



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

António José Pinto Silveiras

**ESTILOS PARENTAIS E MOTIVAÇÃO NO  
DESPORTO**  
RELAÇÃO COM OS RESULTADOS ACADÉMICOS

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado de Psicologia, área da Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento orientada pelo Professor Doutor Eduardo João Ribeiro dos Santos e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Fevereiro de 2020

### **Estilos Parentais e Motivação no Desporto: a sua relação com os Rendimentos Escolares**

O presente estudo foi elaborado em contexto desportivo e o seu grande objetivo foi tentar perceber de que forma os Estilos Parentais e a Motivação no Desporto estão por de trás do Rendimento Escolar das crianças ou seja, de que forma a motivação, enquanto um conjunto de fatores e processos que levam as pessoas a agirem ou a ficarem inertes frente a determinadas situações (Cratty, 1983) e o Estilo Parental enquanto um conjunto de atitudes parentais para com a criança, que define o clima emocional em que se expressam as inúmeras práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993 *cit in.*, Santos, 2007) poderá influenciar o envolvimento escolar em termos sociais, pedagógicos e emocionais e conseqüentemente os seus resultados finais. Este estudo acarretou 35 crianças, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos. O estudo demonstrou que Motivação Intrínseca de Conhecer apresenta correlações negativas com os Rendimentos Escolares e correlações positivas com a Motivação Intrínseca de Atingir Objetivos e Experiências Estimulantes. Demonstrou, ainda, que a Motivação Extrínseca de Regulação Externa e de Introjeção apresentaram correlações negativas com os Rendimentos Escolares e que a Motivação Extrínseca de Identificação apresenta diferenças estatisticamente significativas com os Rendimentos Escolares. Constatou-se que o nível socioeconómico é preditor dos Rendimentos Escolares e, também, dos Estilos Parentais. Podemos concluir que os Estilos Parentais e a Motivação no Desporto têm um impacto bastante significativo nos Rendimentos Escolares das crianças, mostrando-se fulcral a continuação desta linha científica de investigação e conseqüentemente, programas parentais e de pedagogia emocional no desporto.

**Palavras-chave:** Estilos Parentais; Motivação no Desporto; Rendimentos Escolares;

### **Parenting Styles and Motivation in Sport: their relationship with Academic Results**

The present study was elaborated in a sports context and its main goal was to try to understand how the Parenting Styles and Motivation in Sport are behind the Children's School Performance, that is, in what way the motivation as a set of factors and processes that lead people to act or to be inert in the face of certain situations (Cratty, 1983) and Parental Style as a set of parental attitudes towards the child, which defines the emotional climate in which the numerous parental practices are expressed (Darling & Steinberg, 1993, *cit in.*, Santos, 2007) may influence school involvement in social, pedagogical and emotional terms and consequently their final results. This study had 35 boys, aged between 11 and 15 years old. The study demonstrated that Intrinsic Motivation to Know has negative correlations with School Income and positive correlations with the Intrinsic Motivation of Achieving Goals and Stimulating Experiences. It also showed that the Extrinsic Motivation of External Regulation and of Introjection presented negative correlations with the School Income and that the Extrinsic Motivation of Identification presents statistically significant differences with the School Income. It was verified that the socioeconomic level is a predictor of School Income and also of Parenting Styles. We can conclude that Parenting Styles and Motivation in Sport have a very significant impact on children's Academic Results, with the continuation of this scientific research line and, consequently, parental and emotional pedagogy programs in sport.

**Key-words:** Parenting Styles; Motivation in Sport; Academic Results;

## **Agradecimentos**

*Gostaria de deixar uma nota de agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta dissertação.*

*Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelo consistente apoio que me deram e pelas palavras motivadoras, um especial agradecimento para a minha mãe que foi um dos pilares e das motivações durante todo o meu percurso académico.*

*Em segundo lugar, agradeço à Doutora Bárbara Faria e ao Professor Doutor Eduardo pela sua compreensão e auxílio em alguns aspetos do presente estudo que foram facilitando a sua realização.*

*Por último, um especial agradecimento a todos os meus amigos que me acompanharam neste percurso, especialmente ao Tito e à Vanessa pela enorme ajuda que me deram tanto na realização deste trabalho como em todos os anos que estivemos juntos nesta fase das nossas vidas.*

## Índice

Introdução .....	6
I – Enquadramento conceptual.....	8
II – Objetivos.....	22
III - Metodologia .....	23
1. Caraterização da amostra .....	23
2. Instrumentos.....	24
2.1 Questionário Sociodemográfico .....	24
2.2 Escala de Responsividade e Exigência (ERE).....	24
2.3 Escala de Motivação no Desporto (EDM).....	25
3. Procedimentos.....	27
IV - Resultados.....	28
1. Estudo de Comparação de Médias entre os Estilos Parentais e Rendimentos Escolares .....	28
2. Estudo Correlacional entre o resultado da ERE Responsividade do Pai e da Mãe e a dimensão Motivação Intrínseca de Conhecer da EMD e resultados escolares. ....	28
3. Estudo Correlacional entre o resultado da ERE Exigência do Pai e da Mãe e a dimensão Desmotivação da EMD e resultados escolares. ....	29
4. Estudo Correlacional entre o resultado da EMD da Motivação Extrínseca e respetivos domínios e ERE Exigência e Responsividade do Pai e da Mãe. ....	30
5. Estudo do Efeito do Nível Socioeconómico .....	30
V - Discussão .....	31
VI – Conclusão.....	33
Bibliografia .....	36
Anexos.....	44

## **Introdução**

Os contextos sociais em que cada indivíduo está inserido, assim como, as interações a que estes estão inerentes constituem fatores preponderantes para o desenvolvimento global de qualquer indivíduo, o desenvolvimento não se pode restringir apenas às características individuais dos sujeitos.

O presente estudo foi realizado em contexto desportivo, com jovens entre os 11 e os 15 anos de idade, por isso, torna-se pertinente abordar as interações nos vários contextos em que estes estão inseridos. Relativamente ao contexto desportivo, o exercício físico é uma ferramenta importante para o desenvolvimento psicológico, físico e social do ser humano. Com efeito, desde muito cedo, o desporto ocupa um lugar de destaque na formação educativa bem como na transmissão de valores quando considerados socialmente positivos, sendo vários os estudos que comprovam que a prática do exercício físico pode contribuir para que as crianças e adolescentes tenham melhores desempenhos escolares. Um dos principais objetivos deste estudo prende-se em perceber e analisar o impacto que as motivações para o desporto e as dinâmicas familiares têm com os rendimentos escolares dos jovens, sendo este último, um domínio que vem sendo cada vez mais estudado pela Psicologia, no sentido de melhor compreender as famílias (Teixeira & Lopes, 2005).

No ambiente familiar, sucedem-se experiências e acontecimentos que propiciam a formação de um conjunto de comportamentos com significados universais e particulares que delimitarão posteriormente as atitudes dos seus elementos face às diversas situações do quotidiano, a relações familiares futuras, bem como diferentes ambientes sociais, caracterizando-se assim como um processo de influências mútuas (Dessen & Polonia, 2007).

O modo como os pais estabelecem relações de poder, hierarquia e o apoio emocional na relação com os filhos são consequentes de muitas transformações e alterações que a família vem passando ao longo do tempo (Costa, Teixeira & Gomes, 2000), as quais muitas vezes não são as mais adequadas e, por vezes, se refletem de um modo prejudicial nas várias áreas de desenvolvimento e formação do indivíduo, sobretudo em termos de vida social e escolar das crianças (Teixeira & Lopes, 2005).

Sabemos que a família exerce um forte impacto na vida dos seus elementos. Pais e filhos, recebem e dão contributo para que se construa uma dinâmica e linguagem própria e individual da família. O sucesso escolar não se resume unicamente às classificações obtidas em contexto educativo, são muitos os

fatores que interferem no aproveitamento escolar das crianças, entre os quais o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (Santos & Lopes, 2009; Chechia & Andrade, 2005).

Explorar a relação existente entre a motivação para o desporto e as dinâmicas familiares com o rendimento académico destes alunos, constitui assim um trabalho revestido de pertinência teórica, na medida em que, para além de contribuir para uma área de saber, envolve variáveis relevantes nesta etapa da vida: o desporto, pelos benefícios e interesse que suscita, a motivação e as dinâmicas familiares, por serem muito importantes no processo de ensino e aprendizagem e o rendimento académico que parece concretizar o sucesso escolar destes jovens, cujo projeto de vida assenta sobretudo na sua formação académica.

Assim, a motivação e as dinâmicas familiares são consideradas, por diversos autores, como muito importantes no processo de aprendizagem dos jovens. Esta investigação tem como principais objetivos verificar se a motivação se relaciona com o rendimento escolar, assim como, verificar a relação que as dinâmicas familiares têm com o rendimento escolar.

Relativamente à organização do presente estudo, este está organizado em três partes. Na primeira parte, respeitante ao enquadramento concetual, é apresentada a revisão bibliográfica efetuada para esta investigação, são apresentados os conceitos respeitantes às variáveis em estudo, assim como, os estudos acerca dessas mesmas variáveis. Na segunda parte – Processo Metodológico – são apresentados os objetivos do estudo, o plano e o método adotado para a sua realização, a caracterização dos participantes e do contexto em que se realizou a investigação, os instrumentos e materiais utilizados na avaliação, assim como, o procedimento e por fim a análise e a respetiva discussão dos resultados obtidos. Por fim, na terceira e última parte é apresentada uma conclusão final onde são tecidas considerações sobre os principais contributos do estudo, suas limitações e propostas para pesquisas futuras.

## **I – Enquadramento Conceptual**

O presente estudo foi realizado em âmbito desportivo, sendo assim pertinente explorar o conceito da atividade física, assim como os motivos que levam os jovens a praticar desporto e quais os benefícios provenientes dessa mesma prática.

O exercício físico é uma ferramenta importante para o desenvolvimento psicológico, físico e social do ser humano. Com efeito, desde muito cedo, o desporto ocupou um lugar de destaque na formação educativa bem como na transmissão de valores quando considerados socialmente positivos.

São vários os estudos que têm demonstrado os diversos benefícios que as práticas regulares do exercício físico têm sobre a função e a saúde mental, bem como, o contributo positivo para desenvolvimento da função cognitiva (Rogers, Cotman, Berchtold, 2002). Segundo vários autores (Rogers, Meyer & Mortel, 1990); Cotman & Berchtold, 2002), os benefícios da prática regular de atividade física têm tido uma influência positiva sobre a função e a saúde cerebral.

Rogers, Meyer & Mortel (1990) reforçam ainda que a participação em programas de atividade física surge como um indicador com contributo positivo para o desenvolvimento da função cognitiva. A participação em programas de AF tem consistentemente emergido como um indicador-chave na melhoria da memória (Hillman, Castelli & Buck., 2005), como também promove a vascularização cerebral, estimula a neurogénese, melhora a capacidade de aprendizagem e o rendimento escolar. Assim sendo, fica evidente que a sua prática seja fundamental nas crianças.

Compreender a forma como a prática da atividade desportiva influencia o rendimento escolar dos alunos é fundamental para conseguir implementar melhorias nos resultados escolares e no sucesso académico dos alunos.

