos adolescentes se envolverem em comportamentos de risco é cada vez maior, o que leva à necessidade de intervir no sentido de os ajudar a serem bem-sucedidos durante a adolescência, juventude e enquanto adultos (Danish, 1997). O contexto desportivo é propício para uma educação informal, que pode contribuir para o desenvolvimento positivo, quer do jovem quer da comunidade (Santos & Gonçalves, 2012). Neste sentido, surgem os programas desportivos de intervenção psicológica com o intuito de desenvolver e melhorar as competências das crianças e jovens. Baseado no modelo de responsabilidade pessoal e social de Hellison, pretendemos realizar a adaptação e validação do instrumento *Personal and Social Responsibility Questionnaire* de Li, Wright, Rukavina e Pickering (2008); verificar se os participantes masculinos com maiores níveis de responsabilidade pessoal e social, apresentam maior motivação intrínseca, interesse (*enjoyment*), competência, clima e orientação motivacional para tarefa; e averiguar se existe uma correlação significativamente positiva entre a responsabilidade pessoal e social e a motivação intrínseca, competência, interesse, orientação e clima motivacional para a tarefa, em função dos géneros.

Participaram 276 atletas, com idades compreendidas entre os 9 e 16 anos ($M=13,32$; $DP=1,75$), praticantes de modalidades coletivas. Foram utilizadas as versões portuguesas do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto, o Questionário de Regulação do Comportamento no Exercício Físico (motivação intrínseca), o Inventário de Motivação Intrínseca (interesse e competência), o Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto e o Clima Motivacional para Jovens.

Os resultados da análise fatorial exploratória suportam a estrutura de dois fatores, com índices de consistência interna aceitáveis (fator 1 $\alpha=0,80$; fator 2 $\alpha=0,80$). Os resultados exibem diferenças entre os géneros para a competência, interesse, orientação para o ego e responsabilidade social. As raparigas apresentam maior nível de responsabilidade social, não existindo diferenças para a responsabilidade pessoal. Os rapazes desenvolvem mais crenças positivas acerca da sua capacidade de autocontrolo e resistência perante a pressão dos pares, comparativamente às raparigas. Os resultados sugerem que os indivíduos do género masculino que apresentam maiores níveis de competência também têm maior nível de interesse pela atividade desempenhada. A responsabilidade pessoal apresenta correlações significativamente positivas com todas as variáveis exceto com a orientação para o ego, nos dois géneros. Os sujeitos do género masculino preocupam-se com a sua habilidade de competência mas também de progresso e sucessos individuais, primando pela aprendizagem e melhoria de competências. No que toca às raparigas, quando preocupadas com a sua habilidade pessoal de competência como sendo superior e fundamental para o sucesso tendem a experienciar menos sentimentos de interesse.

Palavras-chave

Propriedades psicométricas; competências pessoais e sociais; enjoyment; interesse; competência; orientação e clima motivacional; motivação intrínseca.

ABSTRAT

Currently, the likelihood of teens engaging in risky behaviour is increasing, which leads to the need to intervene to help them succeed during adolescence, youth and as adults (Danish, 1997). The sporting context is conducive to informal education, which may contribute to the positive development of either the young or the community (Santos & Gonçalves, 2012). In this sense, there are sports programs psychological intervention in order to develop and improve the skills of children and youth.

Based on the model of personal responsibility and social Hellison, we intend to perform the adaptation and validation of the Personal and Social Responsibility Questionnaire Li, Wright, Rukavina and Pickering (2008), check whether the male participants with higher levels of personal and social responsibility, have higher intrinsic motivation, interest (enjoyment), competence, climate and motivational orientation to task, and see if there is a significantly positive correlation between the personal and social responsibility and intrinsic motivation, competence, interest, orientation and motivational climate for the task in function of gender .

276 athletes participated, aged between 9 and 16 years ($M=13.32$, $SD=1.75$), of collective modalities. We used the Portuguese versions of the Questionnaire Personal and Social Responsibility in Sport Questionnaire on Regulatory Behaviour in Exercise (intrinsic motivation), the Intrinsic Motivation Inventory (interest and competence), and the Questionnaire for Task Orientation and the ego Motivational Climate in Sport and Youth.

The results of exploratory factor analysis support the two-factor structure with acceptable internal consistency ($\alpha=0.80$ factor 1; Factor 2 $\alpha=.80$). Results show gender differences for competency, interest, ego orientation and social responsibility. The girls have a higher level of social responsibility; there are no differences for personal responsibility. The boys develop more positive beliefs about their ability to self and resistance against peer pressure, compared to females. The results suggest that individuals of males showing higher levels of competence also have a higher level of interest in the activity performed. Personal responsibility has significantly positive correlations with all variables except for the ego orientation in both genders. The subjects of the male gender are concerned about their ability to jurisdiction, but also of individual progress and successes, striving for learning and skills improvement. With regard to girls, when concerned about their personal skill competence as superior and fundamental to success tend to experience fewer feelings of interest.

Keywords: Psychometric properties, personal and social skills, enjoyment, interest, competence, orientation and motivational climate, intrinsic motivation.

ABREVIATURAS

QRPSD – Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto

RP – Responsabilidade Pessoal

RS – Responsabilidade Social

AFE – Análise Fatorial Exploratória

IMI – Inventário de Motivação Intrínseca

TEOSQ – Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto

MCSY – Clima Motivacional para Jovens.

BREQ-2 - Questionário de Regulação do Comportamento no Exercício Físico

1. INTRODUÇÃO

A formação desportiva é um processo psicopedagógico que não visa apenas o desenvolvimento das capacidades específicas (físicas, técnicas, táticas e psíquicas), mas também a criação de hábitos desportivos, a melhoria da saúde, bem como a aquisição de um conjunto de valores, como a responsabilidade, a solidariedade e a cooperação, contribuindo desta forma para uma formação integral dos jovens (Pacheco, 2001).

O desporto é a atividade social que oferece múltiplas oportunidades de interação social e aprendizagem de competências associadas com valores como a responsabilidade, conformidade, persistência, coragem e autocontrolo (Brunelle, Danish e Forneris, 2007), especialmente entre jovens dos 10-13 anos de idade (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo e Contreras, 2007). Todos os processos sociais que tomam lugar aquando da prática desportiva, estão relacionados com ações grupais e individuais e à tomada de decisões e escolhas, o que faz da participação no desporto um excelente meio para desenvolver valores pessoais e sociais (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo e Contreras, 2007).

Muito embora se reconheça que a envolvimento no domínio desportivo pode garantir a assimilação de um conjunto variado de valores, de âmbito mais pessoal, como a humildade, o espírito de sacrifício, a autodisciplina, ou de âmbito mais social, o respeito pelos outros, a cooperação, a responsabilidade social ou o trabalho em equipa (Queirós, Gomes e Silva, 2008), é consensual que a mera participação numa qualquer atividade desportiva não confere por si só benefícios, nem garante nenhum tipo de proveito no que ao desenvolvimento do carácter diz respeito, ou seja, não existe nenhum tipo de ganho automático pelo simples facto de se estar envolvido no Desporto (Danish & Nellen, 1997; Hedstrom & Gould, 2004; Cotê & Deakin, 2005; Brunelle, Danish & Forneris, 2007; Goudas & Giannoudis, 2008; Holt, Tamminen, Tink & Black, 2009).

1.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Atualmente, a probabilidade dos adolescentes se envolverem em comportamentos de risco, que afetam o bem-estar individual, é cada vez maior, o que leva à necessidade de intervir no sentido de os ajudar a serem bem-sucedidos durante a adolescência, juventude e, posteriormente, enquanto adultos (Danish, 1997). O contexto desportivo é propício para uma educação informal, que pode contribuir para o desenvolvimento positivo, quer do jovem individuo quer da comunidade, tornando-se

fundamental verificar as influências contextuais nas fontes de satisfação dos jovens atletas (Santos & Gonçalves, 2012). Considera-se que o jovem individuo tem potencial para mudanças positivas no decorrer do seu desenvolvimento e é encarado como um recurso a ser melhorado e não um problema a ser resolvido (Danish, Forneris, Hodge & Heke, 2004).

Neste sentido, surgem os programas desportivos de intervenção psicológica com o intuito de desenvolver uma forma de melhorar as competências das crianças e jovens. Entre outros, surge o modelo de responsabilidade pessoal e social de Hellison, que se propõe a apoiar e formar o carácter de crianças e jovens, que tinham a experiência de viver em condições sociais problemáticas (Hellison & Walsh, 2002; Hellison, 2011), e ajuda-los a responsabilizarem-se pelo próprio futuro.

1.2. DEFINIÇÃO DE PROBLEMAS, OBJETIVOS E HIPÓTESES

1.2.1. PROBLEMA

No seguimento do enquadramento teórico do tema em estudo, surgem alguns problemas que compõem a nossa investigação: a motivação intrínseca, o interesse (*enjoyment*), a competência, a orientação e clima motivacional influenciam a capacidade de responsabilidade pessoal e social dos jovens, existirão diferenças entre os géneros no que toca às competências sociais e pessoais.

1.2.2. OBJETIVOS

O trabalho é constituído por três objetivos: i) tradução e validação preliminar de carácter exploratório para a Língua Portuguesa do instrumento *Personal and Social Responsibility Questionnaire* de Li, Wright, Rukavina e Pickering (2008), baseado no modelo de responsabilidade pessoal e social de Hellison e examinar como essa responsabilidade se relaciona com a motivação intrínseca no contexto desportivo; ii) Após a validação do instrumento, pretendemos estudar a influência que as variáveis motivação intrínseca, a motivação para o ego e tarefa, o interesse (*enjoyment*) e a competência exercem sobre a responsabilidade pessoal e social dos jovens no âmbito desportivo e se essa distinção difere entre os géneros; iii) Verificar se existe correlação entre as variáveis em estudo, em função dos géneros.

1.2.3. HIPOTÉSES

Baseado nos objetivos e enquadramento teórico exposto de seguida, temos como hipóteses que,

- i) Os participantes do género masculino exibem maiores níveis de responsabilidade pessoal e social, apresentam também maior motivação intrínseca, maior *enjoyment*, competência e clima motivacional para tarefa no desporto do que as participantes do género feminino;
- ii) Existe uma correlação significativa positiva entre a responsabilidade pessoal e responsabilidade social e as dimensões motivação intrínseca, competência, *enjoyment* (interesse), orientação e clima motivacional para a tarefa, em função dos géneros.

1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação encontra-se estruturada em 3 estudos, onde apenas os participantes são os mesmos. A metodologia utilizada é adequada a cada um dos três estudos em questão.

1. Estudo 1: Estudo de tradução e validação para a Língua Portuguesa do instrumento *Personal and Social Responsibility Questionnaire* de Li, Wright, Rukavina e Pickering (2008);
2. Estudo 2: Estudo da comparação entre géneros dos níveis de responsabilidade pessoal e social, motivação intrínseca, competência, interesse (*enjoyment*) e orientação motivacional.
3. Estudo 3: Estudo da correlação entre a responsabilidade pessoal e social e as variáveis motivação intrínseca, competência, interesse (*enjoyment*) e a orientação motivacional para o ego e tarefa.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. DESENVOLVIMENTO POSITIVO

Os programas de desenvolvimento ajudam os jovens a tentar promover relações entre os jovens e os adultos para criar ambientes que lhes permitam (jovens) desenvolver autodireção e competências de vida (Hamilton, Hamilton & Pittman, 2004). O propósito destes programas é ajudar os jovens a passar a fase da adolescência, que é cheio de riscos, oportunidades, e escolhas que podem afetar a longo prazo os resultados enquanto futuros adultos; desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, criativo, vocacional, cidadania, competências físicas e de saúde e áreas cívicas.

Os programas de atividade física no campo do desenvolvimento dos jovens pretendem ensinar competências de vida através do meio físico. Os programas eficazes providenciam sistematicamente experiências que se prolongam da atividade física para o desenvolvimento académico, pessoal e da carreira (Walsh, Ozaeta & Wright, 2010). O foco desses programas é o ensino de processos que promovam essa transferência (Sandford, Amour & Warmington, 2006).

A perspetiva de desenvolvimento positivo dos jovens tem as suas raízes na psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) e na teoria dos sistemas de desenvolvimento humano (Lerner et al, 2005; Gestsdottir & Lerner, 2008). Este modelo postula que uma trajetória psicologicamente saudável é o produto do benefício mútuo da aprendizagem de habilidades e competências uteis para a vida, e do envolvimento adequado que apoia e proporciona cuidados e segurança.

De acordo com Hellison (2000) existem alguns critérios a seguir para o desenvolvimento positivo dos jovens através da prática física: 1) Fortalecer as habilidades que os jovens já possuem e enfatizar as suas atitudes e destrezas; 2) Trabalhar com a pessoa a todos os níveis: emocional, social, cognitivo e físico; 3) Respeitar a individualidade de cada jovem, incluindo as diferenças culturais e as necessidades específicas para o seu desenvolvimento; 4) Delegar poder aos jovens; 5) Comunicar de forma clara e firme as expectativas razoáveis que temos sobre eles baseando-as em valores sólidos e explícitos; 6) Ajudá-los a planear perspetivas de futuro positivas; 7) Favorecer ambientes onde se sintam física e psicologicamente protegidos; 8) Limitar o número de integrantes do grupo e encorajar a participação ao longo do programa, enfatizando os vínculos e sentimentos de pertença; 9) Manter a

ligação com a comunidade local; 10) Proporcionar diretrizes fortes e sólidas na hora de enfrentar os obstáculos; 11) Proporcionar relações significativas com um adulto.

O desenvolvimento positivo dos jovens refere-se à promoção da competência, saúde e sucesso do adolescente o que envolve a produção de experiências, suportes e oportunidades conhecidas para desenvolver um crescimento positivo (Goudas & Giannoudis, 2008). Desenvolvimento positivo dos jovens ocorre quando o jovem experiencia oportunidades para desenvolver competências através de interações com família, pares, escola e ambientes comunitários (Weiss, Wiese-Bjornstal, La Monte, Ainsworth & Bassett, 2009). Nesta perspectiva, o desporto e o período da adolescência encontram-se como meios privilegiados para a “aprendizagem de habilidades e competências uteis para a vida” (Lerner et al, 2005; Gestsdottir & Lerner, 2008).

O desenvolvimento positivo dos jovens é utilizado como o termo “guarda-chuva”, referindo-se às formas como as crianças e adolescentes podem conseguir experiências de desenvolvimento positivas através do seu envolvimento em atividades organizadas (Holt & Neely, 2011). Outro termo importante no desenvolvimento positivo é o conceito de plasticidade relativa. A plasticidade relativa alude ao potencial de mudança ao longo da vida, ou seja, legitima uma procura proactiva na adolescência por características da juventude e os seus contextos que, juntos, influenciam as políticas e programas de promoção de desenvolvimento positivo (Lerner et al, 2005). Esta ideia é reforçada por Fraser-Thomas, Côté e Deakin (2005) que avaliaram o potencial dos programas de desenvolvimento positivo dos jovens na diminuição de comportamentos de risco, no qual referem que os programas desportivos podem trabalhar ativamente no sentido de assegurar um desenvolvimento positivo dos jovens.

Os programas efetivos de desenvolvimento positivo, enfatizam três componentes principais: a) desenvolvimento de competências pessoais ou de vida; b) relações positivas com adultos, pares e comunidade, e c) clima psicológico focado na aprendizagem, mestria e apoio na autonomia (Hansen, Larson & Dworkin 2003; Lerner et al, 2006; Benson, 2007).

Competências de vida são definidas como competências que são requeridas para lidar com os desafios e tarefas da vida diária (Organização Mundial de Saúde, 1999). Gould e Carson (2008) definem competências de vida como os ativos internos pessoais, características e competências como definição de objetivos, controlo emocional, autoestima, e ética de trabalho que pode ser facilitado ou desenvolvido no desporto e é transferido para áreas não desportivas. Estas competências referem-se à aquisição e desenvolvimento de capacidades (i.e. mentais, emocionais, sociais, características e comportamentos) num domínio (por exemplo, atividade física) que têm o potencial para serem transferidas e generalizadas para a escola, família,

comunidade e trabalho (Eccles & Gootman, 2002; Danish, Taylor, Hodge & Heke, 2004; Gould, Collins, Lauer & Chung, 2007). O desenvolvimento destas competências está ligado a resultados físicos, sociais e psicológicos positivos, como a saúde física (por exemplo habilidades motoras), caráter (por exemplo respeito, integridade), social e emocional (Eccles & Gootman, 2002). As competências de vida ajudam os jovens não só a sair-se bem no desporto que praticam, como também o ajudam a transferir as competências para contextos não desportivos, as quais são utilizadas com sucesso. Na verdade, as competências de vida só o são, quando transferidas para outros contextos que não aqueles onde as aprenderam (Gould & Carson, 2008).