Seefeldt, Ewing & Walk, (1992) alertam para o facto da participação em desportos que enfatizam a aquisição de capacidades e de respostas aceites pela sociedade serem uma ajuda fulcral na educação dos jovens, considerando que a expansão de programas desportivos nas escolas secundárias conduzirá a aumento do rendimento académico dos alunos e à diminuição de problemas disciplinares.

Como constatou Poinsett (1996), a participação em programas desportivos promove comportamentos de responsabilidade social, a confiança nas próprias aptidões físicas, o estabelecimento de fortes ligações sociais com indivíduos e instituições e contribui para o sucesso académico dos alunos.

É importante perceber os fatores que condicionam a prática do exercício físico e como tal, é necessário perceber de que forma



certos fatores intrínsecos e extrínsecos poderão estar por de trás desta prática ou não prática.

O estudo da motivação é um dos grandes temas da Psicologia e o campo da Psicologia do Desporto tem investigado os aspetos motivacionais que levam à prática do exercício físico, seja em nível de competição ou apenas de lazer ou recreação em jovens e adultos.

Sendo reconhecido, no que concerne ao desporto, que a motivação representa, a par da aptidão (física e intelectual), a variável mais importante que condiciona o rendimento e o grau de eficácia do comportamento (Fernandes, 1986), tem sido preocupação dos investigadores, no domínio da Psicologia do Desporto, classificar as razões que levam os jovens à prática desportiva (Fonseca, 1995). As investigações realizadas neste âmbito não são, todavia, abundantes, uma vez que, apenas a partir dos anos setenta se começaram a publicar trabalhos a este respeito (Gill, Gross & Huddleston, 1983 *cit in* Fonseca, 1995).

Segundo Gould Apud Gaya & Cardoso (1998) os motivos que levam à prática das atividades desportivas, parecem ser: melhorar as habilidades, o bem-estar, vencer, vivenciar emoções e desenvolver o físico. Portanto, o que interessa não é a vitória contra um adversário, mas sim o desenvolvimento pessoal. Para Scalon, Becker & Brauner (1999), o principal fator motivacional pela procura da prática desportiva continua a ser a procura da ludicidade, diversão e o aprimoramento das habilidades motoras.

Sapp & Haubenstricker (1978 *cit in* Cruz, 1996), realizaram um estudo com uma amostra de jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, praticantes de 11 modalidades diferentes, um estudo pioneiro neste domínio. Os resultados obtidos revelaram que 90% dos atletas participava pela diversão proporcionada pelo desporto, 80% porque desejava melhorar as suas competências e 56% pelos benefícios para a saúde/aptidão física.

Um dos estudos mais importantes sobre esta temática, levado a cabo por Gill, Gross & Huddleston (1983 *cit in* Fonseca, 1995) com uma amostra de jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, praticantes de várias modalidades desportivas, revelou como principais motivos da participação dos jovens no desporto a melhoria de competências, a diversão, a aprendizagem de novas competências, o desafio e o ser fisicamente saudável (Cruz, 1996).

Em Portugal, a investigação acerca das razões que levam os jovens à prática desportiva, para além de ser extremamente reduzida, tem-se processado exclusivamente nas regiões de Braga, Lisboa e Porto (Fonseca, 1995). Um primeiro estudo encontrado neste domínio refere-se à avaliação psicológica de um grupo de jovens atletas, efetuado por Cruz (Cruz & Cunha,

1986 *cit in.*, Cruz & Costa, 1997). Entre outros aspetos, foi avaliada a motivação para a prática de andebol num grupo de 29 atletas de idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos (juvenis) que participaram nos trabalhos de preparação da seleção regional de Braga. Os dados obtidos permitiram verificar que o grupo de atletas selecionado praticava Andebol essencialmente por cinco razões: para desenvolverem as suas capacidades, atingirem níveis superiores de execução, para manterem uma boa forma física, serem fisicamente saudáveis e porque gostam do espírito de grupo e de trabalhar em equipa (Cruz, 1996; Cruz & Costa, 1997).

Dos vários estudos realizados neste âmbito, emergem, segundo Fonseca (1995) algumas conclusões importantes. De um modo geral, os atletas nacionais apresentam não apenas um motivo isolado, mas sim um conjunto de motivos para a sua prática desportiva. Os motivos mais referenciados são os relacionados com a diversão, o desenvolvimento de competências, a afiliação e a saúde/forma física. Os motivos relativos à influência de pais e amigos, libertação de energias e realização/estatuto são aqueles a que os atletas parecem atribuir menos importância para praticar desporto

A motivação parece ter um impacto bastante significativo na prática de exercício físico. Importa perceber de que forma as várias facetas da motivação poderão estar a influenciar a prática de atividade física e quais os domínios da motivação que têm mais impacto nas atitudes orientadas para a concretização desta mesma prática.

Segundo Jesus (2004), a tentativa de explicar e prever o comportamento humano é tão antiga como o próprio homem, pois desde sempre procurou compreender o seu próprio comportamento e dos outros.

O conceito de motivação é referido em vários campos da psicologia, estando associado a cada um desses campos distintas concepções de motivação. Segundo Fontaine (1997), a motivação não é percebida como sendo um traço geral interno, estável, suscetível de influenciar o comportamento em todas as situações, mas sim como algo variável consoante as tarefas a efetuar, sendo assim, na sua opinião, um conceito multifacetado.

Segundo Davidoff (1983), motivação é um conceito que se invoca com frequência para explicar as variações de determinados comportamentos e, sem dúvida, apresenta uma grande importância para a compreensão do comportamento humano. É um estado interno resultante de uma necessidade que desperta determinado comportamento, com o objetivo de suprir essa necessidade. Assim, em termos gerais, motivação significa os fatores e processos que levam as pessoas a agirem ou a ficarem inertes frente a determinadas situações (Cratty, 1983).

Para Murray (1978), a motivação é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Motivação não é algo que possa ser diretamente observado; inferimos a existência de motivação observando o comportamento (Murray, 1978). Já o motivo pode ser definido como uma condição interna relativamente duradoura que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando, a transformação ou a permanência da situação (Sawrey & Telford, 1976).

Segundo Serpa (1990), a motivação surge assim interligada ao comportamento do jovem, sendo considerada como uma causa determinada e condicionante do seu grau de eficácia. Os estudos realizados nesta área (Carron, 1980; Cratty, 1984, *cit in.*, Serpa, 1991), realçam o facto da motivação ser determinada por fatores pessoais e situacionais, quer a nível consciente, quer a nível inconsciente, estando dependentes das necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais de cada jovem, bem como das suas experiências passadas ou recentes. Samulski (1995), refere-se à motivação sendo caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos).

Gould & Weinberg (1999), referem que a motivação é um termo ou conceito geral, utilizado para designar o complexo processo que coordena e dirige a direção e a intensidade do esforço dos jovens. Segundo os autores, a direção do comportamento diz respeito à atitude de um atleta enfrentar ou evitar alguma situação. Enquanto a intensidade tem a ver com o nível de esforço que o atleta utiliza para realizar o comportamento.

Para Oliveira (1999), a motivação deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal.

Para Dias & Nunes (1998), a motivação é a componente mais importante da aprendizagem, sabendo que o sucesso/insucesso escolar está relacionado com fatores motivacionais e de responsabilidade, esta constitui a capacidade de nos movimentar para um determinado objetivo, satisfazendo um motivo subjacente.

Grande parte das contribuições da motivação e sobre esta no contexto escolar é decorrente da teoria da autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985). De acordo com a Teoria da Autodeterminação as pessoas são motivadas por duas principais orientações; a extrínseca e a intrínseca.

De acordo com Deci, Ryan e Vallerand (1987), a motivação intrínseca define-se de duas formas distintas. A primeira, como uma participação voluntária na atividade, sem a receção de

recompensas e sem pressões externas. Já na segunda, pela participação numa atividade pelo interesse, satisfação e o prazer que obtém deste envolvimento.

Pelletier (1995), reforça esta ideia quando refere que os indivíduos motivados intrinsecamente participam numa modalidade desportiva porque a consideram interessante, ou querem aprender mais sobre ela, ou pelo prazer de tentarem superar-se a eles próprios.

Segundo Bissonette e Vallerand (1992), definem três tipos de motivação intrínseca: motivação intrínseca para o conhecimento, motivação intrínseca para o aperfeiçoamento e motivação intrínseca para viver situações estimulantes. A motivação intrínseca para o conhecimento, segundo Deci e Ryan (1985), relaciona-se com a curiosidade, necessidade de conhecer e compreender mais sobre a atividade praticada. Por exemplo, um atleta motivado intrinsecamente para o conhecimento é aquele que quer descobrir novas técnicas de execução motora, pelo prazer de aprender algo novo.

A motivação intrínseca para o aperfeiçoamento, segundo Pelletier (1995), relaciona-se com a orientação para a tarefa. O autor dá o exemplo de que, um atleta motivado intrinsecamente para o aperfeiçoamento é aquele que realiza ações motoras difíceis para melhorar a sua execução técnica, sentindo satisfação pessoal de mestria. A motivação intrínseca para viver situações estimulantes relaciona-se com a atividade para sentir-se estimulado. Um exemplo de atleta motivado intrinsecamente para viver situações estimulantes é aquele que se diverte ao praticar, sente prazer ao realizar a atividade.

A motivação intrínseca tem sido considerada desejável no contexto educacional, devido à manifestação de comportamentos adaptativos, tais como taxas mais elevadas de participação a longo prazo, persistência e esforço (Deci, Ryan & Vallerand, 1987).

Por ser atribuído à motivação um papel central no funcionamento individual, por sua característica de produção, é que profissionais de diversas áreas têm-se ocupado dela. Esse mesmo interesse também tem estado presente nos profissionais da educação por se constatar que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos (Bzuneck, 2001).

Essa mesma constatação pode ter levado Sá (2004), a afirmar que um estudante motivado considera a atividade escolar como parte significativa e importante do seu projeto de vida e atribui um significado pessoal e positivo à própria aprendizagem, faz avaliações contínuas se é bom ou mau aluno, se tem capacidade especial para uma determinada tarefa e avalia a importância que estes resultados têm para si e para os outros.

Da mesma maneira Guimarães e Boruchovitch (2004), afirmaram que um estudante motivado mostrasse ativamente envolvido no processo de aprendizagem, envolve-se e persiste em tarefas desafiadoras, usa estratégias adequadas e procura desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta ainda entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados do seu desempenho.

Embora os estudos sobre a motivação tenham apontado que as duas orientações motivacionais estejam presentes nos indivíduos e que ambas têm um papel importante no envolvimento dos mesmos, tanto nas atividades frequentes quanto nas mais elaboradas, tem-se advogado mais a favor da necessidade de incrementar a motivação intrínseca e por conseguinte formas mais autônomas e autorreguladas de comportamento.

Ryan, Connell e Grolnick (1992), afirmaram que um bom desempenho escolar está associado a formas de autorregulação mais autônomas e à motivação intrínseca, ou seja, interiorização dos valores associados ao trabalho escolar. Por outro lado, estudantes com baixo desempenho escolar apresentam formas de regulação menos autônomas.

Martinelli e Genari (2009), realizaram um estudo com estudantes que frequentavam o 4º e o 5º ano do ensino básico. Os resultados revelaram que, no 4º ano, as duas variáveis caminharam de forma independente. Já, no 5º ano, os resultados evidenciaram que quanto maior a motivação intrínseca melhor o desempenho escolar apresentado pelos alunos. Os resultados indicaram ainda que, tanto no 4º como no 5º ano, quanto maior a motivação extrínseca menor o desempenho escolar apresentado pelos alunos.

Paiva & Boruchovitch (2010), também se propuseram a investigar, entre outras variáveis, as orientações motivacionais e o desempenho escolar de estudantes do quarto e do sexto ano do ensino básico. Quanto à motivação, as autoras identificaram que a maioria dos alunos que participaram no estudo, apresentaram uma orientação motivacional predominantemente intrínseca (77,5%), embora tenham observado um declínio da mesma ao longo dos anos.

Vários estudos têm sido conduzidos com o intuito de avaliar as relações entre motivação e desempenho escolar. Esse objetivo foi verificado no trabalho de Costa (2005) com estudantes com idades entre 11 e 12 anos, alunos do 8º ano, em relação à disciplina de matemática. Os resultados indicaram que os estudantes apresentaram uma tendência à orientação motivacional predominantemente intrínseca. Também apontaram que os estudantes destacaram o valor do estudo e os benefícios deste como valor em si mesmo, ressaltando o esforço, a novidade e a curiosidade como importantes para a

aprendizagem (Costa, 2005). Os dados indicaram, ainda, que alunos que estudavam somente para aprender, apresentavam melhor desempenho na prova de matemática em relação aos outros alunos (Costa, 2005).

Segundo Deci (1975 *cit in.*, Jesus, 2004), verificou que os alunos que apresentaram maior motivação intrínseca para a realização de certas tarefas, são aqueles que obtém melhores resultados nessas mesmas tarefas. Verificou, também, que a introdução de recompensas externas, após a realização bem-sucedida da tarefa, faz com que haja uma diminuição do interesse pelas tarefas, quando essa recompensa é retirada. Predominantemente, inferiu-se, a partir dessas pesquisas empíricas, que a motivação tem-se mostrado correlacionada ao desempenho escolar dos estudantes, o que revela a importância de se investigar essa variável em outros estudos, com outras amostras e outras medidas de desempenho.

Constata-se, através desta breve revisão de literatura, que a motivação se apresenta como fulcral para o desenvolvimento psicológico, físico e social dos indivíduos, mais concretamente, das crianças no entanto pretende-se, ainda, estudar e correlacionar de que forma a família destas poderá estar por de trás dos seus rendimentos escolares.

Segundo Cruz (2013), o desenvolvimento da criança e do adolescente é afetado por diversos fatores, incluindo questões relativas ao seu desenvolvimento orgânico (fatores teratogênicos e genéticos), social e cultural, que se manifestam, por exemplo, a partir da família, escola e comunidade. Neste contexto, os pais têm destaque, uma vez que estes são o primeiro contexto a exercer controlo sobre o comportamento da criança. O desenvolvimento das competências sociais, afetivas e cognitivas nas crianças ocorre no meio familiar. Por esse motivo, considera-se de grande pertinência perceber de que forma os pais influenciam este desenvolvimento (Cruz, 2013).

De acordo com Peixoto (2003, p. 97), a família, enquanto contexto relacional, assume particular importância na formação do autoconceito e da autoestima, uma vez que é no seu seio, mais concretamente nas interações que aí estabelece, que o indivíduo vai construindo as primeiras representações sobre as suas competências, capacidades e sentimentos em relação a si próprio, dado que, a família condiciona todo o desenvolvimento da criança, tanto o desenvolvimento cognitivo como afetivo e motivacional (Oliveira, 2002) assim como, influencia a adaptação psicológica e o sucesso escolar (Cano-Garcia, 1999).

As estratégias utilizadas como formas de educar, instruir, socializar e controlar o comportamento dos filhos são denominadas de práticas educativas parentais (Alvarenga & Piccinini, 2001) sendo o conjunto dessas práticas educativas

utilizadas em intensidade e frequências variadas, denominando-se de estilos parentais (Gomide, 2003).

Deste modo, torna-se pertinente fazer a distinção entre o que são as práticas e os estilos parentais. A primeira grande diferença é que as práticas parentais variam com as situações, enquanto os estilos educativos são relativamente independentes do contexto e evidenciam-se nas interações entre pais e filhos (Keith & Christensen, 1997, *cit in.*, Santos, 2007). As práticas educativas referem-se a estratégias (como explicações, disciplina, punições ou recompensas) utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em diferentes domínios – escolar, social, afetivo – e em situações particulares. (Santos, 2007)

Hoffman (1975), definiu que as práticas educativas estavam divididas em técnicas coercivas e técnicas indutivas. As primeiras, denominadas de técnica coercivas, relacionam-se com os comportamentos que procuram forçar a criança/adolescente a fazer aquilo que é determinado pelo adulto, utilizando estratégias de ameaça, punição física, privação de bens ou de afeto e castigos (Hoffman, 1975). A pressão é exercida com o objetivo de forçar a criança/adolescente a fazer aquilo que é desejado pelo pai ou pela mãe, havendo o risco destas estratégias gerarem na criança fortes sentimentos de medo, hostilidade e ansiedade, o que não contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança (Hoffman, 1975).

Segundo Severe (2000), quando os pais colocam rótulos ou desvalorizam os filhos, estes podem sentir um desamparo conducente a estados de depressão. Estes comportamentos também são potenciadores de sentimentos de raiva, fracasso, medo e diminuição da autoestima (Severe, 2000). Assim como, a ausência de afeto nas relações parentais, em conjunto com a punição verbal, pode predizer alguns problemas como a hiperatividade e a agressividade (Stormshack, 2000). A punição física pode também ser percebida como promotora de um padrão comportamental que conduz os filhos a recorrer à mesma estratégia para a resolução dos seus problemas ou desafios do dia-a-dia (Salvador & Weber, 2005).

O comportamento parental com base na agressividade tende a gerar futuros educadores com o mesmo comportamento agressivo e, por sua vez, potencia nos filhos este tipo de conduta (Boxer, Dubow & Huesmann, 2003 *cit in.*, Ferreira, 2005). Alguns autores defendem a existência de uma transgeracionalidade deste tipo de prática educativa (Boxer, Dubow & Huesmann, 2003 *cit in.*, Ferreira, 2005).

Por outro lado, as técnicas indutivas, referem-se às situações em que os pais utilizam o diálogo como meio de explicação. Parte-se da premissa de que a exposição das regras e das consequências facilita a obtenção do comportamento desejado

por parte do filho, o que vai permitir à criança adquirir um sistema de valores e autorregular o seu comportamento (Hoffman, 1975).

Existem outros elementos que são atribuídos às práticas parentais e têm grande relevância, como é o caso da presença de afeto e a consistência nos comportamentos dos pais (Hutz, 2002). Se, numa determinada situação, a resposta dos pais é diferente conforme o dia ou a disposição que têm, a criança perde o padrão de resposta e fica sem saber que reação vai obter caso repita o comportamento indesejado (Hutz, 2002). Outra inconsistência pode estar relacionada com as diferentes posições de cada progenitor. Situações destas fazem com que a criança ou o adolescente não saibam o que fazer, porque não existe um padrão coerente (Hutz, 2002).

O afeto ou a afetividade, como refere Hoffman (1975), é essencial na relação entre pais e filhos, porque cria um ambiente de segurança emocional e potencia o desenvolvimento de normas sociais. Pelo contrário, a ausência deste ambiente de afeto gera nos filhos sentimentos de rejeição parental que dão origem a inadequações sociais que, muitas vezes, culminam em comportamentos de agressividade e até delinquência.

Quando existe um ambiente de amor, as regras ou a disciplina são melhor aceites pelos filhos. A autoestima e a superação de problemas e medos são facilitadas quando os filhos crescem com reforços positivos e elogios, tornando-os mais confiantes e motivados (Severe, 2000).

Relativamente aos Estilos Parentais, referem-se ao padrão de características da interação parental com os filhos em diferentes situações, que concebem um clima emocional (Hoffman, 1975). A forma como os pais se comportam pode apresentar afetividade, responsividade e autoridade. (Ceconello, Antoni & Koller, 2003, *cit in.*, Santos, 2007). Segundo Darling e Steinberg (1993, *cit in.*, Santos, 2007), o Estilo Educativo Parental é o conjunto de atitudes parentais para com a criança, que define o clima emocional em que se expressam as inúmeras práticas parentais.

O conceito de Estilo Educativo Parental sofreu uma evolução desde o início da pesquisa nesta linha até àquela que é a atual investigação. Desta forma, num primeiro momento, o tipo de controlo exercido pelos pais em relação aos filhos foi dividido sob três formas: o controlo autoritário, o controlo permissivo e o controlo autoritativo (Baumrind, 1967, 1971; Baumrind & Black, 1967).

Baumrind (1966, 1967, 1971, *cit in.*, Cowan, Powel & Cowan, 1998) definiu três Estilos Educativos Parentais: autoritário, autoritativo e permissivo. Cada um deles define um tipo de relação entre os pais e as crianças. O Estilo Parental Autoritativo é controlador, exigente, racional e recetivo à



comunicação por parte da criança, onde há uma tentativa de direcionar as atividades da criança. O Estilo Parental Autoritário é desprendido e controlador sem exibição de afetividade. O Estilo Parental Permissivo não é controlador, nem exigente e é relativamente afetivo. O Estilo Parental Autoritativo está relacionado com a criança que é “autoconfiante, autocontrolada, exploradora e feliz”

A tipologia de controle parental de Baumrind (1966, 1967, 1971), que incluía apenas três protótipos de Estilos Educativos Parentais, foi reformulada por Maccoby e Martin (1983), que subdividiram o estilo permissivo em indulgente e negligente. Assim, os três estilos iniciais transformaram-se em quatro e estes passaram a ser definidos por meio das dimensões de exigência (“*demandingness*”) e responsividade (“*responsiveness*”). A exigência refere-se ao quanto os pais controlam o comportamento dos filhos, colocando regras e exigem o cumprimento delas. A responsividade refere-se ao quanto os pais são amorosos, responsivos e envolvidos, aceitando a responsabilidade de responderem, tanto quanto possível, aos pontos de vista e às exigências dos filhos (Maccoby & Martin, 1983). Desta forma, o estudo dos Estilos Parentais divide as relações entre pais e filhos em quatro tipos básicos: Autoritativo, Autoritário, Permissivo e Negligente.

Os pais autoritativos apresentam muitas regras e limites, mas também muito afeto e envolvimento, educando de forma direcionada os filhos. As crianças cujos pais são autoritativos, são classificadas como mais competentes.

O Estilo Educativo Parental Autoritário é definido por uma elevada exigência e uma inexistência de responsividade, caracterizando-se por um baixo nível de apoio e atenção emocional (Maccoby & Martin, 1983). São apresentadas muitas regras e limites, mas pouca afetividade e envolvimento (Maccoby & Martin, 1983). Muito autocentrados, os pais autoritários, dão grande importância à obediência dos filhos (Maccoby & Martin, 1983). Quanto ao Rendimento Escolar, os filhos de pais autoritários, tendem a apresentar uma performance moderada na escola, contudo elevados níveis de coerção podem gerar um elevado nível de stress na criança e, conseqüentemente, um pior rendimento escolar (Maccoby & Martin, 1983). Tendencialmente não apresentam problemas de comportamento, sendo geralmente crianças e adolescentes introvertidos. No entanto, se a coerção dos pais for muito forte, podem mostrar hostilidade e agressividade contra figuras de autoridade. Apresentam piores desempenhos em habilidades sociais, humor instável, pouca amabilidade, baixa autoestima e altos níveis de depressão (Maccoby & Martin, 1983).