O desporto é visto como uma ferramenta desejável para o ensino de competências de vida a jovens, uma vez que é uma atividade em que o desenvolvimento da competência é a norma, porque é um dos valores da sociedade onde crianças e jovens estão motivados para participar, e um dos que mostra resultados claros para o trabalho e esforço (Gould & Carson, 2008).

Numa investigação conduzida por Holt e colaboradores (2009), examinaram a forma como os jovens aprendem as competências de vida através do seu envolvimento no contexto desportivo. Os resultados mostram que, 1) os participantes adquirem as competências sociais através da sua interação com os pares. Especificamente, em contextos onde têm de trabalhar com outros para atingir os objetivos. 2) Os pais ensinam valores aos seus filhos e utilizam os momentos desportivos para reforçar esses valores. 3) Treinadores enfatizam o trabalho de equipa mas, também apresentam influências negativas sobre a experiência dos participantes.

Existem diversos modelos que concetualizam os objetivos de um desenvolvimento positivo dos jovens tais como o modelo de Hansen, Larson e Dworkin (2003) sobre as *experiências de desenvolvimento ou crescimento*, Benson (2007) com os *ativos de desenvolvimento* e a teoria dos *cinco C's* de Lerner e colaboradores (2006).

Teoria dos Ativos de Desenvolvimento

Benson (2007), com os *ativos de desenvolvimento*, relativo a experiências positivas, relações, oportunidades e qualidades pessoais requeridas para o desenvolvimento saudável dos jovens. Este trabalho enfatiza 20 ativos externos, suporte familiar, relações com outros adultos, influencia positiva dos pares, são alguns exemplos; e 20 ativos internos, como são exemplo, motivação para a realização, integridade, responsabilidade, competência cultural, autoestima. Os ativos contribuem para a promoção de comportamentos e atitudes positivas (i.e. liderança); proteção dos jovens de comportamentos de risco como a violência, abuso de substâncias entre outras (Weiss et al, 2009) e resiliência (Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005).

Strachan, Côté e Deakin (2009), utilizaram o modelo dos ativos de desenvolvimento para explorar resultados pessoais (ativos internos) e contextuais (ativos externos) associados com o desporto jovem. Os autores identificaram três ativos específicos (identidade positiva, *empowerment* e suporte), onde é importante focar a atenção nos programas de desporto para jovens a fim de diminuir os sintomas de *burnout* e aumentar o *enjoyment* nas crianças.

Teoria os Cinco C's

Os *cinco C's* de Lerner et al (2006), são outra forma de representar os objetivos do desenvolvimento positivo dos jovens. Os cinco C's representam: **carater**; mostrar respeito pelas normas sociais e culturais (**conveying**); **competência**, significa habilidades sociais, académicas, cognitivas e vocacionais; **confiança**, forte autoeficácia e autoestima global; relação (**connection**) relações positivas com os pares, família, escola e comunidade. Este modelo sugere que as políticas devem ser desenvolvidas para permitir às famílias e programas alimentar e promover o desenvolvimento positivo. Se este processo ocorrer, os jovens irão por sua vez, demonstrar os cinco "C's" de desenvolvimento positivo. Coletivamente, este processo conduzirá ao sexto "C" de desenvolvimento positivo: **contribuição**. A saúde física, social, psicológica, emocional e intelectualmente, irá contribuir ou "dar de volta" para a sociedade, a família e comunidade como um todo (Weiss et al, 2009), e contribuir para a promoção do desenvolvimento positivo da geração seguinte (Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005).

Teoria da Experiência de Desenvolvimento ou crescimento

Também Hansen, Larson e Dworkin (2003), desenvolveram a sua teoria relativa ao desenvolvimento positivo, *experiências de desenvolvimento ou crescimento*. Experiências de crescimento são definidas como a que ensinam ou expandem os jovens, como novas competências, novas atitudes ou novas formas de interagir com os outros. Nos programas de desenvolvimento com jovens, os adolescentes descrevem as experiências de crescimento nos domínios de desenvolvimento pessoal (iniciativa, resolução de problemas, autorregulação emocional) e desenvolvimento interpessoal (relações diversas entre os pares, normas pro-sociais, habilidades de processos de grupo e relações com adultos) (Weiss et al, 2009).

2.2. DESPORTO COMO MEIO DE SOCIALIZAÇÃO

A socialização é definida como um processo no qual os indivíduos aprendem a conformar com as normas sociais e aprender como comportar de formas apropriadas

à sua cultura. O indivíduo internaliza essas normas sociais e torna-se comprometido para com elas e assim internaliza as “regras sociais” no seu comportamento. Este processo ocorre porque os indivíduos querem ser aceites pelas outras pessoas. Um indivíduo torna-se socializado quando aprende a atuar da forma a atingir as expectativas dos outros (Horne, Tomlinson & Whannel, 1999).

De acordo com Coakley (1998) a socialização é um processo ativo de aprendizagem e desenvolvimento social que ocorre enquanto as pessoas interagem com outras e se habitam com o mundo social no qual eles vivem, como eles formam ideias sobre quem eles são, e tomam decisões sobre os seus objetivos e comportamentos.

O processo de socialização inicia-se cedo na vida do indivíduo. Horne, Tomlinson e Whannel (1999) identificam dois tipos de socialização para distinguir o que ocorre com crianças/jovens e adultos: socialização primária e socialização secundária. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo sofre na infância, na qual ele ou ela se tornam num membro da sociedade. Durante a socialização primária a criança ganha a sua conceção do “*self*” ou identidade pessoal, aprende as regras e normas da sociedade à qual pertence. A socialização secundária refere-se à socialização depois da infância, e envolve a consideração da carreira na vida adulta. Na adolescência há um crescente envolvimento com o grupo de colegas da mesma idade, com valores e atitudes muito próprias, passando a família para um plano menos influente. Neste período acentuam-se e intensificam-se os conflitos entre a família e grupo de colegas. Mas, é também este grupo de colegas que contribui para o desenvolvimento das características pessoais e sociais dos adolescentes, a par com a família e a escola (Sprinthall & Collins, 1999).

Na sociedade atual existe um “universo cultural” (Romans, Petrus & Trilla, 2003) que desperta o interesse de todas as sociedades e é considerado um grande fator o processo de socialização do indivíduo, este fenómeno é o desporto. Com a evolução da sociedade, os jogos tornaram-se mais do que uma forma da criança interagir e jogar com outras crianças.

O desporto é uma atividade transversal a toda a sociedade (Danish & Nellen, 1997; Organização Mundial de Saúde, 1999), sendo uma das atividades mais populares entre os jovens, sejam eles rapazes ou raparigas, o que se deve, na sua maioria, à significativa oportunidade de socialização (Papacharisis, Goudas, Danish & Theodorakis, 2005), este é um meio favorável ao desenvolvimento social, de características positivas e de carácter. A participação desportiva é benéfica para os jovens uma vez que promove a sua capacidade para lidar com os desafios da vida diária (Goudas & Giannoudis, 2008).

O desporto pode ser um instrumento eficaz de integração e de socialização já que pode facilitar ao indivíduo biológico a transformação para indivíduo social e desta forma, assimile as normas e valores do grupo social (Romans, Petrus & Trilla, 2003). A mera participação desportiva não garante a aquisição dos valores sociais inerentes ao desporto. São as condições da sua prática que lhe conferem as características socializadoras. O desporto torna-se assim, um fator social positivo se a sua conceção for a adequada (Romans, Petrus & Trilla, 2003; Petitpas, Cornelius, Raalte & Jones, 2005). Segundo). Porém, Petitpas, Cornelius, Raalte e Jones (2005), admitem que o desporto também pode gerar um efeito negativo sobre a autoestima, confiança e autoeficácia física dos jovens. Estes resultados negativos podem dever-se a facto de algumas crianças e adultos colocarem demasiada ênfase nos resultados desportivos, deixando a educação de valores torna-se uma mera retórica contra os princípios do programa em si (Gould & Carson, 2008). Outra barreira ao desenvolvimento positivo através da participação desportiva é que a grande maioria dos treinadores recebe uma formação de treino pequena no que toca às competências de vida (Gould & Carson, 2008).

Em termos sociais, a participação em desportos onde o contacto físico é permanente (por exemplo rugby), pode conduzir a apreciações morais de diferentes situações, desportivas ou quotidianas, de menor qualidade (Bredmeier & Shields, 2006), bem como uma maior tendência para a agressão física e/ou verbal (Bredmeier, Shileds, Weiss & Cooper, 1967).

A prática desportiva continuada e bem dirigida pode permitir a aquisição de destrezas desportivas específicas, além da consecução de hábitos e valores em relação ao esforço; contribui ainda para a superação da resistência à frustração e aceitação das normas e tarefas do seu grupo, respeito e a solidariedade comum entre os outros (Santos, 2000).

Menéndez (1992, citada por Santos, 2000) afirma que, perante esta perspectiva, o desporto pode ser um contexto interativo adequado, já que permite a aquisição e interiorização de normas, regras e valores, talvez com maior facilidade que noutros contextos. Assim, o desporto pode manifestar-se como uma competição normativa. A mesma autora refere que para muitas crianças, a família, escola e o clube desportivo constituirão o contexto no qual se produzirá cada um dos pontos implicados na aprendizagem social (Menéndez, 1992, citada por Santos, 2000).

O desporto pressupõe então, relação, convivência, integração e aprendizado de normas sociais, favorecendo a aprendizagem social (Romans, Petrus & Trilla, 2003). Através da atividade desportiva a pessoa pode desenvolver a experiência de

grupo, potencializar os mecanismos individuais de autocontrole e valorizar a estruturação das relações interpessoais (Santos, 2000).

O desporto é assim um contexto privilegiado em termos de intervenção psicológica, por duas razões centrais: (i) cada vez existe mais adolescentes a praticarem desporto, parecendo ser um domínio onde os jovens de ambos os sexos consideram serem importante estarem envolvidos (Cruz, 1996); (ii) para muitos adolescentes, à medida que o seu interesse e envolvimento no desporto aumentam, também aumenta a sua preocupação com o desempenho e competências, o que torna o desporto um bom exemplo de competências social (Danish, Petitpas & Hale, 2007).

A associação entre competências desportivas e competências para a vida bem-sucedida leva treinadores, atletas e dirigentes desportivos à crença de que a participação no desporto pode ter um efeito benéfico no desenvolvimento psicossocial dos seus participantes, sendo o desporto visto como “um fórum para aprender responsabilidade, conformidade, subordinação, persistência e até um maior grau de tomada de decisões” (Kleiber & Roberts, 1981; Bredemeier e Shields, 2006).

De acordo com Heineman (2001); Romans, Petrus e Trilla (2003) e Papacharisis e colaboradores (2005) “o desporto não tem valores em si mesmo”. Pelo contrário, o desporto adquire valor educativo quando se realiza de forma consciente, planificada e coerente (Benitez & Gamarro, 2010), ou seja, é a experiência desportiva que pode facilitar o desenvolvimento positivo (Strean & Bengoechea, 2001; Danish et al, 2004; Papacharisis et al, 2005). O que nos alude que o desporto como valor educativo, permite-nos, configurar a nossa própria identidade, ou seja, o nosso “eu”, criar a própria personalidade. A formação da identidade desenvolve-se essencialmente, durante a fase da adolescência, da qual faremos mais adiante.

A competição, independentemente da modalidade e nas doses certas, é saudável e essencial para a construção do carácter. O carácter tem de ser sistematicamente ensinado e reforçado no decurso da prática desportiva (Gould, Collins, Lauer & Chung, 2006), isto porque a performance, o treino e a competição desportiva, por si só, não têm nada de inerentemente moral ou imoral (Strean & Bengoechea, 2001; Danish et al, 2004; Brunelle, Danish & Forneris, 2007).

De acordo com Strean e Bengoechea (2001), para que o crescimento pessoal se dê, os programas de desenvolvimento positivo dos jovens devem ser desenvolvidos com o objetivo de que facilitar e proporcionar uma experiência desportiva positiva. Deve-se enfatizar habilidades e atitudes aprendidas durante a participação desportiva e como os jovens podem aplica-las no dia-a-dia. Estas habilidades e atitudes são designadas competências de vida (Danish et al, 2004).

As competências de vida facilitam o desenvolvimento das habilidades psicológicas que são necessárias para lidar com as tarefas e desafios da vida diária. Estas competências podem ser físicas (i.e. postura correta), comportamentais (i.e. comunicação efetiva), cognitivas (i.e. tomar decisões) (Danish & Nellen, 1997), interpessoais (i.e. ser assertivo), ou intrapessoais (i.e. definição de objetivos) (Danish et al, 2004).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1999), ensinar competências de vida é essencial para a promoção do desenvolvimento da saúde infantil e adolescente, e para preparar os jovens para a mudança das circunstâncias sociais. As competências de vida são similares às habilidades físicas na medida em que são aprendidas, através da demonstração, modelagem e prática (Danish & Nellen, 1997; Organização Mundial de Saúde, 1999). Muitas das competências aprendidas no desporto são transferíveis para outros contextos da vida dos jovens. Essas competências (aprendidas no desporto) incluem: habilidade para lidar com a pressão; resolução de problemas; cumprir prazos e/ou desafios, definir objetivos, comunicar, lidar com sucesso e fracasso, trabalhar em equipa, e receber feedback e beneficiar com ele (Danish & Nellen, 1997; Organização Mundial de Saúde, 1999).

Os desportos de equipa representam um importante e forte elemento no curriculum da educação física. Este elemento é normalmente, um dos que mais prazer e divertimento provoca nos jovens. As modalidades coletivas, oferecem oportunidades únicas para ensinar competências de vida específicas tais como, a resolução de problemas. Quando jogam desportos em equipa, os jovens enfrentam situações onde têm de produzir respostas motoras aos problemas relacionadas com a estratégia de jogo e táticas. Essas situações podem ser provocadas pelos professores/orientadores para que os jovens apliquem a resolução de problemas (Goudas & Giannoudis, 2008).

2.3. ADOLESCÊNCIA

Os humanos desenvolvem-se através de estágios ao longo da vida. Sendo os mais importantes a infância e a adolescência, que, combinados são referidos como desenvolvimento na juventude (Hamilton, Hamilton & Pittman, 2004). O pleno desenvolvimento dos jovens ajuda os indivíduos a lidar com uma vida saudável, satisfeita e produtiva (Hamilton, Hamilton & Pittman, 2004). A adolescência é o período de crescimento entre infância e a fase adulta. A transição do primeiro estágio para o outro é gradual e incerta, uma vez que o tempo da adolescência não é o mesmo para todos, alguns adolescentes, eventualmente, tornam-se adultos mais cedo (Rice & Dolgin, 2002). O início da adolescência é usualmente considerada entre os 11 e os 14

anos de idade, e a idade intermédia ou final é delimitada dos 15 aos 19 anos de idade (Rice & Dolgin, 2002). Erikson (1963) desenvolveu o que chamam de as “oito idades do homem” (Tabela 1).

Tabela 1. As oito idades do Homem segundo Erikson (adaptado de Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

Idade Aproximada	Tarefa Desenvolvimentista do estágio	Crise psicossocial do estágio
0-18 Meses	Vinculação à mãe que estabelece os alicerces da confiança posterior nos outros	Confiança versus desconfiança
18 Meses – 3 anos	Ganhar algum controlo básico sobre o <i>eu</i> e o meio	Autonomia versus vergonha e dúvida
3-6 Anos	Tornar-se determinado e diretivo	Iniciativa versus culpa
6 – 12 Anos	Desenvolvimento de competências sociais, físicas e escolares	Competências versus inferioridade
Adolescência (12 – 18/20 anos)	Fazer a transição da infância para a idade adulta, desenvolver um sentido de identidade	Identidade versus confusão de papéis
Jovem adulto	Estabelecer laços íntimos de amor e amizade	Intimidade versus isolamento
Meia-idade	Atingir objetivos de vida que envolvem família, carreira e sociedade; desenvolver interesses que envolvem as gerações futuras	Produtividade versus estagnação
Anos posteriores	Refletir como a própria vida e aceitar o seu significado.	Integridade versus desespero

Segundo Erikson, todos os seres humanos passam por uma serie de crises essenciais, caracterizada por dimensões bipolares específicas (Sprinthall & Collins, 1999), à medida que atravessam o ciclo de vida. Em cada estágio, existe uma confrontação crítica entre o “eu” que o individuo atingiu até aí e as várias exigências colocadas pelo contexto social e pessoal. A forma como o individuo resolve, com êxito, essas crises bipolares em cada estágio, determina o processo de crescimento saudável, ou o contrário (Sprinthall & Collins, 1999). As primeiras ocorrem no início da infância e correspondem aproximadamente aos estádios identificados segundo a teoria de Freud. Seguem-se as da adolescência, do início da idade adulta, da meia-idade e dos últimos anos de vida. Estas crises (e a sua resolução) definem as “oito idades” propostas por Erikson (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

O termo adolescência deriva da palavra que em latim significa “tornar-se adulto”. É um período de transição em que a criança se torna um adulto. Existem

mudanças biológicas: um crescimento físico repentino, uma alteração das proporções corporais e o atingir de maturidade sexual. A maturidade biológica contribui significativamente para as mudanças sociais e económicas: da dependência da família para uma independência legal e moralmente sancionada. As mudanças psicológicas abrangem a maturação progressiva das atitudes e comportamentos sexuais, que permitirão ao adolescente estabelecer relações amorosas e provavelmente constituir a sua própria família. Ao mesmo tempo, os adolescentes adquirem várias competências que lhes permitirão tornarem-se em membros ativos da sociedade adulta (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

A adolescência é considerada um período de crise/mudança, situando-se entre dois polos importantes: dependência (proteção) e independência (autonomia), caracterizando-se por contradições, confusões, ambivalências, conflitos com os pais e com a função parental, e de procura de identidade e autonomia.