Os pais negligentes são definidos como não exigentes nem responsivos, apresentando pouco afeto, envolvimento e também poucas regras e limites (Maccoby & Martin, 1983). São pais pouco presentes na vida dos filhos, não havendo tolerância (Maccoby & Martin, 1983). Considerados pais ausentes, os filhos de pais negligentes são os que apresentam pior performance em todas as áreas; podendo ter um desenvolvimento atrasado, problemas afetivos e comportamentais (Maccoby & Martin, 1983). De acordo com os dados das investigações, este Estilo Parental correlaciona-se com uso de drogas e álcool, com doenças sexualmente transmissíveis, com início precoce da vida sexual, baixa autoestima e autoeficácia, com maior probabilidade de depressão, stress, estilo explicativo pessimista, baixo rendimento escolar, competências sociais pouco desenvolvidas e futuro comportamento antissocial (Maccoby & Martin, 1983).

Por fim, os pais permissivos são responsivos, mas não são exigentes, apresentando elevados níveis de afetividade e envolvimento mas poucas regras e limites, existindo desta forma pouca estrutura positiva (Maccoby & Martin, 1983). São pais centrados nos filhos (Maccoby & Martin, 1983). Os filhos de pais permissivos são mais propensos a problemas de comportamento e têm tendencialmente pior desempenho na escola (Maccoby & Martin, 1983). No entanto, podem ter boa autoestima, boas competências sociais e baixos níveis de depressão (Maccoby & Martin, 1983). A ausência de regras e limites leva a que estas crianças sejam mais propensas a ter problemas de comportamento e tenham um maior risco de futuramente terem problemas de abusos de substâncias (Viezzler, Webber & Bradenburg, 2003).

Para Baumrind (1966), não existem métodos absolutos para a educação dos filhos, porque existem muitas variáveis que podem influenciar os resultados e o temperamento das crianças, sendo necessário considerar como cada uma das variáveis pode determinar diferentes resultados. Na sua opinião, é possível encontrar resultados positivos nos vários Estilos Parentais, ao contrário do que alguns estudos afirmam (Baumrind, 1966). Os pais podem apresentar comportamentos dos vários Estilos Parentais, embora existe a dominância de um dos Estilos Parentais enquanto padrão ou orientador das suas práticas e comportamento parentais, contribuindo para o “clima familiar” (Baumrind, 1972).

Estes diferentes modos de estar ou educar exercem influência sobre os adolescentes. Os resultados do estudo realizado por Elder (1963, *cit in*, Sprinthall & Collins, 2008) permitiram concluir que, nas famílias autoritativas, os adolescentes eram mais autoconfiantes e independentes em comparação com os adolescentes de famílias autoritárias.

Cruz (2013) considera que existem melhores resultados, nomeadamente no que se refere às competências sociais das crianças onde se percebe um Estilo Parental Autoritativo. No grupo das famílias autoritárias, a autora indica que as raparigas manifestam-se socialmente mais dependentes e os rapazes mais hostis.

Baumrind (2005), concluiu que no caso de pais que direcionam os filhos mas não são autoritários, as crianças são mais competentes e adequadas socialmente do que aquelas que têm pais diretivos e autoritários. Mas, se a grande exigência e responsividade por parte dos pais coexistir com um bom relacionamento interpessoal entre pais e filhos, os resultados revelam-se mais positivos.

Num outro estudo com a população portuguesa, foi possível verificar igualmente que o Estilo Parental mais utilizado é o autoritativo e o menos comum é o permissivo (Morgado, Maroco, Miguel, Machado & Dias, 2006). Os pais com escolaridade superior, normalmente, exercem uma parentalidade autoritativa. No geral, os adolescentes consideram que os pais são mais autoritários do que permissivos, acentuando ainda mais diferença no género feminino (Morgado *et al.*, 2006).

No cerne da questão, e dado a revisão feita até agora, será que esta mesma relação ocorre entre as práticas educativas parentais e possíveis Estilos Parentais e o desempenho escolar das crianças?

Diversos estudos demonstram relações entre estas variáveis. O estudo de Sapienza, Aznar-Farias e Silveiras (2009) teve como objetivo investigar as relações entre competência social, práticas educativas parentais e rendimento escolar em adolescentes. Nesse estudo, participaram 66 adolescentes de ambos os sexos, com idade entre 11 e 15 anos, além dos seus cuidadores (Sapienza *et al.*, 2009). Ao comparar o grupo de alto rendimento com o de baixo rendimento escolar, observou-se que adolescentes com alto rendimento escolar tinham pais com mais práticas educativas positivas e também eram vistos pelos pais como mais competentes socialmente (Sapienza *et al.*, 2009). Ainda, observaram-se correlações mais fortes entre as práticas educativas maternas e o desempenho escolar (Sapienza *et al.*, 2009). Este estudo demonstrou diferenças nas práticas de pais de crianças com rendimentos escolares diferentes, porém, não teve como objetivo avaliar o quanto cada prática educativa parental poderia prever o rendimento escolar (Sapienza *et al.*, 2009).

Sobre a relação pai-filho e desenvolvimento escolar, alguns autores descrevem a relação entre o envolvimento paterno no desenvolvimento escolar dos filhos. É o que o estudo de Cia, D’Affonseca e Barham (2004) se propôs, ao avaliar o impacto da qualidade do relacionamento pai-filho sobre o desempenho

escolar das crianças. A pesquisa realizou-se com 58 pais e concluiu que, quanto maior o envolvimento e a frequência de relação e comunicação entre pais-filhos, melhor o desempenho acadêmico da criança (Cia *et al.*, 2004).

O estudo conduzido por McBride, Schoppe-Sullivan e Ho (2005), envolvendo 1334 famílias, procurou relacionar o envolvimento paterno na mediação da aprendizagem das crianças. Os autores apontam que há uma relação significativa do envolvimento paterno no desenvolvimento escolar e que este envolvimento media a relação entre escola, família e comunidade (McBride *et al.*, 2005), ou seja, o acompanhamento ou, apenas, a ausência de negligência, parece colaborar para um bom desempenho escolar.

Muniz e Azevedo (2004), numa investigação que pretendia aferir as relações entre o desempenho escolar da criança e as influências familiares através do levantamento teórico bibliográfico, concluíram que a família tem um papel importante na formação da criança e contribui para o seu desempenho escolar, na medida em que a promoção de uma competência cognitiva e a interação no contexto social, bem como a promoção da autoconfiança e interesse da criança pela aprendizagem, têm um impacto positivo no Rendimento Escolar.

Estes resultados vão ao encontro de outras investigações na mesma linha. Salvador (2007), numa investigação que pretendia demonstrar a existência de uma relação entre práticas educativas parentais, envolvimento em tarefas escolares, depressão e Rendimento Escolar, concluiu que quanto ao Rendimento Escolar, este apresentava resultados mais positivos nos adolescentes inseridos em famílias mais envolvidas, com maior clareza em relação às regras e maior abertura ao diálogo (Salvador, 2007). Por outro lado, verificou-se a existência de uma relação significativa e negativa entre o Rendimento Escolar e as três escalas negativas (punição física, comunicação negativa e clima conjugal negativo) (Salvador, 2007). Neste estudo concluiu-se que relativamente ao Rendimento Escolar, o uso de práticas parentais educativas adequadas pode contribuir não só para uma melhor adaptação da criança à escola como para um melhor desempenho e rendimento escolares (Salvador, 2007). Foi, igualmente, encontrada uma associação significativa entre as práticas educativas parentais e o Rendimento Escolar dos filhos (Salvador, 2007). As práticas parentais de envolvimento, regras e monitorização e comunicação positiva dos filhos estiveram associadas a melhores índices de Rendimento escolar, enquanto a punição física e a comunicação negativa estiveram associadas a piores índices de Rendimento Escolar das crianças (Salvador, 2007).

Peixoto (2003), considera que o contexto relacional que existe no seio da família é claramente fundamental para a construção do autoconceito (crenças sobre o próprio numa perspetiva cognitiva) e autoestima (representação de si sob uma componente afetiva) dos filhos e por sua vez, as suas interações estabelecem a forma como os adolescentes constroem a imagem que tem de si, quanto às competências e capacidades.

Num estudo com 995 adolescentes em Portugal o autor verificou uma estreita ligação entre as relações e dinâmicas familiares e o Rendimento Escolar (Peixoto, 2003). Observou, inclusive, que o nível escolar dos pais tem impacto no autoconceito escolar e que alunos sem retenções eram os que se observavam maior investimento afetivo nas relações familiares (Peixoto, 2003).

Baumrind (1972) numa das suas investigações sobre os Estilos Parentais verificou diferenças entre o Estilo Parental Autoritário e o Autoritativo, que se reporta ao facto dos filhos de pais autoritativos revelarem melhores resultados no desempenho escolar do que os filhos de pais autoritários. Os trabalhos de Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh, (1987) e de Rebecca (2006) indicam resultados similares, um melhor desempenho escolar em filhos de pais que adotam Estilos Parentais autoritativos. Segundo alguns investigadores (Dornbusch, *et al.*, 1987) numa observação do desempenho escolar dos adolescentes, os filhos dos pais autoritários tendem a obter um desempenho escolar mais fraco com o aumento da idade (Dornbusch, *et al.*, 1987). O efeito contrário surge nos filhos de pais permissivos que tendem a alcançar melhores resultados escolares com mais idade (Dornbusch, *et al.*, 1987). Por fim, para os filhos de pais autoritativos, o desempenho escolar não sofre qualquer alteração com o aumento da idade (Dornbusch, *et al.*, 1987).

Por fim, num estudo com 120 adolescentes Steinberg, Elmen e Mounts (1989), corroboraram a hipótese de que o Estilo Parental Autoritativo se associa positivamente no desempenho escolar. No referido estudo, pré-adolescentes e adolescentes (10-16 anos), cujos pais eram considerados autoritativos, obtinham resultados escolares mais elevados do que os demais (Steinberg *et al.*, 1989).

A revisão de literatura colocada em perspetiva neste estudo possibilita-nos perceber os vários avanços no que concerne à relação entre a motivação e os seus vários domínios, os Estilos Parentais e os Rendimentos Escolares da criança. Será possível perceber se, efetivamente, os diversos Estilos Parentais poderão estar, por de trás, da perceção sobre atitudes e comportamentos orientados para objetivos ou metas, ou seja a motivação

intrínseca e extrínseca e, conseqüentemente, influenciar os rendimentos escolares das crianças?

## II – Objetivos

O objetivo do presente estudo é investigar a relação entre a Escala de Responsividade e Exigência (ERE), Escala de Motivação no Desporto (EMD) e qual o impacto no rendimento escolar. Pretende-se perceber a relação entre os estilos parentais no que concerne à responsividade e exigência e motivação no desporto, mais concretamente a Motivação Intrínseca e Extrínseca e os seus vários domínios numa amostra de crianças entre os 12 e 15 anos.

Pretende-se, mais concretamente, analisar em que medida certos domínios da Motivação no Desporto (motivação intrínseca para conhecer; motivação intrínseca para atingirem objetivos; motivação intrínseca para experiências estimulantes; motivação extrínseca de regulação externa; motivação extrínseca de introjeção; motivação extrínseca de identificação; desmotivação) estão relacionados especificamente com os rendimentos escolares. Concebe-se, ainda, de que forma os estilos parentais (Autoritativo; Autoritário; Indulgente; Negligente) poderão estar relacionados com os rendimentos escolares.

Procedeu-se a proposta de um objetivo específico: estudo de comparação de médias dos estilos parentais com os rendimentos escolares.

Tendo em conta a revisão bibliográfica efetuada ao longo do processo da elaboração desta dissertação, as hipóteses de estudo são as seguintes

**Hipótese 1:** A Motivação Intrínseca e os seus respetivos domínios apresentam correlações positivas com os rendimentos escolares.

**Hipótese 2:** A Motivação Extrínseca e os seus respetivos domínios apresentam correlações negativas com os rendimentos escolares.

**Hipótese 3:** A Desmotivação apresenta correlações negativas com os rendimentos escolares.

**Hipótese 4:** Existem diferenças estatisticamente significativas entre a ERE Exigência, ERE Responsividade, Rendimentos Escolares em função do nível socioeconómico.

### III - Metodologia

#### 1. Caracterização da amostra

A amostra a que se refere o presente estudo, é constituída por 35 jovens atletas, todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos de idade ( $M = 12,57$ ;  $DP = 1,27$ ) e quanto ao ano de escolaridade, as crianças participantes neste estudo frequentam entre o 5º e o 9º ano de escolaridade, sendo que a sua maioria estuda no 7º ano de escolaridade (31,4%).

No que se refere aos níveis socioeconómicos, a maioria apresenta um nível Médio/Baixo (34,3%) e Médio/Alto (31,4%) seguido do nível Alto (20%) e o nível baixo (14,3%). Quanto ao Meio, verifica-se uma distribuição equilibrada sendo que (51,4%) pertencem ao meio Urbano e (48,6%) ao meio Rural.

**Quadro 1.** Distribuição das idades dos participantes

Idade	<i>n</i>	%
11	8	22.9
12	10	28.6
13	10	28.6
14	3	8.6
15	4	11.4

**Quadro 2.** Distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	<i>n</i>	%
5º ano	5	14.3
6º ano	9	25.7
7º ano	11	31.4
8º ano	4	11.4
9º ano	6	17.1

**Quadro 3.** Distribuição dos participantes em função do nível socioeconómico

Nível Socioeconómico	<i>n</i>	%
Baixo	5	14.3
Médio/Baixo	12	34.3
Médio/Alto	11	31.4
Alto	7	20.0

**Quadro 4.** Distribuição dos participantes em Função do Meio

Meio	<i>n</i>	%
Rural	17	48.6
Urbano	18	51.4

## 2. Instrumentos

Neste estudo foram administrados três instrumentos. O Questionário Sociodemográfico elaborado para o estudo, Escala de Responsividade e Exigência Parental - ERE (Lamborn, 1991; Costa *et al.*, 2000; versão adaptada por Teixeira *et al.*, 2004), e a Escala de Motivação no Desporto - EMD.

### 2.1 Questionário Sociodemográfico

O primeiro instrumento do protocolo consistiu num Questionário Sociodemográfico elaborado para o presente estudo, a fim de recolher informações como a idade, ano de escolaridade, meio em que vivem e nível socioeconómico.

### 2.2 Escala de Responsividade e Exigência (ERE) – *Parental Responsiveness and Demandingness Scale – PRDS* (Lamborn Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Costa, Teixeira & Gomes, 2000; versão adaptada por Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004)

A escala usada neste estudo surgiu de uma versão validada no Brasil para adolescentes por Costa e colaboradores (2000) que se basearam no estudo norte-americano desenvolvido por Lamborn e colaboradores (1991), tendo o objetivo de avaliar o modo como os pais educam os filhos por meio de categorias de estilos parentais. No entanto, em virtude de algumas limitações, como o formato de resposta aos itens, o número de itens pertencentes a cada subescala (Exigência e Responsividade) e algumas particularidades como especificidades da cultura, levou, mais tarde, a Teixeira e colaboradores (2004) a apresentarem um refinamento do instrumento de Costa e colaboradores (2000), sendo esta última versão a utilizada nesta investigação.

O instrumento é constituída por 24 itens de autorrelato, que se distribuem em duas subescalas (com 12 itens cada uma) e que se reportam à exigência e à responsividade parental na educação dos filhos com a intenção de classificar tipologicamente os comportamentos parentais para cada um dos progenitores em quatro estilos definidos: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente (Costa *et al.*, 2000; Teixeira *et al.*, 2004).

Na escala, os itens estão organizados no modo afirmativo com cinco opções de resposta para cada progenitor (mãe e pai) que pontuam numa escala do tipo Likert, que varia entre 0 e 4 sendo que quanto maior o número, mais frequente ou intensa é a situação, e apesar de serem classificadas como variáveis-intervalo, em que a resposta assume um contínuo (entre 0 e 4), determinam posteriormente categorias, estilos parentais, em que são classificadas como variáveis nominais.



Para calcular os valores de Exigência e Responsividade, somam-se os itens de 1 a 12 em ambas as escalas (Pai e Mãe) para o fator Exigência e os itens de 13 a 24 para o Fator Responsividade. Para classificar os estilos parentais, é preciso classificar cada caso como alto ou baixo, tanto na exigência quanto na responsividade. O critério para classificar o ponto de corte que define se os resultados são “baixos” ou “altos” será a mediana da amostra. Valores que se encontrem acima da mediana serão considerados altos, em contrapartida, valores abaixo da mediana serão considerados baixos (Teixeira *et al.*, 2004; Pacheco, Silveira, Schneider., 2008). Caso surjam valores das subescalas iguais ao da mediana, nesses casos não se classifica.

A partir da classificação de cada caso como alto ou baixo na exigência e na responsividade é feita a classificação dos estilos. Se o caso (sujeito) for alto em exigência e alto em responsividade, classifica-se o estilo como autoritativo. Se o caso (sujeito) for alto em exigência e baixo em responsividade, classifica-se o estilo como autoritário. Se o caso (sujeito) for baixo em exigência e alto em responsividade, classifica-se o estilo como indulgente. Se o caso (sujeito) for baixo em exigência e baixo em responsividade, classifica-se o estilo como negligente (Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004).

### **2.3 Escala de Motivação no Desporto - EDM – *The sport motivation scale - SMS (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, & Blais, 1995 adaptado por Bara, Andrade, Miranda, Núñez, Martín-Albo & Ribas, 2011).***

A Escala de Motivação no Desporto - EDM (Pelletier *et al.*, 1995), na qual é composto por 28 itens, dividida em sete dimensões (Cf. Quadro 5). As questões foram respondidas por meio de uma escala Likert de sete pontos que varia de 1 “não corresponde nada” a 7 “corresponde exatamente”.

Parece existir um consenso que a EDM é umas das ferramentas mais utilizadas para avaliar motivação no desporto (Pelletier & Sarrazin, 2007) e que todos os ajustes (que vierem a ser ou não confirmados) tem como objetivo tornar o instrumento mais fidedigno e seguro cientificamente.

**Quadro 5.** Dimensões da Escala de Motivação no Desporto

<b>Nome da dimensão</b>	<b>Definição concetual</b>	<b>Itens</b>
<b>Motivação intrínseca para conhecer</b>	Relacionada a fatores pessoais ligados a curiosidade e a busca de compreensão que o atleta deseja obter sobre a modalidade praticada	2,4,23,27
<b>Motivação intrínseca para atingirem objetivos</b>	Relacionada a fatores pessoais que fazem o atleta buscar experiências estimulantes no desporto que podem causar excitação, prazer e divertimento	8,12,15,20
<b>Motivação intrínseca para experiências estimulantes</b>	Relacionada a fatores ambientais externos ligados a recompensas oriundas de um bom desempenho, como por exemplo, a conquista de troféus, recompensas financeiras ou mesmo status perante o treinador e o grupo	1,13,18,25
<b>Motivação extrínseca de regulação externa</b>	Relacionada a fatores ambientais externos ligados a recompensas oriundas de um bom desempenho, como por exemplo, a conquista de troféus, recompensas financeiras ou mesmo status perante o treinador e o grupo	6,10,16,22
<b>Motivação extrínseca de introjeção</b>	Pressões internas que o atleta pode colocar em si mesmo. Constrangimento ou vergonha de estar envolvido em situações onde falham ou não conseguem o seu melhor desempenho.	9,14,21,26
<b>Motivação extrínseca de identificação</b>	Associada aos atletas que participam ativamente em desporto porque sentem que isto os ajuda a crescer pessoalmente, consideram o desporto e a vida em geral.	7,11,17,24
<b>Desmotivação</b>	Carateriza-se pelo sentimento de ausência onde as motivações extrínsecas ou intrínsecas não afetam o desempenho do atleta que não sente razão para continuar praticando o desporto	3,5,19,28

Adaptado de Pelletier, Vallerand e Sarrazin (2007).

### 3. Procedimentos

O presente estudo teve lugar na Escola de Futebol Dragon Force do Futebol Clube do Porto situada em Marco de Canaveses, onde foi recolhida a amostra para a investigação.

Na realização deste estudo foram executados todos os princípios éticos e deontológicos da investigação. Segundo Ribeiro (1999), Almeida & Freire (2007), um código de ética é fundamental para a orientação dos passos a tomar e da imposição de limites de qualquer estudo.

No sentido de obter autorização para proceder à recolha de dados, foi apresentado o pedido de autorização à administração das escolas de futebol Dragon Force, no qual consta o âmbito em que o estudo será realizado, assim como os principais objetivos da investigação. De igual modo foi elaborado e enviado o consentimento informado aos encarregados de Educação, visto que os participantes da investigação serem menores de 18 anos de idade.

No documento são englobados aspetos tais como, o objetivo do estudo, o cuidado que se terá com todos os dados obtidos, assim como, a informação relativa à confidencialidade dos dados.

Depois de obtidas todas as confirmações aos pedidos enviados, procedeu-se à recolha dos dados. A aplicação dos questionários e escalas decorreu nas últimas semanas do 3º período escolar dos alunos. O preenchimento dos referidos questionários foi realizado nas instalações da escola Dragon Force, durante os períodos de treino dos atletas, com o tempo inteiramente respeitado, sendo o tempo máximo de preenchimento dos instrumentos, entre 10 a 20 minutos, sendo antecedido por um conjunto de instruções onde eram explicados, de forma sucinta, o objetivo geral da investigação e anonimato das suas respostas.

Logo, num primeiro momento procedeu-se à recolha de dados relativos ao Questionário Sociodemográfico e ao EDM (Pelletier, 1995). De seguida, foram recolhidas as respostas relativas à Escala de Exigência e Responsividade - ERE, assim como, as notas escolares dos alunos. Os resultados obtidos através dos instrumentos utilizados foram posteriormente analisados estatisticamente através da utilização do SPSS, versão 21.0.

## IV - Resultados

### 1. Estudo de Comparação de Médias entre os Estilos Parentais e Rendimentos Escolares

Podemos verificar (Cf. Quadro 6) que o número de casos correspondentes aos Estilos Parentais dos pais encontra-se muito equilibrado, por sua vez, relativamente à distribuição dos estilos parentais das mães, podendo verificar que o Estilo Parental Autoritativo foi o mais frequente ( $n = 11$ ), seguido do Estilo Parental Negligente ( $n = 7$ ), Estilo Parental Indulgente ( $n = 6$ ) e Estilo Parental Autoritário ( $n = 5$ ). Relativamente às médias dos Rendimentos Escolares, verifica-se uma média mais elevada nos estilos Parentais Autoritativos, tanto para os pais como para as mães, assim como uma média mais baixa no Estilo Parental Autoritário para ambos os progenitores.