A evolução psicológica do adolescente ocorre paralelamente em quatro campos interligados: emocional, sexual, intelectual e social, e engloba basicamente as seguintes fases: (i) interiorização das alterações físicas; (ii) estabelecimento de um novo tipo de relações; (iii) aparecimento de um comportamento social responsável (que nos remete para a responsabilidade pessoal e social de Hellison); (iv) evolução para um personalidade em equilíbrio com os valores éticos da cultura vigente e; (v) capacidade para planear e orientar as suas atividades futuras.

2.3.1. FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Infância e adolescência são fases cruciais no desenvolvimento da identidade e a aprendizagem de lições sobre como se devem comportar e tratar os outros (Hamilton, Hamilton & Pittman, 2004). Erikson defende a ideia de que a adolescência consiste no processo de formação da identidade (Sprinthall & Collins, 1999), que não começa nem termina necessariamente nesta fase (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003).

A formação da identidade é encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. A formação da identidade envolve “a criação de um sentido de unicidade; a unidade da personalidade é sentida agora, pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consciência ao longo do tempo” (Sprinthall & Collins, 1999). Depois de o indivíduo ter alcançado a identidade, ele não só evita a difusão, como também chega à resolução da fidelidade, isto é a capacidade de nível superior, para confiar nas outras pessoas, em si próprio e para se dedicar a uma causa. Sem a

resolução da fidelidade, a entrada na vida adulta por parte do adolescente ficará marcada, tanto pela timidez, como pela submissão a uma ideologia claramente antidemocrática e oposta aos princípios éticos universais (Sprinthall & Collins, 1999). Erikson salienta que uma adequada resolução da fidelidade é um fator necessário e suficiente para dar um desfecho à adolescência e preparar o indivíduo para as tarefas psicossociais da vida adulta (Sprinthall & Collins, 1999).

Segundo Erikson, a separação da esfera adulta é apenas uma das manifestações do que os adolescentes estão realmente a querer atingir. O seu principal objetivo, ao longo deste período, é o de descobrir quem e o que realmente são, à medida que atravessam o que ele chama uma crise de identidade (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007). Cada papel, cada relação humana, cada visão do mundo é primeiro adotado temporariamente, em termos de tudo-ou-nada, sem lugar para o compromisso e, por vezes, numa atitude de desafio. Elas vão sendo experimentadas como se fossem um fato, e quando o adolescente encontra uma que lhe fica bem mantém-na e ela passa a fazer parte da sua identidade adulta (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

A identidade forma-se numa continuidade que une as diferentes transformações num processo cumulativo de desenvolvimento. A fase fulcral da construção da identidade passa-se, para Erikson, na quinta idade – Identidade versus Difusão/Confusão de Identidade, entre os 12 e 18/20 anos, na chamada adolescência. É neste estágio que o adolescente, com novas potencialidades cognitivas, explora e ensaia vários estatutos e papéis sociais (Sprinthall & Collins, 1999). A formação da identidade é um longo processo, largamente inconsciente ao indivíduo, encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silves, 2003).

2.4. COMPETÊNCIA SOCIAL

A probabilidade dos adolescentes se envolverem em comportamentos de risco, que afetam o bem-estar individual, é cada vez maior, surgindo assim a necessidade de intervir no sentido de os ajudar a serem bem-sucedidos durante a adolescência, juventude e, posteriormente, enquanto adultos (Cruz, Gomes, Dias & Gomes 1999; Dias, Cruz & Danish, 2001). De acordo com Blumberg, Carle, O'Connor, Moore e Lippman (2008), competência social é definida como um conjunto de habilidades e comportamentos necessários para conviver com os outros e manter boas relações. Este conjunto de habilidades e comportamentos depende de determinadas habilidades

cognitivas, tais como percepção dos sentimentos e perspectivas dos outros, conhecimento sobre regras sociais e vida social, e discernimento em situações sociais. Contudo, estas habilidades e comportamentos são manifestados como a habilidade geral para interagir, com sucesso, com outras pessoas, ser generoso e utilizar técnicas de aceitação social numa tentativa de influenciar o comportamento dos outros (Blumberg, Carle, O'Connor, Moore e Lippman (2008).

Hogg e Vaughn (2008) aprofundaram a conceptualização do constructo de competência social identificando as suas componentes: (i) relações positivas com os outros; (ii) cognição social adequada e apropriada à idade; (iii) ausência de comportamentos inadequados; (iv) comportamentos sociais eficazes. Porém, nos últimos anos, parece-se ter-se estabelecido algum consenso quanto ao seu significado, aceitando-se a definição avançada por Danish, Fazio, Nellen e Owens (2002) no qual sugerem que, as competências de vida podem ser caracterizadas como atributos, características e comportamentos que os atletas desenvolvem ou refinam através da participação desportiva, e que por sua vez apresentam potencial para serem transferidas para outros contextos de vida. Estas competências podem ser físicas, comportamentais, cognitivas, intrapessoais e interpessoais, a sua aquisição pode facilitar o desenvolvimento das capacidades psicossociais requeridas para lidar com as exigências e desafios do dia-a-dia das suas vidas (Danish, Fazio, Nellen & Owens, 2002).

A competência social é um atributo avaliativo de um comportamento ou conjunto de comportamentos bem-sucedidos, numa interação social (Del Prette & Del Prette, 2009; Gresham, 2009), é uma característica individual que tem em conta a interação do indivíduo com a família e outras significantes (Cecconello & Koller, 2000). Está frequentemente associada a resultados ao nível individual, tais como reportórios comportamentais eficazes, competências de resolução de problemas sociais, crenças positivas acerca do self, realização de objetivos sociais e relações interpessoais positivas (Wentzel, 2008).

2.4.1. ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Existem inúmeras estratégias para promover a aquisição e o desempenho de comportamentos pro-sociais e reduzir problemas de comportamentos concorrentes. O treino de competências sociais possui três objetivos conceptuais importantes: (a) promover aquisição de habilidades; (b) aperfeiçoar o desempenho das habilidades e; (c) remover ou reduzir problemas de comportamentos concorrentes (Del Prette & Del Prette, 2009). O processo de treino de habilidades sociais deveria implicar, no seu

desenvolvimento completo, quatro elementos de forma estruturada (Del Prette & Del Prette, 2009): (i) treino de habilidades; (ii) redução da ansiedade; (iii) reestruturação cognitiva; (iv) treino de solução do problema.

Na prática pode considerar-se que as quatro etapas do treino de habilidades sociais são as seguintes: (i) desenvolvimento de um sistema de crenças que sustente um grande respeito pelos próprios direitos pessoais e pelos direitos dos outros; (ii) a distinção entre comportamentos assertivos, não assertivos e agressivos, onde os comportamentos assertivos ajudam o indivíduo a expressar-se livremente e a alcançar os objetivos a que se propõe; (iii) a reestruturação cognitiva da forma de pensar em situações concretas diminui a quantidade de erros cognitivos que atuam como fatores precipitantes e de manutenção dos sentimentos de angústia e dos comportamentos socialmente ineficazes; (iv) o ensaio comportamental de respostas assertivas em situações determinadas.

2.5. MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL DE HELLISON

Os programas desportivos são baseados na ideia de que o desporto levanta problemas que imergem como uma consequência da interação social e, portanto podem ser uma forma apropriada para uma educação social quando é praticada de acordo com um trabalho de desenvolvimento moral (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007). De entre todos os programas educacionais disponíveis, um dos mais consistentes e bem-sucedido é o modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (*Taking Personal and Social Responsibility*) (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007).

O modelo de responsabilidade pessoal e social de Hellison teve influência das ideias de Desenvolvimento Positivo dos Jovens (Ward & Parker, 2012). *Taking Personal and Social Responsibility* (TPSR) é um modelo de intervenção pedagógica através da atividade física, criado por Don Hellison para apoiar e formar o carácter de crianças e jovens, que tinham a experiência de viver em condições sociais problemáticas (Hellison & Walsh, 2002; Hellison, 2011), e ajuda-los a responsabilizarem-se pelo próprio futuro. Hellison (2011) acreditava que apenas responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento e interessando-se pelo bem-estar dos outros, é que as crianças e jovens conseguiriam enfrentar os problemas que se lhes colocam no dia-a-dia. De acordo com o mesmo autor, o objetivo do TPSR é levar a criança/jovem à autorresponsabilização pelo seu próprio destino, favorecendo a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades pessoais e sociais bem como a responsabilidade social, tanto no desporto como na vida quotidiana.

A criação de um ambiente positivo influencia os objetivos do programa, como por exemplo, que oportunidades e atividades podem facilitar ou inibir o comprometimento e envolvimento dos jovens (Hellison & Martinek, 2006)

O programa TPSR apresenta-se através da análise de dois valores relativos ao bem-estar e desenvolvimento pessoal – valor do esforço e da autonomia – e dois valores relativos ao bem-estar e integração social, como o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros e a preocupação com os outros. O facto de considerar apenas dois eixos de valores teve como finalidades simplificar e reduzir o número de objetivos de trabalho para que as crianças e jovens de uma forma mais fácil se lembrassem deles, dentro e fora do contexto desportivo (Hellison, 2011). Quando os jovens são capazes de entender e de se comportar de acordo com estes valores terão alcançado o que Escarti, Pascual e Gutiérrez (2005) denominam como responsabilidade pessoal e social.

Segundo Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo e Contreras (2007), o *Taking Personal and Social Responsibility* é um processo lento e gradual, uma vez que implica a passagem de responsabilidade do professor/treinador para a criança/jovem, sendo que só é verdadeiramente eficaz se o treinador se relacionar com as crianças/jovens numa atitude de respeito pelos últimos. É desta forma, que segundo Hellison (2011), se atingem metas que dizem respeito ao desporto e à atividade física, mas cujos objetivos e estratégias transcendem o contexto desportivo por si só.

O autor preponente do programa TPSR (Hellison, 2011), sugere que as crianças e jovens quando iniciam o programa, encontram-se no nível 0 que se caracteriza por condutas irresponsáveis, falta de controlo, falta de respeito pelos outros, falta de objetivos a médio e longo prazo e desinteresse pelo seu futuro. Para aprender os comportamentos relacionados com os valores do programa e interiorizar a sua filosofia da ação, as crianças/jovens intervenientes vão aprendendo e inculcando os níveis de comportamentos e atitudes que os ajudaram a tornarem-se pessoais responsáveis (Hellison, 2011).

Inúmeros estudos comprovam a efetividade do modelo de responsabilidade pessoal e social, especificamente, na efetividade na criação de um ambiente de aprendizagem positivo (Wright & Burton, 2008; Lee & Martinek, 2009), no aumento do comportamento responsável entre estudantes (Hellison & Wright, 2003; Wright, Li, Ding & Pickering, 2010), no encorajar dos estudantes a explorar os objetivos do programa de responsabilidade pessoal e social e competências de vida, tais como, esforço, autocontrolo noutras aulas (Walsh, Ozaeta & Wright, 2010), implementar o modelo nos programas de educação física escolar (Escarti, Pascual & Gutiérrez, 2005; Escarti, Gutierrez, Pascual, Marín, Martinez-Taboada & Chacón, 2006; Escarti,

Gutierrez, Pascual & Llopis, 2010; Escarti, Guiérrez, Pascual & Marín, 2010; Monteiro, Pick & Valentini, 2008; Gordon, Thevenard & Hodis, 2012).

2.5.1. NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL

O programa de responsabilidade pessoal e social de Hellison estrutura-se por cinco níveis de responsabilidade, de forma escalonada. Em 2003, Hellison, apresenta uma versão atualizada dos níveis de responsabilidade pessoa e social, baseado no trabalho de Masser (1990) (Tabela 2), onde cada nível define comportamentos, atitudes e valores de responsabilidade pessoal e social.

Tabela 2. Níveis e Componentes da Responsabilidade Pessoal e Social (Adaptado de Hellison, 2011). *Adaptado de "Fora do ginásio".

NÍVEIS	COMPONENTES	
I	Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros	Autocontrolo Direito á resolução pacífica dos conflitos Direito a estar incluído
II	Participação e esforço	Motivação Intrínseca Exploração do esforço e de novas tarefas Coragem de persistir quando a progressão é difícil
III	Autonomia	Trabalho autónomo Progresso nos objetivos Coragem para resistir à pressão dos colegas
IV	Liderança e ajuda aos outros	Atenção e compaixão Sensibilidade e compreensão Força interior
V	Fora do contexto desportivo*	Tentar aplicar estas ideias noutras áreas da vida Ser um modelo a seguir

Os primeiros dois níveis, respeito pelos direitos e sentimentos dos outros e participação/esforço, podem ser vistos como uma etapa inicial do desenvolvimento da responsabilidade; ambos são essenciais para estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007). Os dois que se seguem, desenvolvimento da autonomia e liderança e sentido da ajuda aos outros, promovem um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento dos papéis de ajuda ao outro e de papéis de liderança, permitindo, deste modo, trabalhar com as crianças que necessitam mais da nossa ajuda e, ao mesmo tempo, contribuir para uma experiência mais positiva para todos os intervenientes (Cecchini,

Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007). Por último, a transferência das aprendizagens para fora do contexto desportivo é o estágio mais avançado, que envolve explorar as quatro responsabilidades anteriores no contexto desportivo, nos tempos livres, na escola, com os amigos, com a família, e assim por diante, de forma a avaliar o trabalho que a criança tem vindo a desenvolver (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007).

Um dos aspetos chave do programa de responsabilidade pessoal e social é o nível 5, onde o objetivo foca-se na transferência das aprendizagens do programa para outros contextos da vida dos jovens. Contudo, a transferência apenas é possível se as experiências aprendidas forem especificamente desenvolvidas e implementadas com este propósito (Danish, Petitpas & Hale, 1990). O processo de transferência não é de realização automática de qualquer tipo de aprendizagem, para que tal ocorra, são necessários algumas condições psicológicas (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo e Contreras, 2007). Este nível confere ao programa a dimensão que vai para além da educação através do desporto e faz dele um programa educacional para todos os aspetos da vida, o que se deve ao mecanismo psicológicos designado como “transferência”. O processo de transferência ocorre quando o que é aprendido numa situação facilita a aprendizagem ou performance noutras situações (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo e Contreras, 2007).

De uma perspetiva cognitiva, a transferência toma lugar quando existem semelhanças entre situações e ocorre através de generalizações, conceitos, e intuições que são desenvolvidas numa situação e que podem ser aplicadas noutras. No entanto, para que este fenómeno ocorra, o individuo deve estar predisposto para tal transferência, geralmente de acordo com as seguintes condições: existência de oportunidade para transferir as aprendizagens; treino apropriado à pessoa e consciência da oportunidade para a transferência; e preparação da pessoa para tirar vantagem da oportunidade (Escarti, Pascual & Gutiérrez, 2005).

Para colocar o modelo de responsabilidade pessoal e social em prática são necessárias estratégias concretas. Algumas delas, que o líder do programa, pode fazer incluem (Wright & Kallusky, 2010): 1) ser um exemplo de respeito, comunica de forma respeitosa tanto com o adolescente como com o grupo; 2) explicar aos jovens o que se espera deles em relação às condutas na sessão do programa, as normas e a segurança nos procedimentos; 3) estruturar a sessão para que todos os jovens tenham a oportunidade de participar com êxito nas atividades, independentemente das diferenças individuais; 4) estruturar atividades que fomentem a interação social positiva, o que pode envolver a interação jovem-jovem por meio de cooperação, o trabalho de equipa, a resolução de problemas, a resolução de conflitos; 5) atribuir

responsabilidades ou tarefas específicas aos jovens que facilitem a organização do programa ou uma atividade específica; 6) permitir que os jovens liderem ou sejam responsáveis por um grupo; 7) conceder voz aos jovens, o que pode implicar discussões grupais, votar em grupo, escolhas individuais, realização de perguntas por parte dos jovens, formulação de sugestões, partilhar opiniões, avaliação do programa ou do líder; 8) permitir aos jovens ter oportunidades para a avaliação da aprendizagem, o que pode adotar a forma de uma autoavaliação ou avaliação dos outros em relação ao desenvolvimento de habilidades, comportamentos, atitudes, etc. Também pode implicar fixação de objetivos ou uma negociação entre o líder e os jovens em relação à sua progressão no grupo; 9) falar com os jovens sobre a possibilidade de por em prática as habilidades ou responsabilidades noutros contextos fora do programa (Wright & Kallusky, 2010).