**Quadro 6.** Comparação de médias dos estilos parentais e rendimentos escolares

	Pai			Mãe		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Estilo Parental Autoritativo	6	4.17	.753	11	4.00	.632
Estilo Parental Autoritário	7	3.86	.690	5	3.60	.894
Estilo Parental Indulgente	7	4.00	.816	6	4.33	.816
Estilo Parental Negligente	7	4.14	.690	7	3.71	.756

### 2. Estudo Correlacional entre o resultado dos respetivos domínios da Motivação Intrínseca e Resultados Escolares.

Procedeu-se a uma análise dos coeficientes de correlação entre a Motivação Intrínseca de Conhecer, Motivação Intrínseca de Atingir Objetivos e Motivação Intrínseca de Experiências Estimulantes com os Rendimentos Escolares. Podemos constatar (cf. Quadro 7) que a Motivação Intrínseca de Conhecer apresenta correlações negativas de magnitude baixa com os Rendimentos Escolares ( $r = -.01$ ). A Motivação Intrínseca de Atingir Objetivos apresenta correlações positivas de magnitude baixa com os Rendimentos Escolares ( $r = .06$ ). A Motivação Intrínseca de Experiências Estimulantes apresenta correlações positivas de magnitude baixa com os Rendimentos Escolares ( $r = .03$ ).

### 3. Estudo Correlacional entre o resultado dos respetivos domínios da Motivação Extrínseca e Resultados Escolares.

Procedeu-se a uma análise dos coeficientes de correlação entre a Motivação Extrínseca de Regulação Externa, Motivação Extrínseca de Introjeção e Motivação Extrínseca de Identificação com os Rendimentos Escolares. Podemos constatar (cf. Quadro 8) que a Motivação Extrínseca de Regulação Externa apresenta correlações negativas de magnitude baixa com os Rendimentos Escolares ( $r = -.25$ ). A Motivação Extrínseca de Introjeção apresenta correlações negativas de magnitude baixa com os Rendimentos Escolares ( $r = -.29$ ). A Motivação Extrínseca de Identificação apresenta correlações negativas de magnitude moderada com os

**Quadro 7.** Estudo Correlacional entre o resultado dos respetivos domínios da Motivação Intrínseca e Resultados Escolares.

	Rendimentos Escolares
Motivação Intrínseca de Conhecer	-.01
Motivação Intrínseca de Atingir Objetivos	.06
Motivação Intrínseca de Experiências Estimulantes	.03

Rendimentos Escolares ( $r = -.46$ ,  $p < .01$ ), apresentando diferenças estatisticamente significativas.

*Na avaliação da magnitude das correlações são considerados como valores de referência os apresentados por Cohen (1988 cit in Pallant, 2005), que sugerem que um coeficiente de correlação inferior a .29 revela uma associação baixa, se esse valor se situar entre .30 e .49 a associação é moderada, se o valor do coeficiente de correlação for igual ao superior a .50 a associação é alta.*

**Quadro 8.** Estudo Correlacional entre o resultado dos respetivos domínios da Motivação Extrínseca e Resultados Escolares.

	Rendimentos Escolares
Motivação Extrínseca de Regulação Externa	-.25
Motivação Extrínseca de Introjeção	-.29
Motivação Extrínseca de Identificação	-.46**

\*\* $p < .01$

#### 4. Estudo Correlacional entre a Desmotivação da EDM e os Rendimentos Escolares.

Podemos, ainda, constatar (cf. Quadro 9) que a EDM Desmotivação apresenta correlações negativas de magnitude moderada com os Rendimentos Escolares ( $r = .41, p < .05$ ), apresentando diferenças estatisticamente significativas.

**Quadro 9.** Estudo Correlacional entre a Desmotivação da EDM e os Rendimentos Escolares.

	Rendimentos Escolares
Desmotivação	-.41*

\* $p < .05$

#### 5. Estudo do Efeito do Nível Socioeconômico

Foi realizada uma análise da variância unifatorial (One-Way Anova), tendo em consideração que a variável Nível Socioeconômico (1) é a variável preditor e as ERE Exigência, ERE Responsividade, ERE Exigência Pai e Mãe, ERE Responsividade Pai e Mãe e Rendimento Escolar, variáveis de resultado (cf. Quadro X).

Na análise dos resultados, constatam-se diferenças estatisticamente significativas entre níveis de escolaridade na ERE Responsividade ( $F = 7,042; p < .05$ ), na ERE Responsividade Mãe ( $F = 7.260; p < .05$ ) e nos Rendimentos escolares ( $F = 16,034; p < .05$ ).

**Quadro X.** Análise da variância unifatorial (One-Way Anova), para as diferentes dimensões em função da variável Nível Socioeconômico

	Nível Socioeconômico								F	p
	Baixo N=5		Médio/Baixo N=12		Médio N=11		Alto N=7			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
ERE Exigência	78.60	1.342	76.77	5.549	80.18	7.808	78.57	5.381	.653	.587
ERE Responsividade	79.00	3.808	85.50	3.555	88.45	4.503	87.43	3.690	7,042	.001
ERE Exigência Mãe	35.40	4.615	37.75	3.415	40.18	5.964	38.143	4.634	1.255	.307
ERE Responsividade Mãe	38.20	2.387	43.17	3.129	44.73	2.328	43.57	2.225	7.260	.001
ERE Exigência Pai	43.20	1.025	38.92	4.562	40.00	4.754	40.43	4.315	1.073	.375
ERE Responsividade Pai	40.80	2.949	42.33	2.499	43.727	2.796	43.86	2.193	1.953	.142
Rendimentos Escolares	3,19	.343	3.53	.344	4.02	.550	4.65	.286	16,034	.000

## V - Discussão

Na secção anterior, procedeu-se à descrição dos resultados do estudo efetuado e, nesta secção, os resultados surtidos irão ser discutidos com base na revisão de literatura revista e relevante. O objetivo desta investigação consiste em examinar de que forma os Estilos Parentais e Motivação no Desporto poderão estar a influenciar os Rendimentos Escolares.

Propôs-se analisar qual seria o padrão usual de Estilos Parentais implementados no seio familiar, ou seja Autoritativo, Autoritário, Indulgente e Negligente (Maccoby & Martin, 1983). No presente estudo, veio a constatar-se que o Estilo Parental Autoritativo é mais frequente, estando em congruência com alguns estudos. Segundo Cruz (2013), existem melhores resultados, nomeadamente no que se refere às competências sociais das crianças onde se percebe um Estilo Parental Autoritativo. Alguns estudos (Elder, 1963 *cit in.*, Sprintball & Collins, 2008) permitiram perceber que, nas famílias autoritativas, os adolescentes eram mais autoconfiantes e independentes em comparação com os adolescentes de famílias autoritárias. Embora o Estilo Parental Autoritativo seja o predominante, é possível encontrar resultados positivos nos vários Estilos Parentais, ao contrário do que alguns estudos afirmam (Baumrind, 1966), podendo os pais apresentar comportamentos dos diversos Estilos Parentais (Baumrind, 1972).

Relativamente à primeira hipótese - A Motivação Intrínseca e os seus respetivos domínios apresentam correlações positivas com os rendimentos escolares – concluiu-se que esta se confirma de forma parcial na medida em que a Motivação Intrínseca de Conhecer apresenta correlações negativas com os Rendimentos Escolares ( $r = .01$ ). Segundo Deci e colaboradores (1987), a motivação intrínseca poderá ser considerada desejável no contexto educacional, devido à manifestação de comportamentos adaptativos, tais como taxas mais elevadas de participação a longo prazo, persistência e esforço (EDM Motivação Intrínseca de Regulação Externa –  $r = .06$ ; EDM Motivação Intrínseca de Experiências Estimulantes –  $r = .03$ ) e noutros estudos, constata-se que um bom desempenho escolar está associado a formas de autorregulação mais autónomas e à motivação intrínseca (Ryan, Connell & Grolnick, 1992) e existe evidências que quanto maior a motivação intrínseca melhor o desempenho escolar apresentado pelos alunos (Martinelli & Genari, 2009). Já na Motivação Intrínseca de Conhecer evidenciou-se uma correlação negativa ( $r = -.01$ ). Segundo Paiva & Boruchovitch (2010), a maioria dos alunos que participaram no estudo, apresentaram uma orientação motivacional predominantemente intrínseca, no entanto, observando-se um declínio desta mesma

ao longo dos anos. Num outro estudo, em que participaram 567 alunos americanos do 4º ao 8º ano, revelou-se que os alunos com elevada motivação intrínseca foram aqueles que melhor desempenho escolar evidenciaram (Gottfried, 1985), podendo explicar as magnitudes baixas de ambas as correlações.

Relativamente à segunda hipótese – A Motivação Extrínseca e os seus respetivos domínios apresentam correlações negativas com os rendimentos escolares – concluiu-se que esta se confirma. A Motivação Extrínseca de Regulação Externa e de Introjeção apresentam correlações negativas com os Rendimentos Escolares ( $r = -.25$ ;  $r = -.29$ ) mas foi a Motivação Extrínseca de Identificação que demonstrou diferenças estatisticamente significativas ( $r = -.46$ ,  $p < .01$ ). Segundo Deci (1975 *cit in.*, Jesus, 2004) verificou que a introdução de recompensas externas, após a realização bem-sucedida da tarefa, faz com que haja uma diminuição de interesse pelas tarefas, quando essa recompensa é retirada e segundo Marchiore (2008), uma criança não necessita de uma recompensa intencional, envolvendo-se na tarefa pela própria satisfação que ela proporciona (Arias, citado por Ribeiro, 2011). Ainda, Deci (1975 *cit in.*, Jesus, 2004), refere que a introdução de recompensas externas, após a realização bem-sucedida da tarefa, faz com que haja uma diminuição do interesse pelas tarefas, quando essa recompensa é retirada. Um estudo norte-americano revelou que os alunos com Rendimentos Escolares mais baixos apresentam uma baixa motivação extrínseca e baixa ansiedade escolar (Gottfried, 1985), podendo explicar as correlações evidenciadas nesta investigação.

Relativamente à terceira hipótese – A Desmotivação apresenta correlações negativas com os rendimentos escolares – concluiu-se que esta se confirma. Constatou-se correlações negativas com os Rendimentos Escolares ( $r = -.41$ ), constatando-se a congruência da literatura existente. Segundo Neto (2002), numa investigação que pretendia perceber as causas atribuídas ao baixo desempenho escolar, constatou-se que os alunos atribuíam 3 grandes causas: falta de motivação, fatores de ordem cognitiva, indisciplina e, ainda, num estudo realizado por Martinelli & Genari, (2009), constaram que os alunos referiam a falta de motivação e de empenho e dificuldades em compreender os conteúdos das diversas disciplinas, como fatores explicativos do mau desempenho.