O modelo TPSR usa a atividade física como veículo para ensinar o comportamento responsável. O modelo alinha com o estabelecimento de critérios para os programas de desenvolvimento de jovens: (i) construir nas forças que os jovens já possuem; (ii) enfatizar a competência e o domínio; e (iii) focar em toda a pessoa (emocional, social, cognitiva e dimensões físicas do self), capacitar os jovens, providenciar um ambiente física e psicologicamente seguro, manutenção de uma conexão local, e providenciar um contacto significativo com um adulto cuidador (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Llopis, 2010) e (iv) relações que se formam (Wright & Kallusky, 2010), se o líder não for capaz de estabelecer e manter uma relação com os jovens que realce as suas competências para assumir responsabilidades, o programa não funcionará. Começa-se com o enfoque na atividade física e gradualmente se foca na “vida”. O importante é aprender a viver sendo responsável a nível pessoal e social. A responsabilidade de planear e conduzir o programa vai passando gradualmente do líder para os jovens.

O líder do programa é crucial para fazer todas essas coisas acontecerem e deve ter um interesse genuíno nas crianças das quais ele (líder) está responsável e deve apoiá-las continuamente (Hellison, 1985, citado por Escartí, Gutiérrez, Pascual & Llopis, 2010). Wright e Li (2009) mostraram que os participantes de aulas de educação física que se sentiram apoiados pelo professor (líder), com sentido de pertença e um clima afetivo positivo, eram mais propensos a exercer esforço, apreciar os exercícios, e o valor do programa em que participaram.

Os níveis apresentam-se às crianças e jovens de modo progressivo e acumulativo, isto é, quando a criança/jovem supera um nível é que avança para o seguinte e assim sucessivamente. Desta forma cada sessão do programa é planeada e estruturada de acordo com o progresso geral de cada interveniente, sendo que o

número e o conteúdo de cada nível varia de autor para autor, de acordo com a população alvo e com só objetivos específicos a atingir por cada um.

2.6. ESTRUTURA: FORMATO DAS SESÕES DO PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE PESSOA E SOCIAL

As responsabilidades enumeradas por Hellison (ver Tabela 2) sugerem um formato da sessão, obedecendo a uma rotina, que consiste em quatro partes (Hellison, 2000; Wright, White & Gaebler-Spira, 2004): *awareness Talk*, Conversa de consciencialização para relembrar aos jovens os níveis de responsabilidade pessoal e social do programa que vão ser trabalhadas na sessão; *Physical activity*, sessão de atividade física propriamente dita, respeitando os objetivos do TPSR na interação com os jovens; Nesta fase, o orientador deve incorporar os níveis de responsabilidade; *Group Meeting*, Reunião de grupo, os jovens têm a oportunidade de dar o seu feedback; e por fim, *Reflection time*, tempo de reflexão onde os jovens são levados a considerar o seu próprio comportamento. (Hellison, 2000; Wright, White & Gaebler-Spira, 2004).

3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL VS. COMPETÊNCIA / AUTOEFICÁCIA

O maior desafio da adolescência é a aquisição de um sentido de ação pessoal e autoeficácia (Zimmerman & Cleary, 2006). A autoeficácia é um recurso pessoal importante, documentado como determinante nas perceções individuais sobre o que ele ou ela é ou não capaz de alcançar, sendo que essas perceções têm um impacto no interesse, esforço e persistência que os indivíduos aplicam numa determinada atividade (Bandura, 1977; 1993), como por exemplo a prática de uma modalidade desportiva. De acordo com Gutiérrez, Escartí e Pascual (2011), a autoeficácia é um recurso que favorece o desenvolvimento positivo dos jovens, através da sua capacidade de autorregulação dos indivíduos. A autorregulação tem um papel fundamental no desenvolvimento dos jovens, principalmente no que toca aos desafios do período da adolescência (Gestsdottir & Lerner, 2008).

Escartí, Pascual, Gutiérrez, Marí, Martínez e Tarín (2012), consideram que a teoria de autoeficácia de Bandura pode ser útil no ensino da responsabilidade pessoal e social. Escartí *et al* (2012) consideram que os jovens, ao aumentar os seus níveis de responsabilidade pessoal e social e experimentando situações de sucesso nas atividades do programa, podem melhorar a sua autoeficácia pessoal e social. Ou seja, os adolescentes desenvolvem mais crenças positivas em relação à sua habilidade

para gerir os recursos sociais, melhoram a percepção da sua capacidade de autocontrolo e de resistir perante a pressão dos pares (Escarti, Gutierrez, Pascual & Marin, 2010; Escarti, Gutierrez, Pascual & Llopis, 2010). No entanto, estes resultados não são transversais a todos os escalões etários, com o aumento da idade, a partir dos 12 anos, os valores de autoeficácia tendem a diminuir. Esta idade coincide com o abandono da prática de atividade física, especialmente entre as raparigas (Hernandéz, Velázquez, Martín, Garoz, López e López, 2008). Ntoumanis (2002) mostrou *que* os jovens com um perfil de autoeficácia maior mostram maiores níveis de enjoyment na prática de atividades desportivas. Frederick e Ryan (1995); Ryan, Frederick, Lepes, Rubio e Shledon (1997) estudaram a relação entre o tempo de prática de o *enjoyment*, determinando que este sentimento (*enjoyment*) está relacionado com uma grande assistência e duração das sessões e exercício.

4. DESENVOLVIMENTO PESSOAL VS. ENJOYMENT

Enjoyment ou divertimento é um estado positivo que reflete os sentimentos generalizados como o prazer, gosto, e diversão (Hu, Motl, McAuleu & Konopack, 2007). Recentemente foi definido como uma estrutura multidimensional relacionada com entusiasmo, excitação, e cognições, tais como percepções de competência e atitudes relativas à atividade (Hashim, Grove & Whipp, 2007).

Estudos (Wankel & Kreisel, 1985, citados por McCarthy, Jones e Clark-Carter (2008) relacionados com a compreensão do *enjoyment*, sustentam a teoria de que a maior influência para a permanência no desporto é o *enjoyment* ou diversão e não envolvimento dos adultos significantes (i.e. pais, treinadores) ou a habilidade percebida (autoeficácia). Estudos relacionados com o *enjoyment* na prática física (Amorose & Horn, 2000; Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012) sugerem que, os rapazes apresentam maiores níveis de enjoyment do que as raparigas. Mostram também que indivíduos que experienciam sentimentos de enjoyment quando praticam atividade desportiva, permanecem e continuam a praticar desporto (Murcia, Blanco, Galindo, Villodre & Coll, 2007). MacDonald, Côté, Eys e Deakin (2011), estudaram a relação do *enjoyment* e o clima motivacional com o desenvolvimento positivo, em atletas dos 9 aos 19 anos. Os resultados indicam o clima para a tarefa é um importante preditor de desenvolvimento positivo nos jovens atletas. Contrariamente o clima para o ego, que sugere que focar a atenção na comparação com os outros em vez de realização pessoal aumentará negativamente as experiências no domínio desportivo. Relativamente ao *enjoyment*, os autores não conseguiram identificar o seu impacto no desenvolvimento pessoal.

McCarthy, Jones e Clark-Carter (2008), estudaram a relação entre *enjoyment* e o clima motivacional em crianças entre os 8 e os 15 anos praticantes de modalidades coletivas e individuais. Os resultados obtidos demonstram que as crianças mais novas reportaram grandes níveis de *enjoyment* e competências autorreferenciadas e reconhecimento comparando com os mais velhos. Relativamente aos géneros, as raparigas divertem-se menos do que os rapazes, sendo que as crianças do sexo masculino consideram o reconhecimento social da sua competência desportiva a fonte de *enjoyment* mais importante. Os desportos coletivos, para jovens até aos 16 anos oferecem uma mistura única de fontes de *enjoyment* que beneficiam todas as crianças (McCarthy, Jones & Clark-Carter, 2008). Wang e Liu (2007) sustentam a ideia de que a orientação para a tarefa e competência percebida têm um forte e direto impacto sobre o *enjoyment*. No que toca, ao clima motivacional, indivíduos com resultados altos na orientação para o ego e baixos na competência percebida apresentaram níveis mais baixos de *enjoyment*, comparado com os jovens orientados para a tarefa e alta competência percebida (McCarthy, Jones & Clark-Carter, 2008).

5. DESENVOLVIMENTO PESSOAL VS. MOTIVAÇÃO INSTRINSECA

A teoria da autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan (1985) possui grande influência sobre o desenvolvimento positivo dos jovens, tendo o potencial para fornecer uma estrutura de base aos programas para desenvolvimento dos jovens (Ward & Parker, 2012). A teoria da autodeterminação propõe que os indivíduos podem ser, intrinsecamente motivados, extrinsecamente motivados e desmotivados de acordo com a atividade (Ntoumanis, 2002; Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari 2012). A motivação intrínseca reflete situações em que os indivíduos desempenham uma atividade para experienciar diversão, aprender coisas novas, ou desenvolver as suas competências (Amorose & Horn, 2000; Ntoumanis, 2002).

A motivação intrínseca definida com o realizar de uma atividade por satisfação inerente em vez de obtenção de consequências. Quando intrinsecamente motivado o indivíduo realiza determinada ação pelo prazer/diversão ou desafio que implica em vez de pressões e recompensas externas (Ryan & Deci, 2000). A motivação intrínseca envolve o exercício de uma atividade de interesse e prazer sem contingências externas (Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari 2012), os indivíduos realizam uma atividade pelo prazer e satisfação que isso lhes dá e pela atividade em si (Vallerand, 2004). É espectável que a motivação intrínseca tenha um papel fundamental na capacidade de *enjoyment* dos jovens atletas. Garcia-Mas e colaboradores (2010) verificaram que a motivação extrínseca tem um maior impacto

sobre o *enjoyment* do que a motivação intrínseca. Ainda no campo da motivação intrínseca, num estudo conduzido por Amorose e Horn (2000), os rapazes apresentam níveis maiores de motivação intrínseca, e comparação com as raparigas.

6. DESENVOLVIMENTO PESSOAL VS. EGO E TAREFA

De acordo com Duda e Nicholls (1992), existem diferenças individuais em que o individuo ambiciona demonstrar competência, nomeadamente, orientação para a tarefa ou para o ego. A orientação para a tarefa envolve o propósito de ganhar competência ou conhecimento e dar o melhor de si. Por outro lado, quando a orientação para o ego prevalece, os indivíduos tendem a estar preocupados com a sua habilidade e ver a demonstração pessoal de competência como sendo superior e fundamental para o sucesso (Castillo, Tomás, Balaguer, Fonseca, Dias & Duda, 2010).

De acordo com Ames (1992), o clima motivacional subentende duas formas, o clima para a tarefa (*mastery*) e o clima orientado para o ego (*performance*). O primeiro é percebido pelos colegas de equipa quando estes estão diretamente direcionados para melhorar, ou aprender, o treinador e pais focalizam-se na aprendizagem e progresso individual, os erros são vistos como parte do processo. O clima orientado para o ego é aquele em que existe comparação entre indivíduos, os erros são castigados e a demonstração de elevada capacidade é recompensada (Ames & Archer, 1988).

Wallhead e Ntoumanis (2004), Newton, Watson, Kim e Beacham (2006), investigaram a relação entre a orientação e clima motivacional, um programa desportivo e o *enjoyment*. Newton, Watson, Kim e Beacham (2006), concluíram que a tarefa e o ego estão relacionados com o *enjoyment*, interesse desportivo e responsabilidade pessoal. A percepção do clima para a tarefa corresponde a um aumento do *enjoyment* (interesse). Por outro lado clima orientado para o ego está relacionado com menor *enjoyment* e menos respeito pelo líder. A orientação e o clima motivacional para a tarefa estão relacionados com a responsabilidade pessoal e social. Wallhead e Ntoumanis (2004) identificaram que a orientação motivacional para a tarefa prediz o *enjoyment*, o esforço e a competência percebidas, estando relacionado com a motivação intrínseca. A orientação para o ego encontra-se negativamente relacionado com o *enjoyment*. MacDonald (2010) expôs que existe um benefício de estabelecer relações fortes e positivas entre os pares que pode ser responsável pelas contribuições da orientação motivacional para o ego e tarefa no que toca ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

ESTUDO I - Tradução e Validação Preliminar do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social para a Língua Portuguesa

Hoje em dia, a probabilidade dos adolescentes se envolverem em comportamentos de risco, que afetam o bem-estar individual, é cada vez maior, o que leva à necessidade de intervir no sentido de os ajudar a serem bem-sucedidos durante a adolescência, juventude e, posteriormente, enquanto adultos (Danish, 1997). O contexto desportivo é propício para uma educação informal, que pode contribuir para o desenvolvimento positivo, quer do jovem indivíduo quer da comunidade, tornando-se fundamental verificar as influências contextuais nas fontes de satisfação dos jovens atletas (Santos & Gonçalves, 2012). Considera-se que o jovem indivíduo tem potencial para mudanças positivas no decorrer do seu desenvolvimento e é encarado como um recurso a ser melhorado e não um problema a ser resolvido (Danish, Forneris, Hodge & Heke, 2004).

Os programas de atividade física no campo do desenvolvimento dos jovens pretendem ensinar competências de vida através do meio físico. Os programas eficazes providenciam sistematicamente experiências que se prolongam da atividade física para o desenvolvimento académico, pessoal e da carreira (Walsh, Ozaeta & Wright, 2010). Neste sentido urge a necessidade de construir e/ou validar instrumentos que avaliem os programas desportivos. Concretamente que meçam o nível de capacidade de responsabilidade pessoal e social das crianças e jovens, a quem os programas são destinados.

7. METODOLOGIA

7.1. PARTICIPANTES

Participaram no estudo 276 jovens atletas, dos quais 79 do género feminino e 197 masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos ($M=13,3$; $DP=1,8$), praticantes de modalidades coletivas (futebol (41 participantes), andebol (39), futsal (53), hóquei em patins (55), basquetebol (73) e rugby (15)). O tempo de prática dos jovens compreende-se entre menos de 1 até 13 anos ($M=4,45$; $DP=3,1$), na modalidade principal. Dos 276 atletas, 50 praticam outra modalidade, sendo as modalidades individuais as mais praticadas (natação e modalidades de combate). Especificamente, dos indivíduos do género masculino, 38 são praticantes de mais do que uma modalidade. E no género feminino, 12 praticam outra modalidade para além da principal.

Tabela 3. Análise Descritiva da amostra.

	Total		Masculino		Feminino	
	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)
Idade	9-16	13,3 (1,8)	9-16	13,3 (1,8)	9-16	13,3 (1,7)
Tempo de prática	0-13	4,5 (3,1)	0-13	5,1 (3,1)	0-8	2,8 (2,4)
Treinos por semana	1-8	3,1 (1,1)	1-7	3,0 (0,9)	1-8	3,4 (1,5)
N	297		197		79	

7.2. INSTRUMENTO

O **Personal and Social Responsibility Questionnaire** (Li, Wright, Rukavina & Pickering, 2008) que assumirá a designação em Português de Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto. O *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Li *et al*, 2008) foi desenvolvido para avaliar a perceção dos jovens na aula de educação física sobre a sua responsabilidade pessoal e social. O instrumento contempla apenas os primeiros quatro níveis do modelo de Hellison sendo formado por duas dimensões, i) responsabilidade pessoal, composto pelos níveis, esforço e autonomia e, ii) responsabilidade social, constituído pelo respeito pelos outros e pela ajuda e preocupação pelos outros. O PSRQ pretende medir as perceções de responsabilidade pessoal e social dos jovens nas diferentes modalidades desportivas coletivas. O instrumento é constituído por dois fatores: responsabilidade pessoal (7 itens) e responsabilidade social (7 itens). O fator de responsabilidade social é composto por duas dimensões, respeito pelos outros e ajuda e preocupação pelos outros (liderança). O fator de responsabilidade pessoal é composto por dois níveis do modelo, esforço e autonomia. As respostas são dadas numa escala de Likert de 6 pontos, o que permite eliminar qualquer resposta neutra, onde 1 significa “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”.

7.2.1. PROCESSO DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A tradução de um instrumento de avaliação não é uma simples tarefa de mudar palavras de uma língua para outra, uma vez que os conceitos, termos ou ideias presentes numa determinada cultura, podem não estar presentes e/ou não terem o mesmo significado noutra diferente. Por isso, torna-se imperativo estabelecer qual o significado (i.e. valor semântico) dos itens do questionário original, para que sejam mantidos na versão traduzida (Cardoso, 2006).

No processo de tradução deverá ser feita uma avaliação da 1ª versão traduzida dos instrumentos (realizada pelos próprios investigadores, com o auxílio de 3 especialistas bilingues - Licenciados em Inglês-Português, com conhecimento de técnicas de tradução), apresentando comentários e/ou sugestões de alteração. Para tal, sugerimos que sejam levadas em linha de conta as seguintes recomendações:

- 1) As traduções literais não são essenciais e devem ser evitadas;
- 2) Deve-se dar prioridade ao aspeto semântico (i.e. significado) dos itens em detrimento da tradução “à letra”;
- 3) É extremamente importante, útil e necessário conhecer e compreender os modelos teóricos subjacentes aos instrumentos de avaliação;
- 4) É fundamental que se tenha em consideração o contexto específico onde irão ser aplicados e a população alvo (i.e. praticantes de desporto).

Com base nas sugestões metodológicas de validação transcultural propostas por Vallerand (1989), a primeira etapa no processo de tradução é realizar a primeira avaliação da tradução (2ª versão) para a língua Portuguesa dos instrumentos de medida, sendo necessário o recurso a um painel (1º Júri) de especialistas bilingues em diversas áreas do conhecimento científico (i.e. Ciências do Desporto, Psicologia, Psicologia do Desporto, Inglês/Português).

Em primeiro lugar, os itens foram traduzidos do inglês para o português. A tradução do questionário foi realizada em três fases. Em primeiro lugar foram necessários três professores bilingues que dominassem a Língua Portuguesa e o Inglês, que sugeriram opções de tradução. Se se desse o caso de existirem três sugestões distintas seria consultado um quarto professor. A fase seguinte da tradução consistiu na análise das sugestões por parte de três especialistas em Psicologia do Desporto.

7.2.1.1. ESTUDO PILOTO

No início do questionário as instruções indicam o seguinte: “O normal é comportar-se umas vezes bem e outras vezes mal. Interessa saber como te comportas normalmente durante a aula de educação física. Não há respostas certas nem erradas. Por favor, responde às seguintes perguntas com sinceridade e coloca uma cruz no quadrado que representa melhor representa o teu comportamento.”

Após a seleção da melhor opção para a tradução das questões que compuseram o instrumento, foi realizado um estudo piloto com cerca de 25 jovens, de ambos os sexos e com características de acordo com a população do nosso estudo, com o objetivo de obter um *feedback* sobre a adaptação da linguagem ao escalão

etário e compreensão do significado de todos os itens. Relativamente aos termos utilizados a discussão recaiu sobre o item 3, onde questionámos os jovens sobre o que entendiam por “feitio” e se o significado da frase era entendível. Também o item 8 levantou algumas questões de percetibilidade. Questionámos os jovens sobre o que entendiam da afirmação levantada, “*Eu defino objetivos para mim mesmo*” e se o termo “defino” era ajustado para as idades dos participantes do estudo.

Durante a aplicação foram registadas todas as dúvidas colocadas pelos jovens, bem como o tempo médio de preenchimento do questionário. Após a análise dos questionários aplicados neste estudo preliminar, realizámos pequenos acertos na redação de alguns itens, obtendo a versão final para ser aplicada à amostra que constitui o estudo.

Para a recolha de dados para a validação do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto, procuramos que essa informação fosse recolhida num contexto de treino de prática desportiva. Antes da recolha dos dados propriamente dita, pedimos um consentimento informado aos encarregados de educação e ao treinador (es) dos jovens. Em ambos os casos de recolha de dados o questionário foi aplicado de forma individual e anónima, para garantir a confidencialidade dos dados recolhidos.

7.3. PROCEDIMENTOS ESTATISTICOS

Para a validação do *Personal and Social Responsibility Questionnaire* recorremos ao SPSS 20.0. O número de sujeitos utilizados na validação do questionário respeita o rácio de 10:1 (numero de sujeitos para cada item do questionário: $10 \times 14 = 140$), valor aceite para a realização de uma análise fatorial exploratória (AFE) (Hill & Hill, 2009).

A análise fatorial é a identificação dos fatores que tem um efeito sobre um conjunto de variáveis medidas junto dos mesmos indivíduos, a fim de explicar as relações entre as variáveis (Fortin, 2009). A AFE consiste em determinar o número de dimensões a reter na solução inicial, o número de itens que lhe estão associados e a consistência dos mesmos. Para Hill & Hill (2009), um dos requisitos para procedermos à realização de uma análise fatorial é verificar se as variáveis estão correlacionadas umas com as outras, o que implica terem relações lineares entre si, e só é legítimo realizar-se a análise fatorial quando o valor de medida de adequabilidade é igual ou superior a 6.

Em termos práticos, a análise fatorial exploratória torna possível que uma grande quantidade de variáveis seja reduzida a fatores, ou seja, ao explorar as correlações

entre as variáveis observáveis (itens do questionário), permite o seu agrupamento em dimensões, estimando o número de fatores que são necessários para explicar os dados, bem como, as relações estruturais que os ligam às variáveis observáveis (Maroco, 2007). Segundo Leitão (2002), este tipo de análise (também conhecida por análise das componentes principais) é bastante utilizada quando os investigadores não têm *a priori* qualquer suposição acerca da natureza da estrutura fatorial dos seus dados. De acordo com vários autores (Maroco, 2007; Pestana & Gajairo, 2005; Worthington & Whittaker, 2006), deve existir uma correlação elevada entre as variáveis para que a AFE tenha utilidade na estimação de fatores comuns, sendo a medida da adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (teste KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett, aqueles que são mais utilizados, pois permitem aferir a qualidade das correlações de forma a prosseguir ou não com a análise fatorial. Para tal, é recomendado que o valor do teste de KMO seja superior a 0.6 e que o valor do teste de Bartlett seja significativo.

Em suma, seguindo as orientações de diversos autores (Hill & Hill, 2009; Kahn, 2006; Worthington & Whittaker, 2006), utilizou-se os seguintes critérios de determinação dos fatores:

1. Critério de Kaiser: fatores com valor próprio igual ou superior a 1 (*eigenvalue* > 1.0);
2. Peso fatorial dos itens igual ou superior a 0.5 (*factor loadings* > 0.50);
3. Inexistência de itens com pesos fatoriais com alguma relevância (*factor loadings* > 0.30) em mais do que um fator. Se isso acontecer e se a diferença entre eles não for significativa (*cross-loadings* < 0.15), o item deve ser eliminado;
4. A percentagem da variância explicada pelos fatores retidos deve ser no mínimo de pelo menos 40%;
5. A consistência interna do fator deve ser igual ou superior a 0.70 (Alfa de *Cronbach* > 0.70);
6. A consistência interna do fator não deve aumentar se o item for eliminado;
7. Só devem ser retidos os fatores com pelo menos 3 itens.

7.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O teste KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) e o teste de esfericidade de *Bartlett* atestam a adequação da amostragem à análise fatorial exploratória. Os resultados obtidos foram considerados bons, (KMO=0,82; teste *Bartlett* $p=0,000$), desta forma rejeitamos a hipótese nula, ou seja, as variáveis são correlacionais. Pelo resultado obtido,

verificamos uma boa adequação da amostra pelo que prosseguimos com a validação do instrumento.

Por análise da tabela 4 podemos afirmar que os atletas recorreram a todos os níveis de resposta disponíveis que variam entre 1 e 6. O valor médio das respostas dadas pelos atletas encontra-se entre $4,53 \pm 1,06$ (item 3) e $5,72 \pm 0,66$ (item 7). Pela análise da tabela 4 verificamos que o valor estandardizado (valor z) das medidas de assimetria (*skewness*) e achatamento (*kurtosis*) se encontra fora dos intervalos -1,96 e 1,96 ($p < 0,05$) o que significa que os itens não seguem uma distribuição normal univariada. De acordo com Pestana e Gajairo (2005) e Maroco (2010), os itens apresentam uma distribuição assimétrica negativa (enviesada à direita com predominância dos valores mais elevados da variável) e leptocúrtica (menos achatada com valores mais concentrados), revelando que os participantes apresentam uma propensão para valorizar os itens do instrumento. Este resultado sugere que os participantes atribuem importância à responsabilidade pessoal e social.

Tabela 4. Análise Descritiva das respostas aos itens do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto.

Item	Min. – Max.	M (\pm DP)	Assimetria	Valor Z	Achatamento	Valor Z
Item 1	2 - 6	5,13 \pm 0,88	-0,63	-4,31	-0,43	-1,47
Item 2	2 – 6	5,22 \pm 0,83	-0,98	-6,63	0,69	2,35
Item 3	1 - 6	4,53 \pm 1,06	-0,49	-3,31	-0,04	-0,12
Item 4	1 – 6	4,88 \pm 1,12	-0,94	-6,36	0,55	1,89
Item 5	1 – 6	4,57 \pm 1,28	-0,86	-5,82	0,26	0,90
Item 6	1 - 6	5,01 \pm 0,92	-0,91	-6,17	1,07	3,67
Item 7	1 - 6	5,72 \pm 0,66	-3,13	-21,29	12,84	43,97
Item 8	1 - 6	5,55 \pm 0,81	-2,48	-16,87	8,25	28,26
Item 9	2 - 6	5,13 \pm 0,86	-0,70	-4,78	-0,09	-0,32
Item 10	2 - 6	5,10 \pm 0,87	-0,79	-5,39	0,34	1,16
Item 11	1 – 6	4,86 \pm 1,42	-1,06	-7,14	0,01	0,03
Item 12	2 – 6	4,91 \pm 0,96	-0,61	-4,17	-0,20	-0,67
Item 13	2 – 6	4,76 \pm 0,99	-0,50	-3,38	-0,26	-0,90
Item 14	2 – 6	5,66 \pm 0,71	-2,31	-15,70	5,36	18,37

A estrutura fatorial da adaptação do questionário foi examinada através da análise fatorial exploratória, utilizando o método de extração das componentes principais (*principal components*), seguido da rotação dos fatores com o método de rotação ortogonal (*varimax*), que pretende que para cada componente principal, existam apenas alguns pesos significativos e todos os outros sejam próximos de zero (Pereira, 2006).

Na Tabela 5 podemos observar os valores de consistência interna tendo como valor de referência $\alpha=0,70$ (Kahn, 2006; Worthington & Whittaker, 2006), verificamos que dos dois fatores extraídos, existem alguns itens que não atingem o valor de referência, no entanto apenas o item 5 e 8 apresentam problemas e por isso foram excluídos. A eliminação do item 5 prendeu-se com o fato de não atingir o valor de referência em nenhum dos fatores. Relativamente ao item 8, a sua eliminação prestou-se pela proximidade de valor de consistência nas duas dimensões e como sugerido pelos autores, Kahn (2006) e Worthington e Whittaker (2006), se a diferença entre os itens não for significativa (*cross-loadings* <0.15) o item deve ser eliminado.

Após a eliminação dos itens 5 e 8 procedemos a nova análise da consistência interna do instrumento, tendo por base o valor de referência $\alpha=0.70$. A análise (Tabela 5) revelou valores demonstrativos de consistência interna aceitável (responsabilidade pessoal $\alpha=0.80$; responsabilidade social $\alpha=0.80$). Comparando os nossos resultados com os obtidos por Li et al (2008) (responsabilidade pessoal $\alpha=0.80$ e responsabilidade social $\alpha=0.79$) e Escarti et al (2011) (responsabilidade social e $\alpha=0.85$; responsabilidade pessoal e $\alpha=0.74$), podemos constatar que os valores de consistência interna do nosso estudo acompanham os obtidos pelos autores supracitados. Concretamente, no nosso estudo o fator responsabilidade pessoal apresenta um $\alpha=0.80$, e a dimensão responsabilidade social $\alpha=0.80$.

No que diz respeito à variância explicada pelos fatores, verificamos que é de cerca de 51%, sendo que a dimensão responsabilidade pessoal explica cerca de 36,62% do conjunto da variância total dos resultados. O segundo fator (responsabilidade social) explica 14,68% dos dados.

Tabela 5. Análise fatorial exploratória do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto.

	COMPONENTES		COMPONENTES APOS ELIMINAÇÃO	
	R. Pessoal	R. Social	R. Pessoal	R. Social
Item 2	,701		,709	
Item 4	,691		,689	
Item 7	,644		,657	
Item 10	,795		,805	
Item 11	,599		,604	
Item 12	,665		,673	
Item 14	,438		,444	
Item 1		,721		,697
Item 3		,620		,672
Item 5	,246	,431		
Item 6		,744		,752
Item 8	,435	,505		
Item 9		,791		,774
Item 13		,695		,733
	Fator 1 (Responsabilidade Pessoal)		Fator 2 (Responsabilidade Social)	
Valor Próprio	4,39		1,76	
% Variância	36,62		14,68	

Pela análise da tabela 6, podemos verificar que as correlações entre os itens e os respetivos fatores, na sua generalidade, são consideradas de baixas a moderadas (Pestana & Gageiro, 2005) com especial atenção para o item 14 que apresenta correlação abaixo de 0.50, o que poderá ser significativo de uma fraca consistência interna (Hair et al, 2006). As correlações variam entre $r=0.36$ (item 14) e $r=0.71$ (item 10) para o fator responsabilidade pessoal. Para a responsabilidade social, os valores de correlação variam entre $r=0.50$ (item 3) e $r=0.63$ (item13).

Tabela 6. Análise da consistência interna do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto.

	Correlação Item-Fator	Alfa se Item Eliminado
Responsabilidade Pessoal	$\alpha=0.80$	
Item 2	0.61	0.73
Item 4	0.54	0.74
Item 7	0.52	0.75
Item 10	0.71	0.71
Item 11	0.40	0.80
Item 12	0.56	0.74
Item 14	0.36	0.77
Responsabilidade Social	$\alpha=0.80$	
Item 1	0.54	0.76
Item 3	0.50	0.78
Item 6	0.61	0.74
Item 9	0.60	0.75
Item 13	0.63	0.74

7.5. CONCLUSÃO

Após a análise fatorial dos nossos dados e tendo como modelo de referência os resultados obtidos por Li et al (2008), os itens distribuem-se da seguinte forma, no fator responsabilidade pessoal cabem os itens: 2, 4, 7, 10,11, 12 e 14; na dimensão responsabilidade social: 1, 3, 6, 9 e 13. A distribuição dos itens conseguida corresponde à estrutura fatorial original obtida por Li et al (2008) e Escarti, Gutierrez e Pascual (2011), excetuando nos itens 5 e 8 que foram eliminados na nossa investigação o que não ocorreu nas validações realizada por Li *et al* e Escarti e colaboradores. Comparando ainda os nossos resultados com os obtidos com os autores referidos, os coeficientes de *alpha* são idênticos entre a versão inglesa, espanhola e portuguesa. A responsabilidade pessoal apresenta um *alpha* de 0.80 nas três versões, já a responsabilidade social exhibe valores de *alpha* diferentes nas três validações, *alpha* = 0.79 na versão inglesa; 0,83 no estudo de Escarti *et al* e 0.80 na presente investigação.

ESTUDO II – Estudo da comparação entre géneros das variáveis responsabilidade pessoal, responsabilidade social, motivação intrínseca, orientação para o ego e tarefa, clima motivacional para o ego e tarefa competência e *enjoyment* (interesse).

No estudo 2 pretendemos comparar as variáveis de acordo com os géneros. Verificar se para a responsabilidade pessoal, a responsabilidade social, motivação intrínseca, orientação motivacional para o ego e tarefa, clima motivacional para o ego e para a tarefa, competência e *enjoyment* (interesse) existem diferenças entre o género masculino e feminino.

De acordo com o enquadramento teórico apresentado, estudos sobre o interesse (*enjoyment*) no desporto mostram que os rapazes têm maiores níveis de *enjoyment* dos que raparigas (Amorose & Horn, 2000; Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012). Ainda sobre esta variável, McCarthy, Jones e Clark-Carter (2008), afirmam que as raparigas divertem-se menos do que os rapazes.

Relativamente ao clima e orientação motivacional, McCarthy, Jones e Clark-Carter (2008), relatam que os indivíduos com resultados altos na orientação para o ego e baixos na competência percebida apresentaram níveis mais baixos de *enjoyment*, comparado com os jovens orientados para a tarefa e alta competência percebida. Wallhead e Ntoumanis (2004) identificaram que o clima motivacional para a tarefa prediz o *enjoyment*, o esforço e a competência percebidas, estando relacionado com a motivação intrínseca. No âmbito da motivação intrínseca, Amorose e Horn (2000), afirmam que os rapazes apresentam níveis maiores de motivação intrínseca em comparação com as raparigas.