Relativamente à quarta hipótese – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a ERE Exigência, ERE Responsividade, Rendimentos Escolares em função do nível socioeconómico – esta confirma-se parcialmente - constatam-se diferenças estatisticamente significativas entre níveis de escolaridade na ERE Responsividade ( $F = 7,042$ ;  $p < .05$ ), na ERE Responsividade Mãe ( $F = 7.260$ ;  $p < .05$ ) e nos



Rendimentos escolares ( $F = 16,034$ ;  $p < .05$ ). De acordo com estudos realizados por vários autores, entre eles Iturra (1990), Lurçat (1978); Pires, Fernandes & Formosinho (1991), as causas do insucesso escolar são quase todas relacionadas com fatores ligados ao próprio aluno, ao nível socioeconómico e cultural da sua família, à escola enquanto instituição e existem alguns estudos que apontam para a diferença de resultados escolares no que concerne às diferentes classes sociais, sugerindo que as classes mais desfavorecidas apresentavam maior fracasso escolar (Gomes, 1987), indo de acordo com os resultados desta análise. Estes resultados vão ao encontro da literatura pesquisada (Saavedra, 2001; Feitosa *et al.* 2005; Santos & Graminha, 2005), em que geralmente é reconhecido que os alunos das turmas mais desfavorecidas têm uma atitude mais negativa face à escola, pouca motivação e dificuldades em realizar com mestria as atividades nela propostas, suscitando-se conseqüentemente com mais frequência, o insucesso escolar desses alunos. Estas diferenças no nível socioeconómico apresentam uma carga maior no que concerne à predição de um baixo Rendimento Escolar dado que o Estilo Parental da Mãe se apresenta também como fulcral para um possível Rendimento Escolar mais baixo. De acordo com alguns autores (Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Fonseca, 1999; Machado, 1989; Mannig, & Baruth, 1995), os alunos oriundos de meios socioculturais desfavorecidos estão sujeitos a ambientes familiares pouco estimulantes intelectualmente, o que contribui para explicar a correlação significativa entre o nível socioeconómico e Estilo Parental com os Rendimentos Escolares neste Estudo.

## VI – Conclusão

Nesta parte da Investigação serão apresentadas as conclusões retiradas do estudo, as suas limitações e algumas sugestões para futuras investigações neste âmbito.

Os principais objetivos deste estudo foram perceber quais as relações existentes entre as orientações motivacionais, mais especificamente, a motivação intrínseca, extrínseca e a desmotivação, assim como, as relações dos Estilos Parentais com os resultados académicos, e também perceber a existência de diferenças relativamente às dimensões parentais e rendimentos escolares em função do nível socioeconómico de uma amostra de 35 jovens pertencentes à escola Dragon Force do Futebol Clube do Porto, situada em Marco de Canaveses.

Relativamente á relação das orientações motivacionais com os resultados académicos foi possível concluir que, a motivação intrínseca se encontra positivamente correlacionada

com os rendimentos escolares, embora que estas correlações sejam de magnitude muito baixa, esta hipótese vai de encontro á análise da literatura apresentada nos capítulos anteriores, que afirmam que um bom desempenho escolar está associado a formas de autorregulação mais autónomas e à motivação intrínseca, assim como, quanto maior a motivação intrínseca melhor o desempenho escolar apresentado pelos alunos. Quanto à motivação extrínseca e à desmotivação, podemos concluir, neste estudo, que estas se correlacionam com os rendimentos escolares de forma negativa, o que vai ao encontro de alguns estudos que revelam que os alunos com Rendimentos Escolares mais baixos apresentam uma alta motivação extrínseca e alta ansiedade escolar.

Sugere-se como possíveis estudos futuros, investigar as possíveis relações entre as variáveis motivacionais e o desempenho académico dos estudantes, sendo o contexto escolar de extrema importância nesta etapa da vida dos jovens e visto que este assunto pode trazer grandes contribuições pedagógicas tanto para os professores e alunos no contexto da sala de aula, mesmo porque a literatura nessa área não é, ainda, conclusiva. Além disso, inúmeros outros fatores, como as estratégias de aprendizagem, fatores cognitivos, afetivos e aspetos estruturais do sistema de ensino, poderão ser exploradas em futuras investigações com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino

Relativamente aos estilos parentais, em termos teóricos e metodológicos, este estudo contribuiu para o esclarecimento que o impacto que estes podem ter na vida dos jovens, tanto a nível escolar como a nível sociocultural.

Concluimos que, o estilo parental predominante nesta amostra foi o autoritativo, assim como foi possível concluir que este também foi o estilo parental onde se verificaram os resultados escolares mais elevados, estando em congruência com alguns estudos. Segundo Cruz (2013), existem melhores resultados, nomeadamente no que se refere às competências sociais das crianças onde se percebe um Estilo Parental Autoritativo. Alguns estudos (Elder, 1963 *cit in.*, Sprintball & Collins, 2008) permitiram perceber que, nas famílias autoritativas, os adolescentes eram mais autoconfiantes e independentes em comparação com os adolescentes de famílias autoritárias.

O estudo dos estilos parentais demonstra ser um tema de grande importância, uma vez que os Pais emitem comportamentos diferentes que envolvem toda a família e consequentemente toda a comunidade, além disso, com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos compensando as dificuldades individuais e escolares apresentadas.

Relativamente ao estudo dos rendimentos escolares em função do nível socioeconómico, foi possível concluir que, maiores níveis socioeconómicos estão associados a melhores resultados escolares, o que quer dizer que quanto mais elevado é o nível socioeconómico, melhores são os resultados escolares dos alunos. Assim como, também foi possível concluir que, os Pais predominantemente responsivos pertencem a níveis socioeconómicos mais elevados.

Justifica-se assim, continuar a aprofundar e analisar esta temática e outras que permitam

compreender melhor o mundo das famílias e a forma como estas se relacionam e interferem com o contexto educativo.

Por fim, são apresentadas algumas limitações no sentido de melhorar futuras investigações sobre estas temáticas. A principal limitação desta investigação prende-se com o número reduzido da amostra, recolher uma amostra mais alargada e representativa, essencialmente, homogénea relativamente ao género, idade e anos de escolaridade dos alunos, bem como, em termos de condições socioeconómicas a que pertencem poderá ser uma forma de obter resultados mais conclusivos. Outra das limitações deste estudo está relacionada com o local onde foi realizada a recolha dos dados, estes foram obtidos nas instalações da escola de futebol que não apresentavam as melhores condições para este objetivo e isso poderá ter influenciado os dados obtidos.

## Bibliografia

Almeida, L. S., Miranda, L. & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176.

Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sociofamiliares e escolares em alunos do 5º ano. *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.

Arias, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.

Bara, F. M., Andrade, D., Miranda, R., Nuñez, J. L., Martín-Albo, J. & Ribas, P. R. (2011). Preliminary validation of a brazilian version of the sport motivation scale. *Universitas Psychologica*, 10(2), 557-566.

Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.

Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons. 261-267. *Child Development*, 43, 261-267.

Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *Child Development*, 108, 61-69.

Baumrind, D., & Black A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child development*, 38, 291-327

Blin, J., & Gallais - Deulofeu, C. (2005). *Classes difíceis*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Braghirolli, E. M., Bisi, G. P., Rizzon, L. A. & Nicoletto. U. (2001). *Psicologia Geral*. Porto Alegre: Vozes, 21 ed..

Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. pp. 9-36.

Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2009). *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes., p. 9-36.

Cano-Garcia, F. (1999). Clima familiar e apoio parental: Incidencia en el rendimiento escolar. In Fontaine, A. M. (1999), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança – Partenariado Familia-Escuela Y Desarrollo de los Niños*. Porto: Edições Asa. pp. 223-238.

Cavenaghi, A. R. A. & Bzuneck, J. A. (2009). A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR

Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(29), 277-286.

Costa, F., Teixeira, M., & Gomes, W. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.

Cotman, C. W., & Berchtold, N. C. (2002). *Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity*. Trends in Neurosciences, 25, 295-301.

Cratty, B. J. (1983) *Psicologia no esporte*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil Ltda,

Cruz, J. & Costa, F. (1997). Motivação para a competição desportiva e razões para o abandono: Um estudo no voleibol. In J. F. Cruz & A. R. Gomes (Eds.), *Psicologia aplicada ao desporto e à actividade física: Teoria, Investigação e Intervenção* (221-233).

Cruz, J. (Ed.) (1996). Motivação para a competição e prática desportiva. In *Manual de Psicologia do Desporto*, 305-330. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.

Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto

Davidoff, L. (1983) *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Mc Graw-Hill.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. pp. 263.

Dias, M., & Nunes, M (1998). *Manual dos métodos de estudo*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas.

Dornbusch, S., Ritter, P., Leidman, P., Roberts, D, & Fraleigh, M. (1987) The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development* 58, 1244-1257.

Faria, L. (1998). Concepções pessoais de inteligência, atribuições e rendimento escolar. *Psicologia*, 12(1), 101-113.

Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e

escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.

Fernandes, U. (1986). Motivação do jovem para as actividades físicas e desportivas. *Horizonte*, 3 (15), 75-77.

Ferreira, L. (2005). *Parentalidade e problemas de comportamento*. ISPA, Lisboa

Fiorese, L. V. (1993) A relação entre a percepção de competência de atletas adolescentes e seus motivos para a prática desportiva. *Dissertação de Mestrado*. UFSM.

Fonseca, A. M. M. (1995). Motivos para a prática desportiva: Investigação desenvolvida em Portugal. "AGON", *Revista crítica do Desporto e Educação Física*, 1, 49-62.

Fonseca, V. (1999). Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem, Lisboa, Âncora Editora.

Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fontaine, A. M. (1997). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Formosinho, J. (1987). A Influência dos Fatores Sociais. *O Insucesso Escolar em Questão*. Área de Análise Social e Organizacional da Educação (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.

Gaya, A. & CARDOSO, M. (1998). Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo. *Revista Perfil*. Porto alegre: Editora da UFRGS. Ano 2, N. 2, 40-52.

Gomes, C. A. (1987). A interação seletiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, (pp. 35-49).

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos Parentais e comportamento anti-social. In Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2003), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 21-60.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.

Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: Adaptação e Validação de um Instrumento*. Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Guimarães, S. R. & Boruchovitch, E. (2004) O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, 143-150.

Guimarães, S. R. & Bzuneck, J. A. (2008) Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de

universitários. *Ciências e Cognição*, Ilha do Fundão, v.13, n. 1, 101-113,.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300- 312.

Hillman C. H., Castelli D. M. & Buck S. M. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 1967-1974.

Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parent power, and the nature of parentchild interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239.

Hutz, C. (2002). *Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes*. São Paulo: A casa do psicólogo, editora.

Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Escher.

JacAngelo, N. P. (2003). *The relation of sports participation to academic performance of high school students*. Florida International University. ProQuest ETD Collection for FIU. AAI3126425.

<https://digitalcommons.fiu.edu/dissertations/AAI3126425>

Jesus, S. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065

Lurçat, L. (1978). *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Notícias.

Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen, P. H. (1983), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 4ª ed., 1-101.

Machado, M. (1989). Classes sociais, desenvolvimento cognitivo e adaptação escolar. IV Encontro Nacional de Educação Especial "Comunicações" (pp. 360-368). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Manning, M. L. & Baruth, L. G. (1995). *Student at risk*. London: Allyn and Bacon.

Marchesi, A. & Gill, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.

Marchiore, L. W. O. (2008). *Motivação para aprender e barreiras à criatividade em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, *Universidade Católica de Brasília*, Brasília.

Martinelli, S. C. & Genari, C. H. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos em Psicologia*, Natal, v. 14, n. 1, 13-21.