Neste sentido, formulamos a hipótese de estudo em que os participantes do género masculino exibem maiores níveis de responsabilidade pessoal e social, apresentam também maior motivação intrínseca, maior *enjoyment*, competência, maior orientação e clima motivacional para a tarefa no desporto.

8. METODOLOGIA

8.1. INSTRUMENTOS

Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto. Utilizamos o Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto traduzido e validado no estudo 1, originalmente desenvolvido por Li, Wright, Rukavina e Pickering em 2008. A versão

portuguesa do instrumento é constituída por 12 itens que subentendem dois fatores: responsabilidade pessoal e responsabilidade social.

Motivação Intrínseca. Para a avaliação da motivação intrínseca utilizamos apenas os quatro itens do Questionário de Regulação do Comportamento no Exercício Físico – 2 (BREQ-2) que medem a dimensão referida. O BREQ-2 foi traduzido e validado para a Língua Portuguesa em 2007 por Palmeira, Teixeira, Silva, & Markland. O instrumento é constituído por 5 dimensões: desmotivação; regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada e regulação interna, expostas em 19 questões com uma escala de resposta de 5 pontos onde 0 significa “não é verdade para mim” e 4 “muitas vezes é verdade para mim”. Do BREQ-2 utilizados apenas a dimensão “motivação intrínseca” uma vez que esta “reflete situações em que os indivíduos desempenham uma atividade para experienciar diversão, aprender coisas novas, ou desenvolver as suas competências” (Amorose & Horn, 2000; Ntoumanis, 2002).

Interesse (enjoyment) e Competência (autoeficácia). A avaliação destes dois itens foi feita com recurso ao instrumento Inventário de Motivação Intrínseca (IMI), desenvolvido por McAuley, Duncan e Tammen (1989), tendo sido traduzido e validado para a população portuguesa por Fonseca e Brito em 2001. O IMI é constituído por 18 itens, agrupados em 4 dimensões: prazer/interesse; competência; esforço/importância e pressão/tensão, numa escala de likert de 5 pontos, onde 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. De acordo com as dimensões constituintes do Inventário de Motivação Intrínseca, o *enjoyment* foi avaliado através do fator “prazer/interesse” e a autoeficácia pela dimensão “competência”, uma vez que, a “autoeficácia é um recurso que favorece o desenvolvimento positivo dos jovens, através da sua capacidade de autorregulação dos indivíduos” (Gutiérrez, Escartí e Pascual, 2011).

Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego (TEOSQ). O Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto, foi desenvolvido por Duda e Nicholls (1989) e posteriormente traduzido e validado por Fonseca e Brito (2005) para a população portuguesa. O TEOSQ é constituído por 13 itens, onde 7 relacionam-se com a obtenção de objetivos referentes à dimensão da Tarefa e 6 com a obtenção de objetivos alusivos à dimensão do Ego. As respostas são dadas através de uma escala de likert de 5 pontos, em que 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Utilizamos esta escala de avaliação da orientação motivacional uma vez que a “orientação motivacional para a tarefa é um preditor muito importante do desenvolvimento pessoal dos jovens atletas” (MacDonald, Côté, Eys & Deakin, 2011).

Clima Motivacional para Jovens (MCSYS). O clima motivacional foi avaliado com recurso ao Clima Motivacional para Jovens (MCSYS), desenvolvido por Smith, Cumming e Smoll (2008), sendo traduzido e validado para a população jovem portuguesa por Borrego e Silva em 2012. O questionário é constituído por 13 itens que se dividem em dois fatores: Ego e Tarefa, numa escala de resposta de 5 pontos, tipo likert, onde 1 “discordo completamente” e 5 “concordo completamente”.

A utilização dos instrumentos de avaliação do clima motivacional dos jovens prende-se com o fato de que o “clima para a tarefa é concebido quando o foco está no desenvolvimento da competência pessoal em vez da performance dos outros.” (MacDonald, Côté, Eys & Deakin, 2011).

8.2. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Os testes não paramétricos são considerados geralmente como alternativa aos testes paramétricos quando as condições de aplicação destes, nomeadamente a normalidade da variável sob estudo e a homogeneidade de variâncias entre os grupos, não se verificam. Os testes não-paramétricos não exigem que a distribuição da variável sob estudo seja conhecida (normal) (Maroco, 2010). O nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas será de $p < 0,05$.

Com o objetivo de analisarmos se existem diferenças entre os géneros nas variáveis em estudo, utilizamos o teste não-paramétrico, teste de Mann-Whitney, para amostras independentes, uma vez que a amostra cumpre o critério de normalidade, $p < 0,05$. No presente estudo, e uma vez que a amostra é superior a 30 participantes, recorreremos ao teste de normalidade, *Kolmogorov-Smirnov*.

Tabela 7. Teste de normalidade.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	DF	Sig.
Responsabilidade Social	,087	276	,000
Responsabilidade Pessoal	,142	276	,000
Interesse	,251	276	,000
Competência	,106	276	,000
Motivação Intrínseca	,307	276	,000
Orientação para o Ego	,098	276	,000
Orientação para a Tarefa	,131	276	,000
Clima para Ego	,086	276	,000
Clima para Tarefa	,197	276	,000

8.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Pela análise da tabela 8, podemos verificar que existem diferenças significativas entre os géneros nas variáveis responsabilidade social, interesse (*enjoyment*), competência e orientação motivacional para o ego. As atletas do género feminino apresentam médias de responsabilidade social mais elevadas ($M=5,16$; $DP=0,60$) do que os atletas do género masculino ($M=4,81$; $DP=0,71$), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($U=5553,5$; $p=0,000$).

Relativamente à variável interesse (*enjoyment*), os rapazes apresentam médias ligeiramente superiores ($M=4,70$; $DP=0,40$) às das raparigas ($M=4,57$; $DP=0,45$), contudo esta diferença é significativa ($U=9153$; $p=0,018$) para $p<0,05$. Mais uma vez os atletas masculinos apresentam valores da média superior ($M=3,54$; $DP=0,49$) às atletas do género feminino ($M=3,26$; $DP=0,48$) no que toca à competência. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U=10143$; $p=0,000$). Para além das variáveis que já foram referidas, a orientação para o ego também apresenta diferenças significativas ($U=9325$; $p=0,010$), sendo os atletas do género masculino aqueles que apresentam maior média ($M=2,82$; $DP=0,86$) comparativamente com as raparigas ($M=2,57$; $DP=0,96$).

Tabela 8. Análise Descritiva e Comparativa entre géneros das variáveis em análise.

	Teste Mann-Whitney		Feminino	Masculino
	U	Sig.	M±DP	M±DP
Responsabilidade Social	5553,5	,000*	5,16±0,60	4,81±0,71
Responsabilidade Pessoal	8775,5	,096	5,07±0,69	5,23±0,61
Interesse	9153	,018*	4,57±0,45	4,70±0,40
Competência	10143	,000*	3,26±0,48	3,54±0,49
Motivação Intrínseca	8550,5	,156	3,67±0,46	3,79±0,32
Orientação Ego	9325	,010*	2,57±0,96	2,82±0,86
Orientação Tarefa	8837,5	,077	4,30±0,55	4,42±0,51
Clima Ego	7550	,699	2,32±0,75	2,30±0,78
Clima Tarefa	7466	,595	4,16±0,47	4,13±0,49

8.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pela análise da tabela 8, podemos verificar que existem diferenças significativas entre os géneros nas variáveis responsabilidade social, interesse (*enjoyment*), competência e orientação motivacional para o ego.

Os resultados obtidos referentes à responsabilidade social, onde as atletas apresentam maiores médias ($M=5,16$; $DP=0,60$) do que os rapazes ($M=4,81$; $DP=0,71$), onde as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U=5553,5$; $p=0,000$), permitem-nos inferir que raparigas têm maiores habilidades de liderança e ajuda aos outros bem como maior respeito pelos direitos e sentimentos dos outros.

Relativamente à variável interesse, os rapazes apresentam médias ligeiramente superiores ($M=4,70$; $DP=0,40$) às das raparigas ($M=4,57$; $DP=0,45$), sendo esta diferença significativa ($U=9153$; $p=0,018$) para $p<0,05$. Estes resultados são apoiados pelas investigações relacionadas com a variável (*enjoyment*), que mostram que os rapazes apresentam maiores níveis de *enjoyment* do que as raparigas (Amorose & Horn, 2000; Grastén et al, 2012 e McCarthy et al, 2008).

Mais uma vez os atletas masculinos apresentam valores médios superiores ($M=3,54$; $DP=0,49$) às atletas do género feminino ($M=3,26$; $DP=0,48$) no que à competência diz respeito, mais uma vez, as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U=10143$; $p=0,000$). De acordo com Escarti, Gutierrez, Pascual e Marin (2010) e Escarti, Gutierrez, Pascual e Llopis (2010), os “adolescentes que aumentam os seus níveis de responsabilidade pessoal e social desenvolvem mais crenças positivas em relação à sua habilidade de autocontrolo e de resistir perante a pressão dos pares”. No caso específico do nosso estudo, os resultados sugerem que os rapazes devolvem mais crenças positivas acerca da sua capacidade de autocontrolo e resistência perante a pressão dos pares do que as atletas do género feminino. Ntoumanis (2002) mostrou nos resultados do seu estudo que os atletas com níveis de autoeficácia maior mostraram maiores níveis de *enjoyment*, o que suporta os resultados obtidos onde os indivíduos com melhor perfil de competência mostram também um maior nível de *enjoyment*. Os jovens do sexo masculino consideram que a sua competência desportiva é a maior fonte de *enjoyment* (Wang & Liu, 2007; McCarthy, Jones & Clark-Carter, 2008).

Para além das variáveis que já foram referidas, a orientação para o ego também apresenta diferenças significativas ($U=9325$; $p=0,010$), sendo os atletas do género masculino aqueles que apresentam maior média ($M=2,82$; $DP=0,86$) comparativamente com as raparigas ($M=2,57$; $DP=0,96$). De acordo com Castillo e

colaboradores (2010), os indivíduos orientados para o ego, como é o caso dos atletas da nossa investigação, tendem a estar “mais preocupados com a sua habilidade e ver a demonstração pessoal de competência como sendo superior e importante para o sucesso”. Wallhead e Ntoumanis (2004) afirmam que o clima orientado para o ego encontra-se negativamente relacionado com o *enjoyment*, porém, os nossos resultados mostram que os indivíduos do género masculino, que apresentam maiores médias de *enjoyment* do que as raparigas, também apresentam maiores índices de orientação para o ego, contrariando as indicações dos autores citados.

8.4. CONCLUSÃO

Pelos resultados obtidos podemos concluir que se aceita parcialmente a hipótese formulada. Isto é, os sujeitos do género masculino apresentam maiores níveis de competência e interesse do que as raparigas. Por outro lado, no que toca à orientação motivacional, os rapazes apresentam maiores níveis de orientação para o ego e não para a tarefa como era expectável. São as raparigas que apresentam maior nível de responsabilidade social e não os rapazes, não existindo diferenças entre os géneros no que toca à responsabilidade pessoal e às restantes variáveis, motivação intrínseca, orientação e clima para a tarefa e clima para o ego.

Os resultados que obtivemos provam que os indivíduos do género masculino que apresentam maiores níveis de competência também têm maior nível de interesse/prazer (*enjoyment*) pela atividade desempenhada, o que vem ao encontro dos resultados de Amorose e Horn (2000); Grastén et al (2012) e McCarthy et al (2008), em que os rapazes apresentam maiores níveis de *enjoyment* do que as raparigas; e Ntoumanis (2002) em que os atletas com níveis de competência maior mostraram maiores níveis de *enjoyment*. No que toca à orientação para o ego, os nossos resultados contrariam os obtidos por Wallhead e Ntoumanis (2004) onde afirmam que o clima orientado para o ego encontra-se negativamente relacionado com o *enjoyment*. Ou seja, atletas orientados para o ego que estão mais preocupados com a sua habilidade de competência e sucesso não sentem interesse (*enjoyment*) nas atividades desportivas desenvolvidas.

ESTUDO III - Estudo da correlação entre a responsabilidade pessoal e responsabilidade social e motivação intrínseca, orientação e clima motivacional para o ego e tarefa, competência, interesse (*enjoyment*), em função do género

No estudo 3 pretendemos analisar a associação entre a responsabilidade pessoal e social com as restantes variáveis (motivação intrínseca, orientação e clima para o ego e tarefa, competência e interesse) de acordo com os géneros. Ou seja, pretendemos verificar se existem diferenças entre a responsabilidade pessoal e social e as variáveis motivação intrínseca, orientação e clima motivacional para o ego e tarefa, competência e *enjoyment* (interesse), de função dos géneros. Uma vez que de acordo com a revisão bibliográfica os indivíduos dos géneros masculino são os que apresentam maiores níveis de enjoyment (interesse), que se relaciona de forma positiva com a competência. Isto é, quanto mais competentes, intrinsecamente motivados e orientados para a tarefa os jovens se sentem, maiores os índices de enjoyment perante a atividade desportiva praticada.

Posto isto, formulamos a hipótese de estudo: existe uma relação significativamente positiva entre a responsabilidade pessoal e responsabilidade social e as dimensões motivação intrínseca, competência, *enjoyment* (interesse), orientação e clima motivacional para a tarefa, em função dos géneros.

9.1. INSTRUMENTOS

Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto. Utilizamos o Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto traduzido e validado no estudo 1, originalmente desenvolvido por Li, Wright, Rukavina e Pickering em 2008. A versão portuguesa do instrumento é constituída por 12 itens que subentendem dois fatores: responsabilidade pessoal e responsabilidade social.

Motivação Intrínseca. Para a avaliação da motivação intrínseca utilizamos apenas os quatro itens do Questionário de Regulação do Comportamento no Exercício Físico – 2 (BREQ-2) que medem a dimensão referida. O BREQ-2 foi traduzido e validado para a Língua Portuguesa em 2007 por Palmeira, Teixeira, Silva, & Markland. O instrumento é constituído por 5 dimensões: desmotivação; regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada e regulação interna, expostas em 19 questões com uma escala de resposta de 5 pontos onde 0 significa “não é verdade para mim” e 4 “muitas vezes é verdade para mim”. Do BREQ-2 utilizados apenas a dimensão

“motivação intrínseca” uma vez que esta “reflete situações em que os indivíduos desempenham uma atividade para experienciar diversão, aprender coisas novas, ou desenvolver as suas competências” (Amorose & Horn, 2000; Ntoumanis, 2002).

Interesse (enjoyment) e Competência (autoeficácia). A avaliação destes dois itens foi feita com recurso ao instrumento Inventário de Motivação Intrínseca (IMI), desenvolvido por McAuley, Duncan e Tammen (1989), tendo sido traduzido e validado para a população portuguesa por Fonseca e Brito em 2001. O IMI é constituído por 18 itens, agrupados em 4 dimensões: prazer/interesse; competência; esforço/importância e pressão/tensão, numa escala de likert de 5 pontos, onde 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. De acordo com as dimensões constituintes do Inventário de Motivação Intrínseca, o *enjoyment* foi avaliado através do fator “prazer/interesse” e a autoeficácia pela dimensão “competência”, uma vez que, a “autoeficácia é um recurso que favorece o desenvolvimento positivo dos jovens, através da sua capacidade de autorregulação dos indivíduos” (Gutiérrez, Escartí e Pascual, 2011).

Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego (TEOSQ). O Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto, foi desenvolvido por Duda e Nicholls (1989) e posteriormente traduzido e validado por Fonseca e Brito (2005) para a população portuguesa. O TEOSQ é constituído por 13 itens, onde 7 relacionam-se com a obtenção de objetivos referentes à dimensão da Tarefa e 6 com a obtenção de objetivos alusivos à dimensão do Ego. As respostas são dadas através de uma escala de likert de 5 pontos, em que 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Utilizamos esta escala de avaliação da orientação motivacional uma vez que a “orientação motivacional para a tarefa é um preditor muito importante do desenvolvimento pessoal dos jovens atletas” (MacDonald, Côté, Eys & Deakin, 2011).

Clima Motivacional para Jovens (MCSYS). O clima motivacional foi avaliado com recurso ao Clima Motivacional para Jovens (MCSYS), desenvolvido por Smith, Cumming e Smoll (2008), sendo traduzido e validado para a população jovem portuguesa por Borrego e Silva em 2012. O questionário é constituído por 13 itens que se dividem em dois fatores: Ego e Tarefa, numa escala de resposta de 5 pontos, tipo likert, onde 1 “discordo completamente” e 5 “concordo completamente”.

A utilização dos instrumentos de avaliação do clima motivacional dos jovens prende-se com o fato de que o “clima para a tarefa é concebido quando o foco está no desenvolvimento da competência pessoal em vez da performance dos outros.” (MacDonald, Côté, Eys & Deakin, 2011).

9.2. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Como as variáveis dependentes, dimensões dos instrumentos utilizados (responsabilidade pessoal, responsabilidade social, interesse, competência, motivação intrínseca, orientação para o ego e tarefa), não seguem uma distribuição normal ($p > 0,05$), utilizamos, para análise das correlações entre as variáveis, a estatística não-paramétrica *Rho de Spearman*, sendo o nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas de $p < 0,05$.

Uma vez que o estudo 2 mostrou diferenças significativas entre os gêneros em algumas variáveis (responsabilidade social, interesse, competência e orientação para o ego), optamos por realizar as correlações separando o sexo masculino do feminino. No entanto apresentamos também o resultado para o total da amostra devido ao N do gênero feminino.

9.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na tabela 9 apresentamos os resultados das correlações para o total da amostra. Podemos verificar que a orientação e clima motivacional para o ego não se correlacionam de forma significativa com a responsabilidade social. Contudo o clima para o ego apresenta uma correlação negativa mas significativa com a responsabilidade pessoal ($r = -0,25$; $p = 0,010$), o interesse ($r = -0,19$; $p = 0,003$), a motivação intrínseca ($r = -0,17$; $p = 0,114$) e a orientação para a tarefa ($r = -0,22$; $p = 0,028$). Por outro lado, a orientação motivacional para o ego apresenta uma correlação significativamente positiva com a competência ($r = 0,19$; $p = 0,009$).

Para a amostra total, como podemos verificar, pela análise da tabela 9, que se estabelecem correlações positivas e significativas entre as variáveis responsabilidade pessoal e responsabilidade social ($r = 0,40$; $p = 0,000$); interesse e a responsabilidade social ($r = 0,26$; $p = 0,000$) e responsabilidade pessoal ($r = 0,54$; $p = 0,000$); competência e a responsabilidade pessoal ($r = 0,33$; $p = 0,000$), social ($r = 0,19$; $p = 0,001$) e o interesse ($r = 0,32$; $p = 0,000$). Também a motivação intrínseca se correlaciona de forma positiva e significativa com a responsabilidade social ($r = 0,12$; $p = 0,044$) e $r = 0,38$ com $p = 0,000$ na responsabilidade pessoal, o interesse ($r = 0,45$; $p = 0,000$) e a competência ($r = 0,28$; $p = 0,000$). A orientação motivacional para a tarefa estabelece correlações significativamente positivas com a responsabilidade pessoal ($r = 0,63$; $p = 0,000$); a responsabilidade social ($r = 0,63$; $p = 0,000$), o interesse ($r = 0,50$; $p = 0,000$), a competência ($r = 0,30$ e $p = 0,000$); a motivação intrínseca ($r = 0,38$; $p = 0,000$) e a orientação para o ego com $r = 0,16$ com um nível de significância de $0,009$. O clima

para a tarefa também se correlaciona de forma positiva e significativa com a responsabilidade pessoal ($r=0,36$; $p=0,000$); a responsabilidade social ($r=0,17$; $p=0,004$), o interesse ($r=0,33$; $p=0,000$), a competência ($r=0,18$ e $p=0,002$); a motivação intrínseca ($r=0,29$; $p=0,000$) e a orientação para a tarefa onde $r=0,52$ com significância de $0,00$.

Tabela 9. Análise das correlações da amostra total.

	R.S (r)	R.P (r)	I (r)	C (r)	MI (r)	O.Ego (r)	O.Tarefa (r)	C.Ego (r)	C.Tarefa (r)
R.S	-								
R.P	0,40**	-							
I	0,26**	0,54**	-						
C	0,19**	0,33**	0,32**	-					
MI	0,12*	0,38**	0,45**	0,28**	-				
O. Ego	-0,04	0,01	-0,06	0,19**	0,03	-			
O. Tarefa	0,21**	0,63**	0,50**	0,30**	0,38**	0,16**	-		
C. Ego	-0,05	-0,25**	-0,19**	0,08	-0,17**	0,28**	-0,22**	-	
C. Tarefa	0,17**	0,36**	0,33**	0,18**	0,29**	0,09	0,52**	-0,16**	-

Legenda 1. R.S. (responsabilidade social); R.P. (responsabilidade pessoal); I (interesse); C (Competência); MI (Motivação Intrínseca); O. Ego (Orientação para o Ego); O. Tarefa (Orientação para a Tarefa); C. Ego (Clima para o Ego) e C. Tarefa (Clima para a Tarefa).

**Correlação é significativa para $p<0,01$.

*Correlação é significativa para $p<0,05$.

A tabela 10 apresenta a análise correlacional dos dados para o gênero feminino. Podemos verificar que no que diz respeito à variável interesse (*enjoyment*) e à responsabilidade social existe uma correlação positiva e significativa ($r=0,23$; $p=0,44$), também a responsabilidade pessoal apresenta uma correlação significativa ($r=0,63$; $p=0,00$), o que pode ser explicado pela correlação existente entre os dois tipos de responsabilidade com $r=0,38$ e $p=0,001$.

A variável competência e motivação intrínseca apresentam uma correlação positiva e significativa com as variáveis responsabilidade pessoal ($r=0,36$; $p=0,001$ e $r=0,29$; $p=0,010$, respetivamente) e a variável interesse (*enjoyment*) ($r=0,35$ e $p=0,002$; $r=0,47$ com $p=0,000$, respetivamente). A orientação para o ego apresenta uma correlação negativa e significativa com o interesse (*enjoyment*) ($r=-0,27$; $p=0,016$). Já a orientação para a tarefa correlaciona-se positiva e significativamente com a

responsabilidade pessoal ($r=0,60$; $p=0,000$), o interesse ($r=0,50$; $p=0,000$), a competência ($r=0,35$; $p=0,001$) e a motivação intrínseca ($r=0,33$; $p=0,003$).

Relativamente ao clima motivacional para o ego correlaciona-se negativa e significativamente com a responsabilidade pessoal ($r=-0,31$; $p=0,006$), a motivação intrínseca ($r=-0,24$; $p=0,034$) e orientação para a tarefa ($r=-0,28$; $p=0,012$). Para além destas correlações negativas, o clima motivacional para o ego relaciona-se com a orientação para o ego de forma positiva e significativa com $r=0,39$ e um $p=0,000$. Por fim, a clima para a tarefa apresenta três relações significativas e positivas com a responsabilidade pessoal ($r=0,24$; $p=0,031$), o interesse (*enjoyment*) ($r=0,25$; $p=0,028$) e a orientação motivacional para a tarefa ($r=0,41$; $p=0,000$).

Tabela 10. Análise das correlações em função do género feminino.

	R.S (r)	R.P (r)	I (r)	C (r)	MI (r)	O.Ego (r)	O.Tarefa (r)	C.Ego (r)	C.Tarefa (r)
R.S	-								
R.P	0,38**	-							
I	0,23**	0,63**	-						
C	0,10	0,36**	0,35**	-					
MI	0,10	0,29**	0,47**	0,18	-				
O. Ego	-0,13	-0,18	-0,27**	0,12	-0,14	-			
O. Tarefa	0,19	0,60**	0,50**	0,35**	0,33**	0,11	-		
C. Ego	-0,11	-0,31**	-0,14	0,00	-0,24**	0,39**	-0,28*	-	
C. Tarefa	0,02	0,24*	0,25*	0,20	0,20	0,03	0,41**	-0,09	-

Legenda 2. R.S. (responsabilidade social); R.P. (responsabilidade pessoal); I (interesse); C (Competência); MI (Motivação Intrínseca); O. Ego (Orientação para o Ego); O. Tarefa (Orientação para a Tarefa); C. Ego (Clima para o Ego) e C. Tarefa (Clima para a Tarefa).

** Correlação é significativa para $p<0,01$.

*Correlação é significativa para $p<0,05$.

A tabela 11 mostra as correlações existentes entre as variáveis em estudo para os atletas do género masculino. Tal como tinha ocorrido nas correlações do género feminino, também os rapazes apresentam relações positivas e significativas entre o interesse (*enjoyment*) e a responsabilidade pessoal ($r=0,40$; $p=0,000$) e responsabilidade social ($r=0,34$; $p=0,000$). Estas duas correlações podem ser explicativas da relação existente entre a responsabilidade pessoal e social ($r=0,51$; $p=0,000$). A variável competência mostra ter correlações positivas e muito

significativas com a responsabilidade pessoal ($r=0,31$; $p=0,000$), responsabilidade social ($r=0,30$; $p=0,000$) e interesse (enjoyment) ($r=0,40$; $p=0,000$).

As correlações da motivação intrínseca são todas positivas e muito significativas, especificamente com a responsabilidade pessoal ($r=0,37$; $p=0,00$), responsabilidade social ($r=0,22$; $p=0,002$), interesse (enjoyment) ($r=0,40$; $p=0,000$) e competência ($r=0,24$; $p=0,001$), tal como se pode observa na tabela 9. A orientação motivacional para o ego apresenta uma correlação positiva e significativa com a competência ($r=0,19$; $p=0,009$) e a motivação intrínseca ($r=0,15$; $p=0,041$). Por outro lado, a orientação para a tarefa correlaciona-se com a responsabilidade pessoal ($r=0,62$; $p=0,000$) e social ($r=0,32$; $p=0,000$), o interesse ($r=0,46$; $p=0,000$), a competência ($r=0,24$; $p=0,001$) e a motivação intrínseca ($r=0,36$; $p=0,000$), todas de uma forma positiva e significativa.

O clima motivacional para o ego expõe correlações negativas mas significativas com as variáveis responsabilidade pessoal ($r=-0,18$; $p=0,010$), interesse ($r=-0,21$; $p=0,003$) e orientação para a tarefa ($r=-0,16$; $p=0,028$). A mesma variável correlaciona-se ainda com a orientação para o ego, embora de uma forma positiva e significativa ($r=0,21$; $p=0,003$). Para finalizar, o clima para a tarefa identifica correlações com quase todas as variáveis em estudo exceto com a orientação para o ego. As correlações positivas estabelecidas foram com a responsabilidade pessoal ($r=0,43$; $p=0,000$), a responsabilidade social ($r=0,32$; $p=0,000$), o interesse ($r=0,34$; $p=0,000$), a competência ($r=0,17$; $p=0,020$), a motivação intrínseca ($r=0,31$; $p=0,000$) e a orientação para a tarefa ($r=0,49$; $p=0,000$). A relação definida com o clima para o ego ($r=-0,15$; $p=0,040$) é significativa mas negativa.

Tabela 11. Análise das correlações em função do gênero masculino.

	R.S	R.P	I	C	MI	O.Ego	O.Tarefa	C.Ego	C.Tarefa
R.S	-								
R.P	0,51**	-							
I	0,34**	0,40**	-						
C	0,31**	0,30**	0,25**	-					
MI	0,22**	0,37**	0,40**	0,24**	-				
O. Ego	0,04	0,09	0,01	0,19**	0,15*	-			
O. Tarefa	0,32**	0,62**	0,46**	0,24**	0,36**	0,11	-		
C. Ego	-0,02	-0,18**	-0,21**	0,06	-0,11	0,21**	-0,16*	-	
C. Tarefa	0,32**	0,43**	0,34**	0,17*	0,31**	0,10	0,49**	-0,15*	-

Legenda 3. R.S. (responsabilidade social); R.P. (responsabilidade pessoal); I (interesse); C (Competência); MI (Motivação Intrínseca); O. Ego (Orientação motivacional para o Ego); O. Tarefa (Orientação motivacional para a Tarefa); C. Ego (Clima motivacional para o Ego).

** Correlação é significativa para $p < 0,01$.

*Correlação é significativa para $p < 0,05$.

9.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De uma forma geral e por observação das tabelas de correlações 10 e 11, podemos verificar que o gênero masculino estabelece mais relações entre as variáveis do que o gênero feminino. Esta diferença pode dever-se ao N da amostra, que distinguem 79 elementos do sexo feminino e 197 do gênero masculino. Por não existirem diferenças significativas entre todas as variáveis em análise aceitamos parcialmente a hipótese formulada para o estudo 3.

Algumas das correlações comuns para os dois gêneros estabelecidas foram entre a competência e a responsabilidade pessoal, interesse (enjoyment) e orientação para a tarefa. De acordo com Escarti et al (2012) aumentar os níveis de responsabilidade pessoal e social pode ajudar os adolescentes a melhorar a sua autoeficácia (no caso do nosso estudo é entendida como competência). De fato, os nossos resultados suportam os autores referidos mas apenas para o gênero masculino. Quando se trata de raparigas, apenas a responsabilidade pessoal influencia a capacidade de competência. No que à correlação entre competência e interesse diz respeito, Ntoumanis (2002) refere que “os jovens com perfil de autoeficácia maior mostram maiores níveis de enjoyment (que no nosso estudo analisamos através da variável interesse)”, os resultados obtidos corroboram esses dados, sendo que são comuns aos dois gêneros. Os resultados conseguidos, para os dois sexos, atestam a relação entre orientação para a tarefa, competência, interesse e

a motivação intrínseca, o que vai ao encontro das afirmações de Wallhead e Ntoumanis (2004), em que identificam este tipo de clima motivacional (para a tarefa) como preditor de enjoyment (interesse), competência e ainda a motivação intrínseca. Também o clima motivacional para a tarefa se correlaciona com o interesse, sendo explicado pela afirmação de Wallhead e Ntoumanis (2004).

A correlação da motivação intrínseca e o interesse, verificada para os rapazes e raparigas, vai ao encontro dos resultados obtidos por diversos autores onde a “indivíduos intrinsecamente motivados realizam determinadas ações pelo prazer/diversão”, ou seja, sujeitos intrinsecamente motivados experienciam maiores índices de *enjoyment*. Quanto à correlação entre motivação intrínseca e competência não encontramos autores que aceitassem ou rejeitassem essa relação, no entanto, os nossos resultados sugerem que essa relação apenas ocorre nos indivíduos do género masculino. Apontamos assim que os atletas masculinos que apresentam maiores índices de motivação intrínseca se sentem mais competentes. Para além das correlações mencionadas entre a motivação intrínseca o interesse e a competência, existem ainda relações com a responsabilidade pessoal e social. Embora ambos os géneros tenham resultados de correlação entre a motivação intrínseca e a responsabilidade pessoal, apenas os atletas do sexo masculino que são intrinsecamente motivados possuem níveis superiores de responsabilidade social.

Relativamente à variável interesse ou *enjoyment*, os resultados mostram que é correlacionável com os dois tipos de responsabilidade tanto para o género masculino como para o feminino. O que sugere que o interesse é um preditor da responsabilidade pessoal e social. Contudo, MacDonald, Côté, Eys e Deakin (2011) não conseguiram identificar se o *enjoyment* tinha impacto sobre o desenvolvimento pessoal de jovens, não suportando, portanto os nossos resultados. O interesse correlaciona-se também com a orientação e clima para o ego mas de formas diferentes entre os géneros. Enquanto as raparigas mostram que maiores sentimentos de enjoyment menor será a orientação para o ego, isto é, quando preocupadas com a sua habilidade pessoal de competência como sendo superior e fundamental para o sucesso tendem a experienciar menos sentimentos de interesse e *enjoyment*. Quanto aos rapazes direcionados para o clima motivacional para o ego, onde existe uma comparação entre indivíduos, os erros são castigados e a demonstração de elevada capacidade é recompensada, por parte de treinadores, pais, pares e outros agentes significativos, tendem a experienciar maiores sentimentos de interesse e *enjoyment* relativamente à sua atividade.

Os resultados do clima motivacional para o ego correlacionados com a responsabilidade pessoal, nos géneros, mostra que quanto maior a demonstração de

capacidade, comparação entre sujeitos e castigados pelos erros, mais responsáveis serão a nível pessoal, ou seja, estes indivíduos serão mais autónomos, participativos e esforçado, a fim de mostrarem as suas capacidades, progredir nos objetivos e resistir perante pressão e progressão difícil. Relativamente ao clima motivacional para a tarefa que estabelece uma correlação positiva com a competência e a motivação intrínseca, apenas para o sexo masculino, indica-nos que os rapazes que estão direcionados para aprender e melhorar apresentam maiores índices de competência onde as suas perceções individuais têm um impacto no esforço e persistência que aplicam em determinada atividade, sendo que esta atividade é desempenhada para que possam experimentar sentimentos de interesse/prazer (*enjoyment*). Se por um lado o clima para a tarefa se correlaciona com o interesse a competência, por outro a orientação para o ego correlaciona-se com essas mesmas variáveis, para indivíduos do género masculino. Este resultado incute que os rapazes que tendem a estar preocupados com a sua habilidade e demonstração pessoal de competência como sendo fundamental para o progresso (sucesso) demonstram maiores índices de competência e sentimentos de *enjoyment*.