Marques, P. (2010). *O Aluno na Relação Escola/Família: Perspectivas de Directores de Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

McBride, B. A. & Schoppe-Sullivan, S. J. (2005). Moon Ho The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 2(26), 201-216.

Minke, K. & Anderson, K. (2005). Family – school collaboration and positive behaviour support. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 7 (3), (pp. 181 – 185)

Morgado, J., Maroco, J., Miguel, M., Machado, R. & Dias, C. (2006). Estilos parentais e Suporte Social em Adolescentes – relação com o comportamento escolar. Évora: *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.

Muniz S. M., & Azevedo A. C. (2004) Desempenho escolar e relacionamento familiar. *Revista de Ciências da Educação*, 10, 45-76.

Murray, E. J. (1978) *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Oliveira, J. (1999). *Psicologia da Educação: Escola, aluno – aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença

Oliveira, J. H. B. (2002). *Psicologia da família*. Lisboa : Universidade Aberta.

Paiva, M. L. P. & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Estudo*, v.15, n. 2, 235-244.

Peixoto, F. (2003). *Autoconceito, auto-estima e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Briere, N. M. (1995). *Construction et validation de l'Echelle de Motivation dans les Loisirs (EML)* [Construction and validation of the Leisure Motivation Scale]. Unpublished manuscript. University of Ottawa and University of Quebec at Montreal

Pires, E. L., Fernandes, A S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.

Poinsett, A. (1996). *The Role of Sports in Youth Development*. Carnegie Corporation of New York.



Rebecca, P. (2006). Effects of parenting style on personal and social variables for Asian adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, Singapore. Nanyang Technological University. 76(4), 503-511.;

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). *Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.

Rogers, R. L., Meyer, J. S., Mortel, K. F. (1990). After reaching retirement age physical activity sustains cerebral perfusion and cognition. *Journal of American Geriatrics Soc*, 38, 123-128

Rovira, J. M. P. (2004) “Educação em Valores e Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar - Uma Perspetiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, pp.82-90.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, 68-78.

Ryan, R. M. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: Ames, Carole, Ames, Russell (eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Connecticut: Jai Press Inc., 7, 115-149.

Ryan, R. M., Connell, J. P. & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In: BOGGIANO, A. & PITTMAN, T. (1992). *Achievement motivation: a social-developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 167-188.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). New York:Academic Press

Sá, I. (2004) Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In: Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I. & SIMÃO, A. M. V. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora. 55-75.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/ Insucesso escolar, a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*. 15:1, 67-92.

Salvador, A. & Weber, L. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 341-353.

Salvador, A. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e Desempenho Acadêmico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Samulski, D. M. (1995) *Psicologia do esporte: manual para a educação física, psicologia e fisioterapia*. Barueri, SP: Editora Manole

Santos, F. (2007). *Uma reflexão sobre a falta de limites: tematizando a alteridade*. Dissertação de Mestrado, em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. M. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-213.

Sawrey, J. M. & Telford, C. W. (1976). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Livro Técnico e Científico.

Scalon, R. M., Becker, J. R. B. & Brauner, M. R. G. (1999). Fatores motivacionais que influem na aderência dos programas de iniciação desportiva pela criança. *Revista Perfil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Ano 3, N. 3, 51-61.

Seefeldt, V., Ewing, M. E. & Walk, S. (1992). Overview of youth sport programs in the United States. Washington DC. *Carnegie Council on Adolescent Development*.

Serpa, S. (1990). O treinador como líder. Panorama actual da investigação. *Ludens*, 12, pp. 23-32

Severe, S. (2000). *A educação pelo bom exemplo*. Rio de Janeiro: Campus

Sprinthall, N. & Collins, W. (2008). A família. *Psicologia do adolescente*, (7), 295-356. (4ª ed., 2008). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.

Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436. doi:10.2307/1130932

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29.

Vallerand, R. J., & Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivacional styles as predictors of behavior. A prospective study. *Journal of Personality*, 60, pp. 599-620

Viezzer, A. P., Webber L. N., & Bradenburg, O. J. (2003). A relação entre o Estilo Parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 1, 71-79.

Weinberg, R., & Gould, D. (2003). *Foundations of Sport & Exercise Psychology* (3<sup>ed.</sup>): Human Kinetics.

## Anexos

### Anexo 1 – Consentimento Informado

#### Consentimento Informado

Exmo. (a) Senhor(a) Encarregado de Educação

Sou aluno do Mestrado de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Atualmente estou a desenvolver um estudo para a Dissertação de Mestrado, com o objetivo de estudar a influência da motivação no desporto, da ansiedade e dos estilos parentais nos resultados académicos de atletas no futebol de formação.

Neste sentido, solicito a devida autorização para a participação do seu educando neste projeto e a sua participação no preenchimento de alguns questionários. (cerca de 15 minutos). Será garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Com os melhores cumprimentos,  
António Silveiras

---

Eu encarregado(a) de educação do aluno(a)

---

—  
autorizo o meu educando, a participar na realização do estudo “ **A Influência da Motivação no Desporto, Inteligência, Ansiedade e Estilos Parentais nos Resultados Académicos de Atletas no Futebol de Formação**”

**Assinatura:**

---

## Anexo 2 - Questionário Sociodemográfico

### Dados sócio demográficos

Nome:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Género: Masc. Fem.

Escola:

---

Meio:

- Rural
- Urbano

Ano escolaridade: \_\_\_\_\_

1. Alguma vez tiveste apoio psicológico?

- Sim
- Não

2. Atualmente tens apoio psicológico?

- Sim
- Não

3. já reprovaste de ano?

- Sim
- Não

4. Como é o teu rendimento escolar?

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito Bom

#### 5. Nível socioeconómico

- Baixo
- Médio/Baixo
- Médio/Alto
- Alto

#### 6. Com quem vive:

- Vive com o pai/mãe
- Vive só com o pai
- Vive só com a mãe
- Vive com a mãe/padrasto
- Vive com o pai/madrasta
- Vive com os membros da família
- Outra \_\_\_\_\_

### Anexo 3 – Escala de Motivação no Desporto

#### Escala de Motivação no Desporto (SMS)

(PELLETIER et al., 1995; adaptação e validado por BARA FILHO et al., 2011)

Género: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Equipa: \_\_\_\_\_ Tempo de prática: \_\_\_\_\_

Instruções: Leia cada afirmação e, utilizando a escala correspondente (1 a 7), coloque um círculo no número que melhor indica como geralmente se sente quando pratica o seu desporto. Não há respostas certas ou erradas, apenas estamos interessados na sua opinião.

Não corresponde nada	Corresponde um pouco	Corresponde moderadamente	Corresponde muito	Corresponde exatamente
1	2-3	4	5-6	7

#### *PORQUE PRATICA DESPORTO?*

1. Pelo prazer que sinto em viver experiências empolgantes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Pelo prazer que sinto em conhecer mais sobre o desporto que pratico.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu costumava ter bons motivos para praticar desporto, mas agora pergunto-me se devo continuar a praticá-lo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Pelo prazer de descobrir novas técnicas nos treinos	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu não sei mais. Tenho a impressão de ser incapaz de ter sucesso nesse desporto.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque o desporto me permite ser respeitado pelas pessoas que conheço.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque, na minha opinião, o desporto é uma das melhores maneiras de conhecer pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque sinto muita satisfação pessoal quando domino algumas técnicas de treino difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque é absolutamente necessário praticar desporto se uma pessoa deseja estar em forma.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pelo prestígio de ser um atleta.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque o desporto é uma das melhores maneiras que escolhi para desenvolver outros aspetos pessoais.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pelo prazer que sinto quando melhora alguns dos meus pontos fracos.	1	2	3	4	5	6	7

13. Pela emoção que sinto quando estou realmente envolvido na atividade.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque eu devo praticar desporto para me sentir bem.	1	2	3	4	5	6	7
15. Pela satisfação que sinto quando melhoro as minhas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque as pessoas com quem convivo, acham que é importante estar em forma.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque é uma boa maneira para aprender muitas coisas que podem ser úteis para mim em outras áreas da minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
18. Vejo intensas emoções que sinto quando pratico o desporto que gosto.	1	2	3	4	5	6	7
19. Já não está tão claro para mim; na verdade, não acho que meu lugar é no desporto.	1	2	3	4	5	6	7
20. Pelo prazer que sinto ao realizar certos movimentos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque me sentiria mal se não estivesse ocupando meu tempo em praticar desporto.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para mostrar a outras pessoas como sou bom no meu desporto.	1	2	3	4	5	6	7
23. Pelo prazer que sinto quando aprendo técnicas de treinamento que nunca havia tentado antes	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque o desporto é uma das melhores maneiras para manter boas relações com meus amigos/amigas.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque gosto da sensação de estar totalmente envolvido na atividade.	1	2	3	4	5	6	7
26. Porque eu devo praticar desportos regularmente.	1	2	3	4	5	6	7
27. Pelo prazer de descobrir novas estratégias que me levem a um melhor rendimento.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me pergunto com frequência; parece que não consigo atingir os objetivos aos quais me propus.	1	2	3	4	5	6	7

Obrigado pela Colaboração!



## Anexo 4 – Escala de Responsividade e Exigência

### ESCALAS DE RESPONSABILIDADE E EXIGÊNCIA

Abaixo há uma série de frases sobre atitudes de pais e mães para você avaliar. Por diversos motivos nem sempre as pessoas que fazem o papel de pai e de mãe em nossas vidas são os nossos pais biológicos. Você deve responder os itens a seguir considerando as pessoas que, na sua vida pessoal, cumprem esses papéis de pai e de mãe. Às vezes pode ser um padrasto ou madrasta, ou mesmo uma outra pessoa (tio ou tia, avô ou avó...).

Antes de começar, indique quem você vai considerar mãe e pai nas suas avaliações:

Para mãe:  mãe biológica  pai biológico  
 madrasta  padrasto  
 outra pessoa (indicar): \_\_\_\_\_  outra pessoa (indicar): \_\_\_\_\_

Para cada um dos itens abaixo marque, à direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com a chave de respostas abaixo. Você pode usar os números 0, 1, 2, 3, 4 dependendo da frequência ou intensidade com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número, mais frequente ou intensa é a situação).

Assinale apenas uma resposta por frase, e não deixe nenhum item sem resposta.

<i>A respeito de seus pais considera as seguintes frases:</i>	<i>Mãe</i>	<i>Pai</i>
1. Sabe aonde vou quando saio de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
2. Controla as minhas notas no colégio.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
3. Exige que eu vá bem na escola.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
4. Impõe limites para as minhas saídas de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
5. Me cobra quando eu faço algo errado.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
7. Controla os horários de quando eu estou em casa e na rua.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
10. Me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
11. É firme quando me impõe alguma coisa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
12. Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
14. Me incentiva a que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
15. Encontra um tempo para estar comigo e fazermos juntos algo agradável.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
16. Me explica os motivos quando me pede para eu fazer alguma	0 1 2 3	0 1 2 3

coisa.	4	4
17. Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
18. Me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
19. Se interessa em saber como eu ando me sentindo.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
20. Ouve o que eu tenho para dizer mesmo quando não concorda.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
21. Demonstra carinho para comigo.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
22. Me dá força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
24. Está atenta(o) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

TEIXEIRA, M. A. P., BARDAGI, M. P. & GOMES, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3, 1-12