De uma forma geral, os sujeitos do género masculino preocupam-se com a sua habilidade de competência mas também de progresso e sucesso indivíduos, primando pela aprendizagem e melhoria de competências. Assim, quando mais competente mais motivado intrinsecamente estará para continuar a progredir e melhorar a sua competência.

10. CONCLUSÃO GERAL

A presente investigação teve como objetivo principal a tradução e validação do instrumento *Personal and Social Responsibility Questionnaire* desenvolvido por Li e colaboradores (2008). Neste processo ocorreu um erro de tradução do item 11, onde a versão original dizia “Não defino objetivos” tendo sido traduzido para a Língua Portuguesa como “Não defino objetivos para mim mesmo”, o que pode ter levado a que os participantes entendessem a afirmação sob uma perspetiva diferente da pretendida. Desta forma propomos que em investigações futuras se tenha em atenção a tradução e revisão do valor semântico-lexical do item 11 para que o seu significado seja percebido como na forma original.

Relativamente à validação esta seguiu os trâmites normais de tradução e validação de instrumentos de avaliação psicológica. Da análise fatorial extraímos dois fatores: responsabilidade pessoal e social com uma consistência interna satisfatória. Os resultados obtidos nesta investigação foram comuns aos obtidos por Li et al (2008)

exceto a eliminação dos itens 5 e 8 na versão portuguesa do instrumento. Para a obtenção de melhores resultados e mais consistentes sugerimos o aumento do número de participantes cumprindo, tal como ocorreu na nossa investigação, o rácio de dez participantes para cada item, isto é 10:1 (Hill & Hill, 2009).

No estudo 2 fomos verificar se existiam diferenças entre as variáveis em estudo, em função dos géneros. Os resultados obtidos permitiram-nos aceitar parcialmente a hipótese formulada, ou seja, os indivíduos do género masculino apresentam maiores níveis de competência e interesse do que as raparigas. No entanto, quanto à orientação motivacional, os rapazes apresentam maiores níveis de orientação para o ego e não para a tarefa. Quanto aos tipos de responsabilidade, as raparigas são o género que apresenta maior nível de responsabilidade social. As restantes variáveis (motivação intrínseca, orientação e clima para a tarefa e clima para o ego) incluindo a responsabilidade pessoal não exibem diferenças entre os géneros.

Quanto ao estudo 3, os resultados obtidos permitirem-nos aceitar parcialmente a hipótese formulada. Verificámos que o género masculino estabelece mais correlações entre as variáveis comparativamente ao género feminino. Esta diferença pode ser explicada pelo N da amostra, 79 elementos do sexo feminino e 197 do género masculino. Recomendamos portanto que em investigações futuras se aumente o N da amostra até para obtenção de resultados melhores e mais consistentes. Relativamente às correlações estabelecidas verificamos que a responsabilidade pessoal relaciona-se com praticamente todas as variáveis exceto com a orientação para o ego, nos dois géneros. O mesmo acontece com a responsabilidade social que se correlaciona com todas as variáveis com exceção da orientação para o ego, mas apenas para o sexo masculino. Para além dos tipos de responsabilidade que se mostraram ser correlacionáveis com praticamente todas as variáveis, também o interesse (*enjoyment*) demonstra esse resultado. A exceção encontra-se na orientação para o ego para os indivíduos dos géneros masculino e o clima motivacional para o ego para as raparigas.

Sugerimos que em investigações futuras os dados recolhidos sejam os mais aproximados possíveis uns dos outros. Ou seja, recomendamos que o número de praticantes das diversas modalidades seja mais homogéneo. A diferença entre os participantes de cada género seja a menor possível, isto é, que haja tantos atletas do género masculino como do género feminino. O mesmo tratamento deveria ocorrer relativamente ao tempo de prática, devendo ser eliminados os participantes mais extremos. A aproximação dos dados da amostra (tempo de prática, N da amostra, e participantes por modalidades) permitiria resultados mais fidedignos de comparação e correlações.

11. REFERÊNCIAS

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 3(80), 260-267.
- Amorose, A. & Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behaviour. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2) 117-148.
- Benitez, L. & Gamarro, F. (2010). El rugby: como contenido en la educación física escolar. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Benson, P. (2007). Models of positive development in adolescents and young adulthood. 31-58. In Silbereisen, R. & Lerner, R. (2007). *Approaches to positive youth development*. Sage Publications.
- Blumberg, S.; Carle, A.; O'Connor, K.; Moore, K. & Lippman, L. (2008). Social competence: development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research*, 1 176-197.
- Borrego, C. & Silva, C. (2012). Propriedades psicométricas da versão portuguesa para jovens atletas de basquetebol do motivational climate scale for youth sports. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1) 5-8.
- Bredmeier, B. & Shields, D. (2006). Sports and character development. *Research Digest*, 7(1) 1-8.
- Bredmeier, B., Shields, D. Weiss, M., Cooper, B. (1967). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies, and sport involvement. *Sociology of Sport Journal*, 4 48-60.
- Brunelle, J., Danish, S. & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11(1) 43-55.
- Cardoso, I. (2006). Aspectos transculturais na adaptação de instrumentos de avaliação psicológica. *Interações* 10, 98-112.
- Castillo, I., Tomás, I., Balaguer, I., Fonseca, A., Dias, C. & Duda, J. (2010). The task and ego orientation in sport questionnaire: testing for measurement invariance and latent mean differences in spanish and portuguese adolescents. *International Journal of Testing*, 10, 21-32.

- Cecchini, J., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Cecconello, A.; & Koller, S. (2000). Competência social e empatia: em estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Coakley, J. (1998). *Sport in society: issues and controversies* (6ªed.). McGraw-Hill.
- Cruz, J. (1996). *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, SHO.
- Cruz, J.; Gomes, R.; Dias, C.; & Gomes, A. (1999). O ensino de competências de vida através do desporto. *I Jornadas internacionais sobre toxicod dependência: diferentes abordagens*. Madeira.
- Danish, S. & Nellen, V. (1997). New roles for Sport Psychologists: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. (1997). Going for the goal: a life skills program for adolescents. In Albee, G. & Gullotta, T. (eds.). *Primary Prevention Works*. London: Sage Publications, 6, 291-312.
- Danish, S., Fazio, R., Nellen, V. & Owens, S. (2002). Teaching life skills through sport: community-based programs to enhance adolescent development. Raalte, J., Brewer, B. (2002). *Exploring sport and exercise psychology* (2ªed.) Washington: American Psychological Association, 23.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K. & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.
- Danish, S., Petitpas, A. & Hale, B. (2007). Sport as a contexto for developing competence. In Smith, D. & Bar-Eli, M. (eds.) *Essential Readings in Sport and Exercise Psychology* (2007). Champaign: Human Kinetics.
- Danish, S., Petitpas, A., Hale, B. (1990). Sport as a context for developing competence. In Smith, D. & Bar-Eli, M. (2007). *Essential Readings in Sport and Exercise Psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, Z.; & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas em análise do comportamento*, 1(2), 104-115.
- Dias, C.; Cruz, J.; & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1(19), 157-170.

- Duda, J. & Nicholls, J. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Eccles, J. & Gootman, J. (2002). (2002). Community Programs to Promote Youth Development. National Research Council and Institute of Medicine. Washington: National Academy Press.
- Escarti, A., Gutiérrez, M.; Pascual, C.; & Marin, D. (2010). Application of hellion's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escarti, A., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2005). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: GRAÓ.
- Escarti, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M. & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: lesson learned. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(2), 178-196.
- Escarti, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C. & Marin, D.; Martinez, C. & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C.; & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Fonseca, A. & Brito, A. (2001) Propriedades psicométricas da versão portuguesa do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) em contextos de atividade física e desportiva. *Análise Psicológica* 1(19), 59-76.
- Fonseca, A. & Brito, A. (2005). A questão da adaptação transcultural de instrumentos para avaliação psicológica em contextos desportivos nacionais – o caso do *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ). *Psychologica*, 39, 95-118.
- Fortin, M. (2009). O processo de investigação: da conceção à realização (5ªed.) Loures: Lusociência – Edições técnicas e científicas.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Frederick, C. & Ryan, R. (1995). Self-determination in sport: a review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.

- Garcia-Mas, A.; Palou, P.; Gili, M.; Ponseti, X.; Borrás, P.; Vidal, J.; Torregrosa, M.; Villamarín, F.; & Sousa, C. (2010). Commitment, enjoyment and motivation in youth soccer competitive players. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 609-616.
- Gestsdóttir, S. & Lerner, R. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51, 202-224.
- Gleitman, H., Fridlund, A. & Reisberg, D. (2007). *Psicologia (7ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, B.; Thevenard, L. & Hodis, F. (2012). A national survey of new Zealand secondary schools physical education programs implementation of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(2), 197-212.
- Goudas, M. & Giannoudis, G. (2008). A team-sport-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18(6), 528-536.
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L. & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16-37.
- Gould, D.; Collins, K.; Lauer, L.; & Chung, Y. (2006). Coaching life skills: A working model. *Sport & Exercise Psychology Review*, 2(15), 7-14.
- Grastén, A.; Jaakkola, T.; Liukkonen, J.; Watt, A.; & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 260-269.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In Del Prette, A.; & Del Prette, Z. (2009). *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Editora Vozes. 17-66.
- Gutiérrez, M.; Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hair, J.; Black, W.; Babin, B. & Anderson, R. (2009). *Multivariate Data Analysis (7ªed.)*. New Jersey: Pearson Educational, Inc.
- Hamilton, S., Hamilton, M. & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. The Youth Development Handbook: Coming of Age in American Communities, 3-22. Sage Publications.

- Hansen, D.; Larson, R. & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported development experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hashim, H.; Grove, J.; & Whipp, P (2007). Components of enjoyment in physical education. Doctoral Thesis, The University of Western Australia.
- Hedstrom, R.; & Gould, D. (2004). Research in youth sports: critical issues status. Michigan: *Institute for the study of youth sports*.
- Heineman, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 64, 17-25.
- Hellison, D. & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. 610-626. In Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M. (2006). *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publications.
- Hellison, D. & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307.
- Hellison, D. (2000). Serving underserved youth through physical activity. 31-50. In Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (2000). *Youth Development and Physical Activity: linking universities and communities*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). Teaching Responsibility through physical activity (2^aed.). Champaign: Human Kinetics.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário (2^oEd.)*. Lisboa: Edições Silabo
- Hogg, M. & Vaughan, G. (2008). *Social Psychology (5^aed.)* Harlow: Pearson Education Limited.
- Holt, N. & Neely, K. (2011). Positive youth development through sport: a review. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299-316.
- Holt, N., Tamminen, K., Tink, L. & Black, D. (2009). An interpretative analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative research in sport and exercise*, 1(2), 160-175.
- Horne, J.; Tomlinson, A. & Whannel, G. (1999). Understanding sport: an introduction to the sociological and cultural analysis of sport. London: Routledge.
- Hu, L.; Motl, R; McAuley, E.; & Konopack, J. (2007). Effects of self-efficacy on physical activity enjoyment in college-aged women. *International Journal of Behavioural Medicine*, 14(2), 92-96.
- Kahn, J. (2006). Factor analysis in counseling psychology. Research Training, and Practice: Principles, Advances and Applications. *The Counseling Psychologist*, 34(4). 684-718.

- Lee, O & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: an investigation o cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 230-240.
- Leitão, C. (2002). Metodologia de Investigação em Educação Física e Desporto. Estatística Multivariada e Introdução à Análise Factorial. Vila Real: UTAD.
- Lerner, R.; Lerner, J.; Almerigi, J.; Theokas, C.; Phelps, E.; Gestsdottir, S.; Naudeau, S.; Jelacic, H.; Alberts, A.; Ma, L.; Smith, L.; Bobek, D.; Richaman-Raphael, D.; Simpson, I.; Christianses, E. & Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Lerner, R.; Lerner, J.; Almerigi, J.; Theokas, C.; Phleps, E.; Naudeau, S.; Gestdottir, S.; Ma, L.; Jelacic, H.; Alberts, A.; Smith, L.; Simpson, I.; Christiansen, E.; Warren, D. & Eye, A. (2006). Towards a new vision and vocabulary about adolescence: theoretical, empirical, and applied bases of a “positive youth development” perspective. In Balter, L. & Tamis-LeMonda, C. (2006). *Child Psychology: a handbook of contemporary issues*. New York: Psychology Press.
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P. & Pickering, M. (2008). Measuring Students’ Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- MacDonald, D. (2010). The role of enjoyment, motivational climate, and coach training in promoting the positive development of young athletes. Dissertação de doutoramento. Queen’s University.
- MacDonald, D.; Côté, J.; Eys, M.; & Deakin, J. (2011). The role of enjoyment and motivational climate in relation to the personal development of team sport athletes. *The Sport Psychologist*, 25, 32-46.
- Maroco, J. (2007). Análise Estatística com utilização do SPSS (3ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- McCarthy, P.; Jones, M. & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: a developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*. 142-156.
- Monteiro, T.; Pick, R. & Valentini, N. (2008). Responsabilidade social e pessoal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva. *Temas sobre desenvolvimento* 16(94), 202-214.

- Murcia, J.; Blanco, M.; Galindo, C.; Villodre, N. & Coll, D. (2007). Effects of gender, the age and the practice frequency in the motivation and the enjoyment of the physical exercise. *Fitness Performance*, 6(3), 140-146.
- Newton, M.; Watson, D.; Kim., M. & Beacham, A. (2006). Understanding motivation of underserved youth in physical activity settings. *Youth & Society*, 37(3), 348-271.
- Ntoumanis, N (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-193.
- Pacheco, R. (2001). O ensino do futebol: futebol 7 um jogo de iniciação ao futebol de 11. Lisboa: Pacheco (ed.).
- Palmeira, A., Teixeira, P. Silva, M. & Markland, D. (2007). Confirmatory factor analysis of the behavioral regulation in exercise questionnaire – portuguese version. 12th European Congress of Sport Psychology.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS (5ªed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Petitpas, A., Cornelius, A., Rallte, J. & Jones, T. (2008). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80.
- Rice, P.; & Dolgin, K. (2002). The adolescent: development, relationships, and culture. Boston: Pearson Education.
- Romans, M.; Petrus, A.; & Trilla, J. (2003). Profissão: Educador Social. Porto Alegre: Artmed Editora. 97-111.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.; Frederick, C.; Lepes, D.; Rubio, N. & Shledon, K. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Sandford, R., Amour, K. & Warmington, P. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Journal*, 32(2), 251-271.
- Santos, A. & Gonçalves, C. (2012). Tradução do Source of Enjoyment in Youth Sport questionnaire e do development assents profile para jovens atletas portugueses. *Annals of Research in sport and physical activity*. Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra.

- Santos, L. (2000). O desporto em si não educa. *Revista da Educação Física*, 11(1), 77-85.
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. (2003). A construção da identidade em adolescents: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.; & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strachan, L.; Côté, J. & Deakin, J. (2009). “Specializers” versus “samplers” in youth sport: comparing experiences and outcomes. *The Sport Psychologist*, 23. 77-92.
- Vallerand, R. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology* 30(4). 662-680.
- Vallerand, R. (2004). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Encyclopaedia of Applied Psychology*, 2. 427-435.
- Wallhead, T. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students’ motivational responses in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 23. 4-18.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school exploring the impact of coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15:1, 15 — 28
- Wang, C. & Liu, W. (2007). Promoting enjoyment in girls’ physical education: the impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2). 145-164.
- Ward, S. & Parker, M. (2012). The voice of youth: atmosphere in positive youth development program. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 1-15.
- Weiss, M.; Wiese-Bjornstal, D.; La Monte, M.; Ainsworth, B. & Bassett, D. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *Research Digest*, 10(3). 1-8.
- Wentzel, K. (2008). Social competence, sociocultural contexts, and school success. In Hudley, C. & Gottfried, A. (2008). *Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescent*. New York: Oxford University Press.

- Worthington, R. & Whittaker, T. (2006). Scale Development Research. A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6). 806-838.
- Wright, P. & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27. 138-154.
- Wright, P. & Kallusky, J. (2010). Intervenciones con jóvenes en situación de riesgo. Barcelona: V Congresso Internacional de Educação Física.
- Wright, P. & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3). 241-251.
- Wright, P.; Li, W.; Ding, S. & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15(3). 277-298.
- Wright, P.; White, K.; & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: a collective case study. *Journal of teaching in physical education*, 23. 71-87.
- Zimmerman, B. & Cleary, T. (2006). The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. Pajares, F.; & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing.