



CLAUDIA MARIA GOULART DOS SANTOS

**MOTIVAÇÃO E ESPORTE: UMA INTERVENÇÃO DAS METAS DE
REALIZAÇÃO EM JOVENS ATLETAS**

**BRASÍLIA
2007**

CLAUDIA MARIA GOULART DOS SANTOS

**MOTIVAÇÃO E ESPORTE: UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
DAS METAS DE REALIZAÇÃO EM JOVENS ATLETAS**

**Tese de Doutorado em Ciências da Saúde
Universidade de Brasília
Curso de Pós-Graduação em Ciências da Saúde**

**Orientadores: Prof. Dr. Hiram Mario Valdés Casal (*in memorian*)
Prof. Dr. Dante de Rose Junior**

**BRASÍLIA
2007**

CLAUDIA MARIA GOULART DOS SANTOS

MOTIVAÇÃO E ESPORTE: UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DAS
METAS DE REALIZAÇÃO EM JOVENS ATLETAS

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, área de Psicologia do Esporte, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Hiram Mario Valdés Casal (*In Memoriam*)

Prof. Dr. Dante de Rose Junior
Presidente da Banca, Orientador, USP

Prof. Dra. Keila Elizabeth Fontana
Faculdade de Educação Física - UnB

Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende
Faculdade de Educação Física - UnB

Prof. Dra. Rossana Travassos Benck
Faculdade de Educação Física - UnB

Prof. Dr. Luiz César dos Santos
Faculdade de Educação Física - UnB

Brasília, 10 de agosto de 2007

*Àquele que me amou primeiro
e infinitamente mais do que pudesse imaginar*

*À minha mãe Maria Cláudia,
pelo carinho, estímulo e exemplo de vida*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar ao Prof. Dr. Hiram Valdés, por ter me dado a oportunidade de estudar, de conviver e de aprender sobre a Psicologia do Esporte e do Exercício, com toda e excelência e qualidades que somente ele poderia trazer. Sua passagem no meio de nós foi pequena, mas extremamente rica, deixando bons frutos no meio de nós.

À Profa. Judith minha alfabetizadora do Instituto Santo André pelo estímulo, apoio, dedicação nos meus primeiros passos acadêmicos, cujos ensinamentos jamais guardo-os até hoje.

Ao Prof. Dr. Dante de Rose Junior, pela amizade e apoio num momento extremamente difícil. Por ter aceitado a difícil tarefa em me orientar no meio do processo de doutorado. Sua atitude demonstra a capacidade e compromisso profissional no campo da Psicologia do Esporte e Educação Física.

Aos amigos Tânia Botelho e Gilberto Prates, pelo carinho, dedicação e amizade incondicional. Vocês realmente são maravilhosos em minha vida. Os exemplos de perseverança, capacidade, persistência e profissionalismo jamais foram esquecidos.

Ao Ricardo Veiga por sua amizade, carinho, companheirismo, caráter e respeito. Distância e tempo só fortalecem a nossa sólida amizade.

À Ana Maria Belfort, herança deixada por minha mãe: amizade e companheirismo familiar em todos os momentos.

Ao Prof. Luiz Alberto Batista, que me ensinou os primeiros passos a caminho da pesquisa na área do esporte. Seus exemplos como profissional e estímulos sempre me motivaram e me guiaram por todo o tempo.

À Alexsandra pelo reconhecimento e compartilhamento no caminhar em momentos difíceis.

Aos Professores Alexandre Rezende e Marcelo de Brito, pelo apoio acadêmico. Suas atitudes demonstraram cooperação, solidariedade e compromisso com a pesquisa.

À Profa. Elmira Simeão, por seus conselhos, paciência, ajuda, amizade e orientações sempre nos momentos oportunos.

Aos monitores Kamilla, Diego e José Ricardo, por terem sido excelentes alunos sempre auxiliando com dedicação e qualidade nas aulas ministradas.

Às divertidas travessuras de Tininha, Nina, Jadi, Cacá, Yellow, Milu e Miloca que forçaram a me divertir em momentos difíceis.

Aos atletas e técnico da ASMETT pelo apoio incondicional na aplicação da pesquisa.

À FINATEC pelo apoio financeiro na participação e conhecimento adquirido em Congressos Internacionais.

A todos os que de uma maneira ou de outra me apoiaram e ajudaram para a concretização de mais este projeto em minha vida.

“É melhor tentar e falhar,
que preocupar-se e ver a vida passar;
é melhor tentar, ainda que em vão,
que sentar-se fazendo nada até o final.
Prefiro na chuva caminhar,
que em dias tristes em casa ficar.
Eu prefiro ser feliz ,
que em conformidade viver...”

Martin Luther King

RESUMO

A proposta deste estudo foi desenvolver, aplicar e avaliar um programa de intervenção das metas de realização em jovens atletas de tênis de mesa de alto-rendimento do Distrito Federal. O Programa teve como fundamentação teórica a Teoria Sócio-Cognitiva das Metas de Realização, trabalhando com os construtos do clima motivacional, orientação e envolvimento às metas; além do estabelecimento de objetivos e adequação do nível de ativação e ansiedade, pois são fatores determinantes para a manutenção do nível motivacional do atleta. Para a elaboração das tarefas das intervenções, trabalhou-se com ênfase nas habilidades mentais e motoras, buscando a auto-regulação do atleta em momentos críticos do treinamento e de competições. Para avaliar a proposta, foi necessária a realização de um estudo preliminar, o Estudo 1, e para isso, a construção de instrumentos que avaliassem a percepção do clima motivacional de equipe (QPCME), a percepção do nível de ativação do atleta (QPNA), e a tradução de instrumento que avaliasse as orientações às metas dos atletas (TEOSQ). A amostra foi composta por 594 atletas de quatro modalidades (tênis de mesa, voleibol, atletismo e handebol), entre 13 e 18 anos de idade, sendo a média 15,86 e o desvio padrão 0,5, das cinco regiões do país e representantes do sexo masculino (46,6%) e feminino (53,3%). Na seqüência, foi realizada a validação dos instrumentos, com análise fatorial exploratória e estatística descritiva, os quais se mostraram válidos para aplicação posterior no Programa de Intervenção. O Estudo 2 teve como foco as implicações do estudo da Teoria Motivacional Sócio-Cognitiva Metas de Realização e a intervenção por meio desta teoria. A amostra constituiu-se de 10 atletas de tênis de mesa, que foram avaliados pelos construtos das Metas de Realização e aptidão física. Posteriormente, o Estudo 2 estabeleceu as análises quantitativas do Grupo Experimental e do Grupo Controle da amostra e as análises qualitativas dos atletas Grupo Experimental. Os resultados apresentados demonstraram que desenvolver um Programa Motivacional, com ênfase na elaboração de tarefas que envolvam as habilidades mentais e motoras, leva o atleta a aumentar sua percepção de habilidades, persistência e esforço, a estabelecer metas a curto, médio, longo prazo, e a melhorar seu desempenho e sua auto-regulação.

Palavras-chaves:

Motivação, metas de realização, orientação às metas, clima motivacional, envolvimento com as metas, ansiedade a ativação.

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop, to apply and to assess a goal achievement intervention program into Distrito Federal young athletes of table tennis. To achieve this purpose, the Achievement Goal Theory frameworks like perceived motivational climate, goal orientation and goal involvement was used. Besides, the goal setting, activation and anxiety adequacies, determine the factors for the motivational maintenance athlete level. The intervention tasks emphasis the mental and motor skills, searching the athlete self-regulation at training and competitions critical moments. To assess the proposal, it was necessary the accomplishment of a preliminary study; Study 1, and therefore, the instrument construction to assess the perception of the motivational climate of team (QPCME), the perceived arousal of the athlete (QPNA), and the translation of the instrument that assess the goal orientation of the athletes (TEOSQ). The sample was made of 594 athletes from four different modalities (table tennis, volleyball, athletics and handball), between 13 and 18 years old, being the average média 15,86 and the diversion standard 0,5, from five regions of the country and representing both male (46,6%) and female (53,3%). After this, the reliability instruments through exploratory factorial analysis the descriptive statistics had applied in the Intervention Program. Later, the Study 2 establishes the quantitative analyses of the Experimental Group and the Group Control of the sample and the qualitative analyses of the athletes Experimental Group. Study 2 partner-cognitive had as focus the implications of the study of the motivational through Goals Achievement Theory. The presented results, having as analysis 3 athletes of the Experimental Group, had demonstrated that to develop a Motivational Program, with emphasis in the elaboration of tasks that involve the mental and motor skills, it takes the athlete to increase its perception of abilities, persistence and effort, to goal setting and to improve its performance and the self-regulation.

Key-words:

Motivation, goal achievement, goal orientation, motivational climate, goal involvement, anxiety and arousal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Formas do caneteiro segurar a raquete	58
Figura 2: Forma do classista segurar a raquete	58
Figura 3: Raquete clássica com esponja e borracha separadas	60
Figura 4: Tipos de pinos	60
Figura 5: Gráfico dos <i>eigenvalues</i> do TEOSQ	87
Figura 6: Gráfico dos <i>eigenvalues</i> do QPCME	90
Figura 7: Gráfico dos <i>eigenvalues</i> do QPNA	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição das estruturas de alto nível de clima motivacional orientado ao ego e à tarefa.....	40
Quadro 2: Características dos Mesatenistas dos GE e GC	102
Quadro 3: Procedimentos das Tarefas das Habilidades Mentais e Motoras.....	104
Quadro 4: Respostas do Item 1 do Questionário de Aderência	108
Quadro 5: Respostas do Item 2 do Questionário de Aderência	108
Quadro 6: Respostas do Item 3 do Questionário de Aderência	108
Quadro 7: Respostas do Item 4 do Questionário de Aderência.....	109
Quadro 8: Respostas do Item 5 do Questionário de Aderência.....	109
Quadro 9: Respostas do Item 6 do Questionário de Aderência	110
Quadro 10: Estabelecimento de Objetivos Mesatenista 1	114
Quadro 11: Estabelecimento de Objetivos Mesatenista 2	114
Quadro 12: Estabelecimento de Objetivos Mesatenista 3	115
Quadro 13: Estabelecimento de Objetivos Mesatenista 4	115
Quadro 14: Estabelecimento de Objetivos Mesatenista 5	116
Quadro 15: Resultados em Competições Brasileenses	117
Quadro 16: Benefícios do Programa	124
Quadro 17: Aspectos Positivos do Programa	124
Quadro 18: Relevância da Atividade Física	125
Quadro 19: Temporalidade das Metas.....	126
Quadro 20: Especificidade das Metas	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual das Modalidades, Gênero, Nível de Ensino e Tipo de Escola	81
Tabela 2: Médias e desvios-padrão da idade em relação à modalidade	81
Tabela 3: Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, <i>alphas de Cronbach</i> e correlações entre os itens do Questionário de Orientação às Metas dos Atletas	88
Tabela 4: Cargas Fatoriais, comunalidades, percentual de variância, <i>alphas de Cronbach</i> e correlações entre os itens do Questionário de Percepção de Clima Motivacional de Equipe (QPCME)	91
Tabela 5: Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, <i>alphas de Cronbach</i> e correlações entre os itens do Questionário de Percepção do Nível de Ativação	94
Tabela 6: Descritivas das variáveis dependentes por modalidade esportiva do Estudo 1	95
Tabela 7: Resultados das Avaliações de Aptidões Físicas dos Mesatenistas do GE e GC	111
Tabela 8: Faixa Recomendável para a Zona de Boa Saúde – Fitnessgram e AAHPERD.....	112
Tabela 9: Resultados do <i>scout</i> dos mesatenistas do GE	117
Tabela 10: Médias e desvios-padrão dos itens da avaliação do programa	121
Tabela 11: Médias dos pré e pós-testes dos construtos dos instrumentos TEOSQ QPCME e QPNA aplicados ao GE.....	130
Tabela 12: Médias dos pré e pós-testes dos construtos dos instrumentos TEOSQ QPCME e QPNA aplicados ao GC	132
Tabela 13: Médias e desvios-padrão das variáveis do TEOSQ do GE e GC	134
Tabela 14: Médias e desvios-padrão das variáveis do QPNA do GE e GC	135
Tabela 15: Médias e desvios-padrão das variáveis do QPCME do GE e GC	135

LISTA DE ABREVIACÕES

DP: Desvio-Padrão.

GC: Grupo Controle.

GE: Grupo Experimental.

QPCME: Questionário de Percepção de clima Motivacional de Equipe.

QPNA: Questionário de percepção do Nível de Ativação.

TEOSQ: Questionário de Orientações às Metas (*task and ego orientation sports questionnaire*).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 Teorias Motivacionais	21
1.2 Teorias Motivacionais Sócio-Cognitivas.....	27
1.2.1 Estabelecimento de Objetivos.....	27
1.2.1.1 Estabelecimento de Objetivos no Esporte	27
1.2.1.2 Teoria da Expectativa	29
1.2.2 Teoria das Metas de Realização.....	32
1.2.2.1 Metas Disposicionais	33
1.2.2.2 Metas Situacionais	36
1.2.2.2.1 Envolvimento com as Metas.....	36
1.2.2.2.2 Clima Motivacional	37
1.2.2.3 Comportamentos e Metas de Realização	44
1.2.2.3.1 Esforço e Metas de Realização	44
1.2.2.3.2 Persistência e Abandono no Esporte.....	45
1.2.2.3.3 Desempenho e Metas de Realização	46
1.2.2.4 Afetividade e Metas de Realização.....	47
1.2.2.4.1 Ansiedade, Ativação e Estresse	47
1.2.2.4.2 Satisfação, Divertimento e Interesse Intrínseco	52
1.2.3 Críticas e Sugestões à Teoria das Metas de Realização	54
1.2.3.1 Cruzamento das Teorias: Estabelecimento de Objetivos e Metas de Realização	54
1.2.3.2 Orientação à Tarefa e Metas de Realização	55
1.3 Modalidade Esportiva do Estudo: Tênis de Mesa	57
1.3.1 Definições do Tênis de Mesa	57
1.4 Habilidades Motoras	62

1.5 Habilidades Mentais	67
2. ESTUDO 1	76
2.1 Introdução	76
2.2 Fundamentação Teórica dos Instrumentos	76
2.2.1 Questionário de Orientação às Metas dos Atletas	77
2.2.2 Questionário de Percepção de Clima Motivacional de Equipe	78
2.2.3 Questionário de Percepção do Nível de Ativação	79
2.3 Metodologia	79
2.3.1 Amostra da Validação.....	80
2.3.2 Procedimentos.....	82
2.4 Descrição dos Instrumentos	82
2.5 Tradução e Adaptação dos Instrumentos	82
2.5.1 Questionário de Orientação às Metas dos Atletas	82
2.5.1.1 Tradução do Instrumento TEOSQ	83
2.5.2 Questionário de Percepção de Clima Motivacional de Equipe	83
2.5.3 Questionário de Percepção do Nível de Ativação do Atleta.....	84
2.6 Procedimentos Estatísticos	84
2.7 Resultados e Discussão	86
2.7.1 Validação do Questionário de Orientações às Metas dos Atletas.....	86
2.7.2 Validação do Questionário de Percepção do Clima Motivacional de Equipe	89
2.7.3 Validação do Questionário de Percepção do Nível de Ativação	92
2.8 Resultados das Variáveis Dependentes da Pesquisa	95
2.9 Conclusão.....	96
3. ESTUDO 2.....	97
3.1 Introdução	97
3.2 Fundamentação Teórica.....	97
3.3 Procedimentos Preliminares	99

3.4 Método	99
3.5 A Intervenção	100
3.5.1 Observação Exploratória	100
3.5.2 Amostra	101
3.5.3 Variáveis da Pesquisa	103
3.5.4 Fases do Programa	103
3.5.5 Realização do Programa	104
3.5.6 Avaliação do Programa	107
3.5.6.1 Questionário de Aderência ao Programa	108
3.5.6.2 Habilidades Motoras	110
3.5.6.3 Estabelecimento de Objetivos	113
3.5.6.4 Percepção da Habilidade	116
3.5.6.5 Desempenho	118
3.5.6.6 Questionário de Avaliação ao Programa	120
3.5.7 Conclusão do Programa	127
3.6 Apresentação dos Dados do Estudo 2.....	129
3.7 Análise Estatística dos Resultados	129
3.5 Conclusão do Estudo 2	136
4. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	138
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

A motivação tem se mostrado uma preocupação em estudos e pesquisas de diversas áreas onde exista a intencionalidade de se realizar uma atividade com desempenho suficiente para atingir resultados satisfatórios. As intervenções que buscam a melhoria da motivação dos atletas no esporte de alto-rendimento são consideradas uma das estratégias mais relevantes para o aumento do desempenho e do rendimento esportivo (MURPHY e TAMMEN, 1998; MURPHY, 2005).

O ponto central do entendimento dos processos motivacionais consiste em compreender quais os motivos e intenções que levam um indivíduo a persistir no aprendizado e a tentar melhorar seu rendimento, mesmo enfrentando diversas dificuldades durante o treinamento para continuar treinando, esforçando-se com persistência para atingir o potencial estabelecido. Por outro lado, há indivíduos que desistem facilmente, retraem-se frente a dificuldades de treinamento, não têm ânimo para persistir, não se esforçam em treinamentos e não são consistentes para atingir o seu potencial.

Para responder a estas indagações motivacionais, utilizou-se como fundamentação teórica para esta pesquisa a teoria sócio-cognitiva Metas de Realização, na qual é explicado o comportamento motivacional com base nas diferenças individuais e situações sócio-ambientais, que são combinadas dinamicamente para dirigir os motivos, intenções e ações do indivíduo.

Sendo assim, para a concepção da psicologia motivacional sócio-cognitiva Metas de Realização, a motivação é utilizada para representar a intensidade e a direcionalidade de qualquer conduta humana. Ou seja, como um indivíduo percebe cognitivamente a atividade e como suas emoções, percepções e comportamentos pessoais influenciam em suas escolhas.

A partir da teoria sócio-cognitiva Metas de Realização, foi construído nesta pesquisa um Programa de Intervenção Motivacional, com o objetivo de aumentar os níveis motivacionais de atletas praticantes de esporte de alto-rendimento e para isto envolveu análises dos motivos e comportamentos destes atletas dentro de um

determinado contexto. Com estas análises, elaboraram-se tarefas individualizadas que envolveram dinamicamente as *habilidades mentais*, por meio dos estudos da auto-regulação (DUDA, CUMMINGS e BALAGUER, 2005), e as *habilidades motoras* por meio dos estudos das diferenças individuais (MAGILL, 1984) com o objetivo de atingir a melhor adequação dos processos motivacionais e conseqüentemente a motivação do atleta pela modalidade esportiva. Ou seja, a partir da elaboração de tarefas motoras e mentais esperou-se atingir os resultados motivacionais adequados da Teoria das Metas de Realização: alto-nível de orientação à tarefa e nível moderado de orientação ao ego.

O esporte ténis de mesa foi escolhido para esta pesquisa por tratar-se de modalidade que favorece diversidade na aplicação de tarefas motoras individualizadas, com variabilidade de exercícios. Este esporte exige ainda a intervenção de tarefas mentais, sendo uma modalidade em que o fator mental é bastante solicitado durante os treinos e partidas.

Tendo em vista a escassa publicação de instrumentos das teorias motivacionais sócio-cognitivas que fossem adaptados à realidade brasileira, para a execução deste estudo fez-se necessária a construção e validação de instrumentos condizentes com a pesquisa. Instrumentos estes que foram imprescindíveis para as análises dos níveis motivacionais dos atletas.

A adequação metodológica da pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro momento ocorreu a validação de instrumentos que se referenciam às Metas de Realização, e no segundo momento houve a intervenção com os atletas para que atingissem níveis adequados dos processos motivacionais.

Justificativa e Relevância

Após realizar análise bibliométrica na base de dados *Web of Science* e *Scielo*, poucos estudos foram encontrados sobre intervenções das Metas de Realização em jovens atletas brasileiros. Winterstein (2002), e Hirota *et al.* (2006) apresentaram resultados relacionados aos preditores das Metas de Realização e a esportes de alto-

rendimento; Iizuka (2006) e Lima *et al.* (2004) apresentaram resultados de pesquisas sobre o tênis de mesa de alto-rendimento.

No entanto, nenhum estudo foi encontrado que incluísse os dois temas: tênis de mesa e Metas de Realização. O tênis de mesa é uma modalidade, que requer ao mesmo tempo: alta-precisão e velocidade acentuada; exige do atleta decisões rápidas e muitas vezes sob pressão psicológica; requer um alto-nível de treinamento individualizado técnico-tático e da auto-regulação para tomadas de decisão rápidas e precisas. Por estas razões, o tênis de mesa caracterizou-se como uma modalidade pertinente para a intervenção proposta nesta pesquisa.

Objetivos

Objetivo Geral:

Elaborar, aplicar e avaliar um Programa de Intervenção Motivacional em jovens atletas de tênis de mesa do Distrito Federal, com ênfase em tarefas de habilidades mentais e motoras para adequação dos níveis de motivação dos fatores *ego* e *tarefa* dos construtos das Metas de Realização e dos níveis de ativação e ansiedade.

Objetivos Específicos:

Para a elaboração, aplicação e avaliação deste Programa, fez-se necessária a divisão da tese em dois momentos: o primeiro momento, denominado Estudo 1 tratou da tradução, adaptação e validação dos instrumentos aplicados no Programa de Intervenção do Estudo 2; o segundo momento, denominado Estudo 2 tratou da realização da Intervenção com a utilização dos instrumentos validados no Estudo anterior.

Estudo 1:

1. Traduzir, adaptar e validar os instrumentos referentes aos estudos das Metas de Realização de diferentes modalidades esportivas, que estejam de acordo com a realidade de jovens atletas brasileiros e que avaliam a motivação como variável dependente:

- Questionário de Orientação às metas dos atletas: TEOSQ – *Task and Ego Orientation Sports Questionnaire* (Duda e Nicholls, 1992) – cujo instrumento avalia o construto orientação às metas dos atletas;
- Questionário de Percepção do Clima Motivacional de Equipe (QPCME) – cujo instrumento avalia a percepção do clima motivacional pelo atleta;
- Questionário de Percepção do Nível de Ativação (QPNA) – cujo instrumento avalia os níveis de ativação e ansiedade do atleta.

Estudo 2:

1. Elaborar, aplicar e avaliar o Programa de Intervenção Motivacional, sendo que para isto alguns procedimentos se fizeram necessários:

- Elaborar questionário de Aderência ao Programa;
- Elaborar Inventário o *scout* do tênis de mesa;
- Elaborar questionário para Avaliação do Programa;
- Aplicar os instrumentos TEOSQ, QPNA e QPCME;
- Aplicar o estabelecimento de objetivos;
- Avaliar e analisar habilidades e capacidades motoras;
- Avaliar os resultados das variáveis: orientações ao ego e tarefa, clima orientado ao ego, clima orientado à tarefa, nível de ativação e nível de ansiedade a partir dos instrumentos aplicados;
- Avaliar o Programa de Intervenção Motivacional nos jovens atletas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Teorias Motivacionais

Nossos estudos concentraram-se na Teoria Motivacional Sócio-Cognitiva Metas de Realização que surgiu das investigações provenientes da área escolar de vários autores (NICHOLLS, 1978, 1984a, 1989; DWECK, 1986, 2000; DWECK e ELLIOTT, 1983; ELLIOT e CHURCH, 1997; DWECK e LEGGETT, 1988; AMES, 1987; AMES e AMES, 1981; AMES e ARCHER, 1987, 1988; MAEHR, 1974; MAEHR e NICHOLLS, 1980), e que para alguns pesquisadores (DUDA, CUMMING e BALAGUER, 2005) é considerada juntamente com a Teoria da Autodeterminação (DECI e RYAN, 1985) a mais relevante da atualidade no que diz respeito aos aspectos da motivação aplicada ao esporte e à atividade física.

Apresentamos a partir da revisão bibliográfica realizada sobre Teorias Motivacionais datadas do início do séc. XX, a Teoria do Instinto, a Teoria Geral da Ação, a Teoria da Motivação para Realização e as Teorias Motivacionais Sócio-Cognitivas.

Teoria do Instinto

Uma das primeiras teorias que foram publicadas, a Teoria do Instinto data de 1860 e foi preconizada pelas idéias evolucionistas de Charles Darwin, é uma das primeiras tentativas de explicar o emprego da motivação (SHAW, GORELY e CORBAN, 2005). Dentro desta concepção, a motivação é o que gera energia, direciona ou sustém uma ação.

Ao longo do tempo, uma grande variedade de estudos sobre instintos, foi produzida na ciência. O instinto não tem diferenças culturais, comportamentais ou motivacionais. O comportamento exibido pelo ser humano ao longo do tempo tem evoluído no sentido da luta pela sobrevivência e pela reprodução. Provavelmente alguns comportamentos agressivos podem justificar-se pelo instinto da perpetuação da

espécie. Sob este ponto de vista, qualquer comportamento como comer, beber, limpar-se ou mesmo divertir-se é considerado instintivo.

Pioneiros da Psicologia como Willian James e Willian McDougal, listaram alguns instintos básicos. Nos anos 20, algumas destas listas chegaram a crescer para algo em torno de dez mil instintos do ser humano. Com isto, o conceito perdeu um pouco a sua relevância e credibilidade. Se perguntassem o porquê do desejo de pintar um quadro ou de praticar uma modalidade esportiva, responder-se-ia que trata-se de instinto. Entretanto, isto não responde por completo o questionamento sobre a natureza do instinto e com isto descobre-se um problema metodológico da teoria.

Um outro aspecto da Teoria do Instinto em relação à Teoria Motivacional que tornou-se problemático é que a primeira não pode explicar as diferenças culturais de comportamento e da motivação do ser humano.

Teoria Geral da Ação

A Teoria da Motivação reflete o conceito de que o movimento humano deve ser explicado por certas necessidades internas. Esta idéia leva-nos às teorias que postulam e instigam motivos e necessidades. Aproximadamente até os anos 40, prevalecia o ponto de vista de que os fenômenos das motivações humanas poderiam ser explicados apenas por necessidades primárias. No entanto, psicólogos influenciados por trabalhos de Murray (1938) chegaram à conclusão de que praticamente seria impossível aplicar os estudos motivacionais partindo apenas de necessidades primárias.

Historicamente há uma grande relevância nos estudos de Murray na Psicologia Contemporânea. Ele apresentou uma teoria da motivação com base em estudos da personalidade de cinquenta homens jovens, empregando métodos experimentais diferenciados. Ou seja, para Murray os estudos referentes à motivação devem-se à aplicação dos estudos da personalidade. Por outro lado, na teoria de Murray, *necessidade* e *pressão* são os fatores centrais, pois para ele cada episódio do desenvolvimento da personalidade pode descrever-se como uma combinação entre pressão e necessidade, sendo que esta última é a mais importante. Mas, contrariamente

aos estudos de Hull (1943) e Tolman (1932), Murray utiliza o termo *necessidade* como sinônimo de *impulso*.

Murray propõe, em sua Teoria Geral da Ação, 20 necessidades psicogênicas (secundárias) a partir das quais explicar-se-ia a conduta do ser humano. Além das variáveis da Teoria da Motivação de Murray - *necessidade* e *pressão* –também são aplicadas outras variáveis: *emoção* e *afeição*. Neste ponto, Murray aplica a teoria de McDougal (1912), propondo uma estreita relação entre *emoções* e *necessidades*:

Sem dúvida, não encontramos que todas as emoções tenham impulsos, nem que todos os impulsos tenham emoções. Mas as emoções mais importantes (medo, ira, desgosto, piedade, vergonha, luxúria) estão associadas com algum impulso, ou com o resultado final (facilitação - êxito; obstrução - fracasso) de um impulso. (MURRAY, 1938, p. 90).

Murray também considera que as definições de *emoção* e *afeição* são variáveis que diferem muito pouco e são acompanhadas de sentimentos de prazer ou desprazer e também de necessidades. Para este autor, o *prazer* é acompanhado da “satisfação da tensão de uma necessidade” e está diretamente relacionado com o “prazer da atividade” e com o “prazer da realização”, que podem ser considerados acompanhantes das necessidades particulares (*atividade* e *realização*).

Teoria da Motivação para a Realização

Pesquisas sobre realização e motivação têm uma longa e característica história nos estudos acadêmicos. O conceito de Motivação para a Realização foi apresentado pela primeira vez por James (1890) como uma disciplina científica da psicologia. Inicialmente era entendida como o esforço para realizar algo estava ligado à auto-avaliação. A partir deste estudo, surgiu uma variedade de pesquisas que abordavam a relevância da realização como um efeito da intencionalidade da perseverança e como um efeito do aumento da dificuldade do desempenho da tarefa (ACH, 1910; HILLGRUBER, 1912).

No entanto, foi no laboratório de Kurt Lewin que, em conjunto com seus colegas, desenvolveu um trabalho empírico da motivação para a realização. por meio da investigação do comportamento do ser humano ao estabelecer aspirações (HOPPE, 1930; FRANK, 1944). Lewin e seus colegas (ESCALONA, 1940; FESTINGER, 1942; LEWIN *et al.* 1944) propuseram um modelo formal da motivação para realização, denominado Teoria da Valência de Resultados, para explicar o processo de aspiração do ser humano.

Uma década depois, o lugar central da pesquisa da psicologia científica centrada na motivação para realização foi solidificado por McClelland, Atkinson e seus colegas que trabalharam no conceito da necessidade de realização (ATKINSON, 1957; McCLELLAND *et al.*, 1953; McCLELLAND *et al.*, 1949). Portanto, a partir dos estudos de Lewin (1935), Atkinson e McClelland (1948), até os dias atuais, um grande número de pesquisas sobre motivação e realização tem sido realizado, principalmente por pesquisadores da área sócio-cognitiva.

A Teoria de Motivação para a Realização foi elaborada por Atkinson e McClelland (1948) e trata-se de uma tentativa de determinar a direção, a magnitude e o comportamento persistente em um limitado mas importante domínio das atividades humanas. Esta teoria somente aplica-se quando um indivíduo sabe que seu desempenho será avaliado por ele mesmo ou por outra pessoa e que o resultado desta ação será favorável quando ele atingir os seus objetivos (sucesso) ou será desfavorável, quando ele não atingir o objetivo desejado (fracasso). Em outras palavras, esta seria a base da Teoria da Motivação para a Realização de um desempenho.

Esses mesmos autores focalizaram sua atenção em uma das necessidades propostas por Murray: a necessidade de alcançar um resultado. A motivação para o resultado é um conceito relevante quando a ação para a realização de uma determinada tarefa pode ser caracterizada enquanto rendimento, de maneira suficientemente exata, ou seja, ela quando pode ser mensurável.

Este estudo utiliza de forma interacionista dois pontos teóricos relevantes: a) os fatores *disposicionais* - isto é, como o ser humano é e como ele se sente em um determinado momento – são fatores como: traços de personalidade, humor, atitudes, capacidade, esforço, e outros; e b) os fatores *situacionais* – fatores do ambiente que os cerca e que influenciam o seu comportamento, exteriores a eles próprios e que essencialmente são dependentes da situação em que o indivíduo encontra-se em um determinado momento.

Atkinson e McClelland (1948) aplicam os estudos de Murray (1938) no que se refere aos primeiros estudos da motivação para a realização, como um fator *disposicional*, definindo como a necessidade de realizar um desejo.

Atkinson (1964) prossegue o desenvolvimento de suas pesquisas a partir de Murray e escreve a motivação para a realização como uma combinação de duas construções da personalidade: *o motivo para realizar sucesso* e *o motivo para evitar o fracasso* ou *a ansiedade sobre o fracasso*.

Para Atkinson (1964), todo ser humano tem ambas as tendências em suas personalidades e sente-se bem quando consegue realizar algo ou sente-se mal quando falha neste processo de realização. Para ele, estas duas tendências não estão no mesmo nível dentro de nós, mas por será meio da personalidade que estas tendências irão se manifestar.

Os fatores *situacionais* são denominados por Atkinson (1964) como *dificuldade da tarefa* ou a *probabilidade de sucesso* ou ainda a *força da expectativa*. Um outro fator *situacional* é denominado de *incentivo e valorização do sucesso*. Para a melhor chance de sucesso, deve-se incentivar e valorizar ao máximo o executante, seja ele atleta, seja ele estudante, seja ele funcionário de uma empresa. Isto é, os fatores situacionais tratam da interação do indivíduo e da percepção que ele tem da influência do meio que o cerca.

No que se refere ao motivo para realizar o sucesso, Atkinson (1964) afirma que este fator é decorrente da combinação de dois aspectos situacionais: *a probabilidade de sucesso* e *o incentivo e valorização do sucesso*. Estes, em conjunto, irão produzir o *motivo para realizar o sucesso*, que é expresso em direção, magnitude e persistência da orientação para a realização do desempenho.

O motivo para realizar o sucesso tem a característica de ser relativamente estável, isto porque é apresentado em qualquer situação de comportamento. Já as variáveis situacionais *probabilidade de sucesso* e *incentivo e valorização do sucesso* dependem de experiências que ocorreram em situações específicas no passado e que são similares ao confronto que ocorre no momento atual. Estas variáveis alteram-se em decorrência de mudanças ocorridas na vida do indivíduo e que também podem ser tratadas como características de situações particulares ou tarefas particulares (Atkinson, 1964).

O motivo para evitar o fracasso é considerado por Atkinson (1964) como um outro fator *disposicional* utilizado dentro da Teoria da Motivação para a Realização de um desempenho. Nesta concepção, ele argumenta que o motivo para realizar algo deveria ser caracterizado como uma capacidade para reagir com orgulho à execução de uma determinada tarefa; além disso, o *motivo para evitar o fracasso* pode também ser considerado quando, na realização de uma determinada tarefa, o resultado do desempenho que se objetivava é fracassado.

Quando esta construção ocorre dentro do indivíduo e está clara a situação de avaliação à qual ele será submetido na execução de uma tarefa, ou seja, em seu desempenho e uma vaga possibilidade de fracasso ocorrer-lhe, essa possibilidade poderá ocasionar um resultado de ansiedade e uma tendência para o indivíduo retirar-se desta situação indesejável.

Sendo assim, o *motivo para evitar o fracasso* poderá também ser designado como *ansiedade sobre o fracasso*. Esta situação poderá ocorrer devido ao fato da pessoa estar negativamente motivada. Por exemplo, com a influência dos pais, do técnico, preocupação com a exposição social ou com algum outro motivo internalizado. Normalmente esta *ansiedade sobre o fracasso* ocorre no momento em que a tarefa surge como um desafio real. Tanto a sensação de fracasso quanto a sensação de sucesso surgem fortemente na execução de tarefas quando há um nível intermediário de dificuldade.

Portanto, a disposição para a ansiedade não provém de um desempenho motor em uma determinada atividade, mas é concebida como uma fonte de inibição para a execução desta determinada tarefa. Neste ponto, o melhor seria que este indivíduo

tivesse a opção de executar uma outra tarefa com o mesmo objetivo de desempenho, mas que não acarretasse em ansiedade. Nesse caso, Atkinson (1964) sugere que este indivíduo não execute a tarefa.

As construções de personalidade para o *motivo para realizar o sucesso* e o *motivo para evitar o fracasso* são ortogonais para Atkinson e Feather (1966). Ou seja, o indivíduo pode ter alta nas duas construções, baixa em ambas, ou alta em uma construção e baixa em outra.

Atkinson e Litwin (1960) dedicaram-se aos estudos de fatores do comportamento do ser humano, como por exemplo: a persistência, o desempenho e a capacidade de sofrer riscos, os quais serviram em parte como base para a Teoria Sócio-Cognitiva das Metas de Realização.

1.2 Teorias Motivacionais Sócio-Cognitivas

A partir dos anos 80, pesquisadores começaram a divulgar seus estudos motivacionais sócio-cognitivos e estes passaram a ser utilizados na indústria, em escolas, com esportes, exercícios físicos e em outras situações (NICHOLLS, 1978, 1984a, 1989; DWECK, 1986; DWECK e ELLIOTT, 1983; ELLIOT e CHURCH, 1997; DWECK e LEGGETT, 1988; AMES, 1987; AMES e ARCHER, 1987, 1988; MAEHR, 1974; MAEHR e NICHOLLS, 1980). Os estudos das Teorias do Estabelecimento de Objetivos mostram-se precursores da Teoria das Metas de Realização. Estes estudos foram relevantes para a fundamentação teórica desta pesquisa.

1.2.1 Estabelecimento de Objetivos

1.2.1.1 Estabelecimento de Objetivos no Esporte

Hardy, Jones e Gould (1996) entendem que, para que os atletas atinjam seu potencial atlético, é fundamental que estes desenvolvam uma técnica de estabelecimento de objetivos.

Pesquisas realizadas por Weinberg e Butt (2005) demonstraram que as metas ainda são pouco efetivas no meio esportivo. Segundo os autores, *objetivo* refere-se a atingir um nível de proficiência na tarefa, normalmente dentro de um tempo específico (LOCKE e LATHAM, 1990a). Portanto, no esporte, os objetivos estabelecidos pelos técnicos e participantes variam na especificidade e dificuldade e na medida em que o objetivo for alcançado. Isto leva os psicólogos do esporte a distinguirem as metas entre: *resultado*, *desempenho* e *processo*.

Mais especificamente, *metas de resultado* referem-se ao que se quer atingir em um campeonato, o que normalmente é a vitória. Neste tipo de meta, muitas vezes o foco está na comparação social: jogar melhor do que qualquer jogador, seja o adversário, seja do mesmo time.

Duda (2001) descreve que, durante um campeonato, os jogadores e técnicos com diferentes concepções de habilidade tendem quase todos a ter a vitória como objetivo. Um questionário aplicado a seiscentos atletas nos VIII Jogos da Juventude, na faixa etária entre 12 e 19 anos, de esportes individuais e coletivos com representatividade nas cinco regiões do país, mostrou que 95% dos atletas almejam a vitória durante o evento.

Contudo, ser vitorioso não depende apenas de estabelecer um objetivo e ter a certeza, pela vontade, que irá atingi-lo. A vitória depende de uma série de fatores, principalmente da habilidade do jogador em solucionar problemas durante momentos críticos da partida, e também da preparação técnica e tática de seu adversário. Portanto, para atingir-se a vitória, o atleta dependerá de uma série de fatores, tais como: esforço diário, treino, persistência, habilidade, capacidade e planejamento da equipe técnica e de atletas em superarem dificuldades físicas, técnicas, táticas e psicológicas.

Metas de desempenho normalmente referem-se à como o atleta se auto-referencia e como as metas podem ser transformadas em resultados numéricos. Ou seja, o atleta estabelece um percentual de desempenho (acertar 85% de lance-livre durante uma partida de basquete); um tempo a ser atingido (melhorar os minutos/segundos durante uma corrida); um número de faltas (diminuir para três o número de faltas durante uma partida), dentre outras.

Duda (2001) descreve que o desempenho de um atleta pode ter concepções diferenciadas. Por exemplo, a execução e o padrão de uma situação técnica e/ou tática podem ser focados na melhora do seu desempenho ou na preocupação da superioridade e/ou inferioridade do desempenho em relação aos outros jogadores.

As metas de desempenho podem ser processadas de formas diferenciadas: o padrão pode ser auto-referenciado a um critério ou referenciado a um critério absoluto. Por exemplo, estabelecer o objetivo de executar o *top spin* com 85% de acertos durante um campeonato (auto-referenciado) ou estabelecer que “hoje” executará o percentual máximo de acertos de *drives* que já foi executado durante treinamentos entre todos os atletas do clube (referenciado a um critério absoluto). Sendo assim, as metas de desempenho dependerão da concepção que o atleta/técnico terá em relação à forma do desempenho, se será auto-referenciada ou comparativa.

Metas de processo referem-se à maestria de executar-se uma tarefa a cada fase diferenciada do treinamento da habilidade. Por exemplo, aumentar a velocidade do braço durante a execução do *drive* durante uma partida de tênis de mesa; saltar mais alto durante o movimento de rebote no basquete. Para isto, estabelecer-se-á metas específicas para melhora de cada ação destes movimentos, analisando o movimento de uma forma global, seja através da parte motora e/ou psicológica.

Nicholls (1989) sugere que os atletas que estabelecem metas de processo exercem maior esforço durante a execução da tarefa para atingirem o resultado desejado.

Particularmente, é sabido que atletas de alto-nível de competição tendem a estabelecer *metas de resultado* e *metas de processo* e, para atingirem os resultados desejados, estabelecem metas efetivas (BURTON *et al.* 1998).

1.2.1.2 A Teoria da Expectativa

Rolo em sua tese de doutorado (2004) teve como referencial teórico estudos do psicólogo Snyder, que são referenciados à Teoria de Estabelecimento de Objetivos. Na Teoria da Expectativa apresentada por Rolo (2004), *expectativa* foi definida dentro do construto do estabelecimento de objetivos como um processo de pensamento sobre

metas, na qual cada pessoa tem a percepção do caminho e agenciamento para realizar seus objetivos (SNYDER, 2002; SNYDER *et al.*, 1999).

Especificamente, a Teoria da Expectativa é uma forma característica com a qual uma pessoa estabelece uma meta, vai à busca dela e realiza seus objetivos. Relaciona-se com a cognição e a interação derivadas do senso de sucesso e do comprometimento com das metas estabelecidas, com a determinação ou energia para mover-se na direção do agenciamento dos objetivos e o planejamento das estratégias para atingir estas metas (ROLO, 2004).

Snyder *et al.* (1999), afirmaram que a Teoria da Expectativa foi tradicionalmente vista como um construto unidimensional, envolvendo a percepção das metas, sendo que os componentes da expectativa tinham sido examinados separadamente no passado. O novo conceito multidimensional permitiu examinar simultaneamente o pensamento do agenciamento e da estratégia para se chegar às metas. Este contribui para uma compreensão mais global do processo de estabelecimento de metas.

Os três construtos da Teoria foram inter-relacionados, passando a existir uma dinamicidade entre *metas*, *estratégias* e *agenciamento*, definidos como:

Metas: trata-se de um componente cognitivo definido como qualquer coisa que signifique o alvo do desejo do ser humano. As metas variam em temporalidade (curto, médio e longo prazo) e em graus de especificidade (vagas e específicas). Dentro de um pensamento voltado à expectativa de realização, as metas vagas são mais improváveis de ocorrer. A fim de sustentar esta perseguição às metas, elas são relevantes para quem deseja atingi-las. Desta forma, torna-se importante que as pessoas participem ativamente de seu processo de estabelecimento de objetivos. Rolo (2004) utiliza em sua pesquisa baseada no modelo de Snyder *et al.* (1999) a estratégia da técnica *SMART* (Anexo A) para estabelecimento de objetivos dos atletas. *SMART*, palavra que em inglês significa *esperto*, são as iniciais das palavras-chave para o estabelecimento de objetivos: específica, mensurável, ajustável, realista e temporal.

Estratégias: trata-se do pensamento sobre a forma de querer chegar a uma determinada meta. As estratégias são consideradas um componente fundamental relacionado à alta-expectativa. Snyder (1994) utilizou uma analogia para designar

estratégias: “não é suficiente querer estar em um determinado lugar, em uma determinada posição, mas é extremamente necessário saber como fazer para estar lá. Não é suficiente estabelecer metas, mas é necessário ter o senso de como obtê-las e estratégias para se alcançá-las”.

O pensamento sobre as estratégias envolve o planejamento da forma e o caminho detalhado para realização das metas; envolve a produção de uma rota favorável à realização delas, assim como o planejamento antecipado de uma rota alternativa plausível se por acaso algum empecilho ou problema for encontrado no percurso. Ou seja, quando uma estratégia ou meta é bloqueada, é necessário encontrar uma alternativa para alcançar os objetivos. Normalmente pessoas que trabalham com estratégias planejam possíveis impedimentos e rotas alternativas ao invés de ficarem avaliando as perdas com as situações inesperadas.

Embora não seja muito eficiente, quando um planejamento é realizado em detalhe e com antecedência, uma alternativa deve ser elaborada para o caso de ser encontrado algum impedimento na realização dos objetivos. Esta alternativa é encontrada por meio do auxílio do técnico, que em acompanhamento ao atleta em suas metas e superação de obstáculos encontrados, procura uma solução plausível e possível para motivar o atleta a encontrar uma solução para o problema. Isto também estimula os aspectos cognitivos do atleta.

Agenciamento: estabelecer metas e ter estratégias para realizá-las são passos necessários para atingi-las com sucesso. Por outro lado, isto somente não é suficiente. Também é importante possuir o agenciamento ou a motivação durante o processo de ‘perseguição’ às metas. Agenciamento é definido por Snyder (1997) como um reservatório de energia mental, determinação e comprometimento que ajudará a mover-se em direção aos objetivos. Além disso, agenciamento é manifestado mais fortemente quando as metas são claramente concebidas e quando a pessoa tem uma visão bem específica da estratégia das metas para os objetivos (SNYDER, 1997).

O Estabelecimento de Objetivos proposto por Snyder mostrou-se o modelo mais adequado para aplicação desta pesquisa: pela multidimensionalidade da teoria e dinamicidade entre os três construtos. Apesar de ser uma ferramenta fundamental para alcançar um determinado fim, a intencionalidade para chegar-se às metas ou ao

objetivo final, tem se tornado importante para o pesquisador que se interessa pelo estudo da motivação aplicado ao esporte e à atividade física. Nesta intencionalidade da realização de objetivos, a Teoria das Metas de Realização mostra-se uma das teorias mais utilizadas no campo motivacional aplicado ao esporte e ao exercício físico.

1.2.2 Teoria das Metas de Realização

A Teoria das Metas de Realização afirma que o indivíduo é um organismo que direciona suas metas de forma intencional e racional, que guia suas decisões e comportamentos dentro de um conceito de realização. Esta teoria está relacionada diretamente com a meta de demonstração de competência (NICHOLLS, 1989; NICHOLLS *et al.* 1985). Além disso, outras metas apareceram para operacionalizar a não realização de uma tarefa dentro de um determinado contexto esportivo, e para quando realizar algo é desejado, quando há um padrão de excelência a ser atingido e quando a atividade tem valor para o indivíduo.

Pesquisas relacionadas às Metas de Realização assumem a perspectiva de demonstrar a competência e distinguem a forma de percepção da habilidade da característica da motivação para realização (DWECK, 1986, 2000, 2006; NICHOLLS, 1984a, 1989; NICHOLLS *et al.* 1985).

Pesquisadores têm seguido dois caminhos referentes às metas para os estudos das Metas de Realização: as metas disposicionais - que se referem à orientação às metas (NICHOLLS, 1984a, 1989; NICHOLLS *et al.* 1985) e as metas situacionais - que se referem ao clima motivacional (AMES, 1984a, 1984b, 1987, 1992a, 1992b, 1992c; EPSTEIN, 1988, 1989; TREASURE, 2001) e ao envolvimento com as metas (DWECK, 1999, 2000, 2006; NICHOLLS, 1989; NICHOLLS *et al.* 1985; HARWOOD *et al.* 2000; HARWOOD e HARDY, 2001; DUDA, 2005).

Segundo Duda (2005), há três construtos centrais na Teoria das Metas de Realização que têm sido examinados consistentemente em pesquisas da psicologia do esporte e do exercício físico: a escolha das orientações às metas, a percepção do clima motivacional e o envolvimento com as metas.

O construto denominado *orientação às metas*, que fundamenta os outros dois, aborda a escolha do indivíduo em orientar-se por meio de sua auto-superação e/ou por meio da comparação social com outros. É o único que se refere às metas disposicionais do indivíduo em relação às suas escolhas no treinamento e/ou competição. Esse construto analisa a percepção do atleta e o porquê de suas escolhas e tomadas de decisão diferenciadas em momentos distintos de jogo e/ou treinamento.

O construto denominado *clima motivacional* refere-se à percepção que o atleta tem do ambiente que o cerca: seus pais, o técnico, os amigos, entre outros, e qual a influência motivacional que estes tentam impor sobre ele. A intenção deste construto é analisar como o atleta percebe o ambiente e como ele deixa-se influenciar por ele. Portanto, estudar como uma equipe percebe o nível motivacional de seu técnico - se ele volta-se mais para as estrelas do time (orientação à tarefa) ou trata todos como papéis importantes para a equipe (orientação ao ego) e qual o resultado disto no desempenho atlético - é uma forma de avaliar o clima motivacional da equipe e intervir para que haja uma melhora neste ambiente esportivo.

O construto denominado *envolvimento com as metas*, que trata da meta situacional, refere-se ao momento em que o atleta escolhe estar envolvido com a auto-superação, durante uma situação de competição e/ou treinamento, ou escolhe estar envolvido com comparações sociais dentro de um contexto. O porquê destas escolhas em momentos pontuais e a modificação de escolhas que atrapalhem o desempenho atlético é o terceiro construto das Metas de Realização. Ainda não há na literatura internacional e nacional nenhuma forma de avaliação do atleta que utilize este construto, para procurar saber quais foram as escolhas do atleta dentro de um determinado contexto.

1.2.2.1 Metas Disposicionais – Orientação às Metas

O estudo teórico das orientações às metas aplicadas à atividade física tem como base as contribuições de Nicholls (1984; 1989), Dweck (2000; 2006), Maehr e Braskamp (1986), Ames (1984) e Ames e Archer (1988).

Para Nicholls (1989), existem situações em que as pessoas podem estar envolvidas mais com a competitividade ou com o domínio. Isto não significa necessariamente negar que as diferenças individuais sejam suscetíveis para que os tipos diferentes de orientação ocorram.

Contudo, esta susceptibilidade transforma-se em realização de um objetivo (ou de um alvo, de uma meta) que, a partir deste ponto, os indivíduos transformam em Metas de Realização, as quais têm como eixo, como estrutura fundamental da teoria, o construto das orientações às metas. Este construto está relacionado com a competitividade, quando eles desejam demonstrar habilidade para os outros; ou relacionado com o domínio, quando eles desejam demonstrar o aprendizado.

Portanto, a orientação às metas existe e é um importante construto para entender a motivação dentro de um contexto acadêmico, industrial, e/ou no ambiente desportivo (EWING, 1981; MAEHR e BRASKAMP, 1986).

Dentro do contexto de Metas de Realização, Nicholls (1984a, 1989) descreve que existem duas concepções de habilidade. Quando o sujeito está tentando produzir um alto-nível de domínio por meio de sua percepção da habilidade, esta orientação às metas relaciona-se com a auto-superação do indivíduo e leva à realização de um comportamento em que o aprendizado e a realização das tarefas são preponderantes. Com isto, a percepção da habilidade é fator essencial para a melhoria do aprendizado.

O sucesso ou fracasso são dependentes da avaliação do domínio, do aprendizado ou da melhora na execução de uma tarefa. Denomina-se esta concepção de habilidade de *orientação para a tarefa* (NICHOLLS, 1989,1992).

A segunda concepção de habilidade é baseada em comparações do âmbito social, onde o indivíduo julga sua capacidade relacionando-a ao que os outros estão desempenhando. Esta orientação leva à realização de comportamentos em que a comparação com os outros é um dos fatores preponderantes, levando as pessoas que estão altamente orientadas a esta variável de atitudes extremamente competitivas.

Sendo assim, as percepções de habilidade são normativas e referenciadas por meio dos critérios das habilidades dos outros. Sucesso ou fracasso dependem da habilidade e rendimento dos outros e esta comparação torna-se preponderante no

estabelecimento de objetivos e orientação às metas. Para esta orientação às metas dá-se o nome de orientação para o ego (Nicholls, 1989,1992).

As orientações às metas são fundamentadas de uma forma ortogonal. Ou seja, podem ocorrer em um indivíduo que possui ao mesmo tempo um alto-nível de orientação à tarefa e ao ego, baixo-nível em ambas as orientações ou alto em uma das orientações e baixo na outra (NICHOLLS, 1989, 1992; DUDA, 1993, 1998).

O alto-nível de orientação à tarefa é atribuído ao esforço, ao trabalho duro e ao aprendizado. O jogador tem como parâmetro sua própria referência de rendimento, está focado em habilidades pessoais associadas com o nível de habilidades já adquiridas e não as compara com outros companheiros e/ou adversários. O nível baixo de orientação à tarefa leva à ausência de esforço, satisfação e interesse durante a execução de tarefas.

Com alto-nível de orientação ao ego, o jogador treina e joga sempre se comparando aos seus adversários e/ou companheiros de equipe. O seu parâmetro de rendimento não é auto-referenciado e a sua preocupação é o nível de rendimento dos outros. O nível baixo de orientação ao ego leva o atleta à apatia e desinteresse durante a execução de tarefas.

Para uma melhor compreensão da nomenclatura, a orientação ao ego relaciona-se com: meta para o desempenho, meta para o resultado, estrutura de recompensa competitiva e comparação social; a orientação à tarefa relaciona-se com: meta para aprendizado, meta para o aumento da competência, meta de processo, meta para o domínio, estrutura de recompensa cooperativa, desejo de aprender novas habilidades, executar com maestria as tarefas e entender novas situações de aprendizagem.

Segundo Dweck (2000, 2006), as duas orientações são normais, universais e podem ocorrer com qualquer pessoa. Ambas podem ser o combustível da realização de objetivos. Todos querem ser capazes de realizar bem suas habilidades e suas realizações pessoais, além de desenvolverem suas competências e conhecimentos. Não há nada de errado quando tenta-se encontrar o caminho para atingir suas metas pessoais. Sendo assim, as duas orientações devem ser analisadas dentro de um determinado contexto, não devendo uma ser considerada mais relevante em detrimento da outra.

1.2.2.2 Metas Situacionais

1.2.2.2.1 Envolvimento com as Metas

Segundo Roberts (2001), a pessoa define o seu estado de envolvimento com ego ou com a tarefa, dependendo de uma série de variáveis: o estado de espírito, o temperamento, a personalidade, assim como isto depende de diferentes fatores situacionais.

Para Shaw, Gorely e Corban (2005), estes envolvimento são concebidos por meio do estado da disposição da personalidade ou temperamento que varia entre diferentes indivíduos. No entanto, envolvimento com o ego ou com a tarefa é o tipo de envolvimento que um atleta tem em qualquer momento do seu estado das metas de realização.

Este estado é a fusão da interação das orientações às metas, que ele leva a uma determinada situação na competição, o estado das disposições internas do atleta e a percepção do clima motivacional (SHAW, GORELY e CORBAN, 2005). O envolvimento é algo pontual, o que o indivíduo escolhe se envolver naquele exato momento, no momento da partida, do treinamento, do campeonato ou do jogo.

Os fatores situacionais apresentados a ele interagem com os disposicionais e ele escolhe por meio desta interação estar envolvido com o ego ou com a tarefa. Estes fatores não ocorrem concomitantemente ou mesmo de forma ortogonal, como nas orientações às metas, mas o indivíduo pode (ou não) “flutuar” do envolvimento com o ego ao envolvimento com a tarefa durante um treinamento e/ou competição, dependendo das interações sociais, do clima motivacional manifestado e das suas tomadas de decisão (DUDA, 2005). O envolvimento é algo constituído e construído por meio da percepção que o indivíduo tem da sua competência e do que ele define por sucesso e habilidade.

O indivíduo assume a predisposição em estar envolvido com o ego e/ou com a tarefa e exhibe o comportamento associado com a influência da orientação recebida. O envolvimento com as metas não deve ser visto apenas por meio da manifestação da personalidade, mas deve ser considerado como uma estrutura cognitiva sujeita às

mudanças por meio dos processos de informação e do desempenho realizado durante uma tarefa (ROBERTS, 2001). É importante salientar que as estruturas cognitivas estão relacionadas com a especificidade da tarefa, como o indivíduo a interpreta e como ela foi internamente constituída por ele.

A grande maioria das pesquisas que trata das Metas de Realização crê que há uma relação estreita entre os estados de envolvimento e a percepção da habilidade (ROBERTS, 2001; AMES, 1984b, 1992b, 1992c; DWECK, 1986, 2000; MAEHR e NICHOLLS, 1980; NICHOLLS, 1984b, 1989; DUDA, 2005).

A influência dos comportamentos sobre os diferentes construtos das Metas de Realização no contexto do esporte e atividade física precisa ser mais estudada para que se tenha uma compreensão mais ampla dos processos das estruturas cognitivas dos atletas dentro do ambiente esportivo e da atividade física.

1.2.2.2.2 Clima Motivacional

Dentro do conceito das Metas de Realização há dois grupos de pesquisadores que estudam duas estruturas fundamentais para o conhecimento amplo da teoria. Enquanto um grupo de pesquisadores tem demonstrado que as diferenças individuais nas orientações às metas são associadas a diferentes processos motivacionais pessoais - nos fatores disposicionais -, há um outro grupo de pesquisadores que tem focado seus estudos no contexto social - nos fatores situacionais.

Ou seja, pesquisadores têm enfatizado em seus estudos os comportamentos situacionais determinantes e como a estrutura do ambiente interfere no clima motivacional dentro de um determinado contexto, além de analisarem quais os comportamentos associados com a realização de uma meta serão adotados pelo indivíduo (AMES, 1992a). No entanto, pesquisas sobre orientações às metas aplicadas ao esporte têm sido mais encontradas na literatura acadêmica do que pesquisas sobre o clima motivacional.

A premissa básica da perspectiva das pesquisas situacionais parte do pressuposto que a natureza das experiências individuais e a forma como o indivíduo as interpreta influenciam no grau de sua escolha: o ego e a tarefa que são salientadas e

percebidas por ele dentro de um determinado contexto, sejam na escola, na atividade física ou no esporte (ROBERTS, 2001). Isto, portanto, influencia diretamente na percepção que o indivíduo tem e como ele vê o contexto social, o que contribui para que ele atinja o sucesso. (ROBERTS *et al.*1997).

Para Nicholls (1989), as orientações e as diferenças individuais estão na disposição das experiências sociais dentro de um determinado contexto e estas interações têm significativa participação na escolha das orientações às metas, quando outros como os colegas, o técnico e a família influenciam no clima motivacional. Baseado nestas interações, o indivíduo tem uma tendência para escolha do clima orientação para o ego ou para a tarefa.

Uma outra questão metodológica a ser analisada dentro desta pesquisa foi a importância do meio ambiente em que o atleta está inserido e como ocorre esta influência na sua escolha de clima de orientação para a tarefa ou para o ego, o que foi denominado *Clima Motivacional*.

Dentro do contexto esportivo, os técnicos controlam e montam estruturas motivacionais que influenciam diretamente no desenvolvimento da percepção da habilidade dos atletas, por meio de exercícios específicos. Assim como as orientações e envolvimento com as metas, o clima motivacional também tem dois construtos principais: o clima de orientação ao ego e o clima de orientação à tarefa. Os técnicos avaliam os atletas em momentos diferenciados, seja no treinamento, durante a competição, seja por meio de comparação social, por desempenho referenciado a uma norma (clima de orientação ao ego) e/ou por meio de auto-superação, ou por desempenho referenciado aos atletas (clima de orientação à tarefa), influenciando nas escolhas de envolvimento motivacionais dos atletas.

Pesquisas a partir da perspectiva das metas de resultado envolvendo adolescentes têm revelado que as metas disposicionais e as percepções do clima motivacional promovidas pelas interações dos atletas são significativas para o desempenho dos mesmos.

Segundo Peiró (1999, *apud* SANCHEZ, 2004, p.64), os técnicos exercem grande influência sobre os jovens por meio de constante interação, contribuindo com moral, valores, atitudes e crenças para a sua formação.

Epstein (1988, 1989, *apud* Treasure, 2001, p. 89) criou uma estrutura de *clima motivacional* denominada de TARGET, que em inglês significa *alvo, meta*. Nesta estrutura, cada letra está associada a um tipo de atividade que o técnico deve trabalhar com os atletas para construir um clima motivacional que leve os atletas a um ótimo desempenho (*task, authority, recognition, grouping, evaluation, timing* – tarefa, autoridade, reconhecimento, grupo, avaliação e tempo). Abaixo, são descritas cada uma delas:

Tarefa

O elemento fundamental no esporte é o delineamento da tarefa, o número de repetições adequado, a série de exercícios propostos e o processo de aprendizagem da habilidade.

Blumenfeld (1992, *apud* TREASURE, 2001, p. 89), descreve que as dimensões da tarefa incluem: variedade, diversidade, desafios e controle. A partir do momento em que o jovem está praticando uma atividade, todos estes conceitos relacionados à tarefa conseqüentemente aumentam, a percepção da habilidade melhora, aplica-se mais esforço e há maior sentimento de satisfação na execução dos exercícios.

Pesquisas têm demonstrado que a aplicação de variedade e diversidade na elaboração das tarefas facilita o interesse pelo aprendizado e níveis adequados de clima de orientação ao ego e à tarefa.

Quando os atletas focam e são consistentes no alto-nível de orientação à tarefa, melhoram no desempenho, ganham novas habilidades e demonstram maior disposição em realizar o exercício proposto. A partir do momento que eles melhoram a percepção da habilidade, evoluem na avaliação meta-cognitiva sobre a utilidade do treinamento, na organização e no monitoramento de estratégias de aprendizagem.

A aplicação destas habilidades de auto-regulação depende do grau em que os atletas se sentem capacitados a manejar e dirigir seu próprio treinamento. Quando estão focados em um alto-nível de orientação à tarefa, melhoram no desempenho dos exercícios, têm a sensação de sucesso em suas atividades e se sentem mais realizados com o esporte que praticam e conseqüentemente atingem níveis adequados de clima de orientação ao ego.

Além disso, as tarefas têm os componentes sociais pois são normalmente organizadas dentro de um contexto de grupo. O técnico que trabalha com interações cooperativas de grupo, não promove comparações sociais e cria um clima de extrema competitividade entre os atletas da mesma equipe obtém resultados positivos de clima orientado à tarefa e ao ego.

Abaixo, descrevemos o Quadro 1 da estrutura proposta por Epstein, reformulada para os construtos da orientação ao ego e tarefa, por Biddle (2005).

Quadro 1: Descrição das estruturas de alto nível de clima motivacional orientado ao ego e à tarefa:

	Tarefas	Autoridade	Reconhecimento	Grupo	Avaliação	Tempo
Orientação à Tarefa	Desafio e diversidade na execução de tarefas	Participação nas escolhas e papéis de liderança dos atletas	Baseado na melhora individual	Aprendizado baseado na cooperação e promoção de interação do grupo	Maestria da tarefa e melhora individual	Ajuste nas habilidades pessoais
Orientação ao Ego	Ausência de variedade e desafios na elaboração de tarefas	Não participação na tomada de decisões	Baseado na comparação com outros atletas	Formação da equipe baseado nas capacidades motoras	Baseado em vencer ou ter um desempenho superior aos outros	Aprendizado uniforme para todos os atletas

Biddle, 2005

Estas definições de Biddle vão de encontro com a proposta de Epstein (1989, 1990, *apud* TREASURE, 2001, p. 89-93) e Ames (1992a), em que cada atividade está diretamente relacionada às diferenciações dos três construtos das Metas de Realização: clima motivacional, orientação e envolvimento com as metas.

Autoridade

A responsabilidade pelo aprendizado freqüentemente é definida pelo grau de comprometimento do técnico na tomada de decisão dos atletas, também conhecida como orientação por meio da autonomia. Ames (1992a) relata esta orientação como um padrão de adaptação positiva da motivação. Este clima de orientação à autonomia é descrito como a orientação em que os atletas envolvem-se com o processo de aprendizagem das habilidades. Desse modo, técnico deve observar se o atleta escolhe tarefas muito fáceis ou muito difíceis em relação ao nível técnico em que se encontra.

Pode ocorrer que os atletas escolham avaliações normativas e com baixa percepção da habilidade. Nesse caso, se as escolhas forem motivadas por sentimento de medo de fracassar, os resultados de melhora de desempenho dificilmente serão encontrados.

Reconhecimento

A utilização de recompensas e incentivos são formas utilizadas frequentemente para recompensar os atletas pelo desempenho e/ou comportamentos alcançados, além de ser uma forma de motivação. Por outro lado, a recompensa e o incentivo podem ocasionar a falta de motivação, caso sejam aplicados em um mesmo grupo em que os objetivos e habilidades sejam diferenciados entre os atletas. Caso haja uma diferença grande entre eles, isto pode transformar-se em um clima de comparação social. Existem contextos diferenciados de recompensas que podem ter efeito contrário ao desejado, quando a recompensa vem por suborno ou para exercer controle e domínio sobre o outro (RYAN e DECI, 2000b).

Normalmente, a recompensa ocorre em um ambiente público e demonstra um clima de comparação social. Uma das formas do técnico motivar o atleta ocorre quando recompensa-o em um momento a sós, por meio de *feedback* positivo. Isto gera um clima motivacional orientado para a percepção da habilidade e o atleta sente-se recompensado pelo esforço e pelo desempenho apresentados.

Grupo

Estruturas de grupos normalmente fazem com que os jovens se interessem por colegas do mesmo grupo e integrem-se a ele, ou afastem-se quando não existe empatia pelo grupo. Estas estruturas são formas importantes, pois por meio delas formam-se ambientes que resultam em: aproximação - afastamento, união - aborrecimento. Ou seja, o grupo fornece um ambiente rico de interações sociais, no qual se manifesta a personalidade e as disposições pessoais. Esta interação pode resultar em algo positivo para o atleta quando ele sente motivação, satisfação e interesse em estar com o grupo; ou pode ser negativo, quando ele sente-se aborrecido e desmotivado por fazer parte do grupo. Portanto, o ambiente deverá proporcionar um clima motivacional que tenha

resultados positivos para que o atleta tenha interesses intrínsecos em continuar a participar dele.

Pesquisas têm demonstrado que técnicos e professores gastam mais tempo em: instrução, oportunidades, encorajamento e atenção para os grupos dos mais habilidosos (MARTINEK, 1989; WEINSTEIN, 1989, *apud* TREASURE, 2001, p. 92). Sendo assim, colocar jovens em grupos muito homogêneos pode gerar comparações de habilidades e isto pode não ser muito positivo para o grupo. Por outro lado, promover movimentação entre grupos, evitando que se criem pequenos grupos fechados, valorizando a heterogeneidade e a variabilidade entre eles, promove um clima motivacional cooperativo, cujos resultados trazem estímulo frente às tarefas difíceis (com o auxílio dos demais e não somente do técnico) e auto-superação.

Avaliação

A motivação do atleta pode diminuir quando a avaliação ocorre em termos normativos e no âmbito da comparação social. O ideal é avaliar o atleta por meio da auto-referência, pois a avaliação volta-se para um processo individualizado, com metas pessoais e conseqüentemente gera maior participação, comprometimento, esforço e percepção da habilidade.

Uma das formas de se avaliar no alto-nível é por meio do *scout*. Várias modalidades trabalham com o *scout*, com o objetivo de medir o desempenho e mapear erros e acertos dos atletas.

Avaliar é medir para traçar estratégias mais precisas de aprendizagem, fazendo com que o atleta saiba onde ele está, aonde quer e aonde pode chegar, mas principalmente se auto-referenciando e não referenciando-se a uma norma ou critério.

Temporalidade

O tempo para se trabalhar um reforço durante um determinado exercício, fazer a correção, chamar atenção, demonstrar um gesto e outras atividades, está diretamente relacionado ao tempo 'certo' ou o tempo mais adequado de fazer-se intervenções positivas com os atletas. Cada situação, cada atleta tem o seu 'tempo' e esta é uma das qualidades que o técnico deve desenvolver: qual a hora certa de falar, de corrigir, de

dar um *feedback* positivo, de iniciar uma nova etapa de treinamento seja ele físico ou técnico-tático.

Estas funções ainda não são muito claras e precisas, mas é uma característica relevante para o estímulo e motivação do atleta. O técnico em constante interação com o grupo e com cada atleta individualmente tem maior capacidade de saber escolher melhor o 'tempo' de cada atleta e executar uma intervenção mais positiva com eles.

Modelo de intervenção de Clima Motivacional em Grupo de estudantes gregos

Digelidis *et al.* (2003) aplicaram uma intervenção em alunos de aulas de educação física escolar na Grécia, durante o ano letivo. A intervenção seguiu os seguintes passos:

- Estabelecimento de metas individualizadas, a partir de testes de capacidades e habilidades motoras;
- Divisão da intervenção em quatro a seis alunos por grupo;
- Após a classificação as metas em cooperativas, competitivas e de desenvolvimento pessoal, orientaram os alunos a estarem envolvidos em metas cooperativas e de desenvolvimento pessoal, pois estas auxiliam no envolvimento com a tarefa (PAPPAIOANNOU e KOULI, 1999);
- Professores foram instruídos a enfatizar com seus alunos os valores interligados com a orientação à tarefa, tais como: melhora no desenvolvimento pessoal, espírito cooperativo, qualidade de vida e aderência ao exercício físico. O material fornecido aos professores estava sempre enfatizando estes valores;
- Técnicas de relaxamento e mentalização foram sistematicamente aplicadas. Estas estratégias foram positivamente relacionadas à percepção da habilidade e um alto-nível de envolvimento à tarefa (SOLMON e LEE, 1997).

Os resultados apontaram a criação de um forte índice de clima no envolvimento com a tarefa e baixo no envolvimento com o ego dos professores. O estudo revelou que as estratégias de aprendizado mudam as atitudes em aulas de educação física e que podem trazer conseqüências efetivas para um ambiente pedagógico apropriado ao aprendizado (Digedilis *et al.* 2003).

1.2.2.3 Comportamentos e Metas de Realização

Um outro ponto de concordância nos trabalhos realizados por Nicholls (1989; 1992), Fry (2001) e Duda (2001) está no fato de que estes pesquisadores concordam que há uma inter-relação entre os estudos das Metas de Realização e os comportamentos humanos.

Roberts (2001) afirma que o teste crítico de qualquer teoria da motivação é a habilidade de prever o comportamento, que podem ser manifestados por meio de: esforço, persistência e desempenho. Estes descrevem que a relação entre as metas disposicionais e os comportamentos manifestados pelos atletas e influenciam nos desempenhos e resultados.

A realização do objetivo tem mais probabilidade de ser alcançada quando o indivíduo, dentro de um contexto social, persiste após uma falha, exerce esforço na execução de tarefas, seleciona exercícios desafiadores e interessa-se na execução com maestria das tarefas estabelecidas (DUDA, 1992; DWECK 1986, 1990, 2000, 2006; NICHOLLS, 1984b, 1989; ROBERTS, 1984a, 1992; ROBERTS *et al.* 1997).

1.2.2.3.1 Esforço e Metas de Realização

A demonstração de habilidade com baixo esforço é evidência de uma habilidade bem elevada e a tarefa será executada aquém das possibilidades técnicas. Sendo assim, a pessoa altamente orientada ao ego é inclinada a usar uma menor quantidade de esforço para realizar uma ação, uma tarefa (NICHOLLS, 1984b; 1992; ROBERTS, 1984a; ROBERTS *et al.* 1997). Neste caso, o mais adequado é a elaboração de tarefas desafiadoras e distintas em que se possa demonstrar a habilidade e capacidade conforme o seu nível técnico e não a elaboração de tarefas iguais a todos. Com tarefas iguais pode ocorrer um clima de comparação, ocasionando melhor desempenho dos atletas que tenham maior capacidade e habilidade solicitada na tarefa e pode ocorrer menor desempenho dos atletas que não demonstrem habilidade e capacidade na tarefa escolhida.

Por outro lado, se a percepção da habilidade do atleta for baixa provavelmente ele não conseguirá demonstrar habilidade na execução de uma tarefa e manifestará um comportamento mal-adaptado em relação à tarefa. Os indivíduos cujos comportamentos são mal-adaptados evitam superar os desafios durante a tarefa; reduzem a persistência na dificuldade, não exercem esforço no esporte e desistem frente às dificuldades que surgem.

1.2.2.3.2 Persistência e Abandono do Esporte

Pesquisadores têm se preocupado em estudar a questão da desistência da prática desportiva (BURTON e MARTENS, 1986; FELTZ e PETLICHKOFF, 1983; KLINT e WEISS, 1986). Fazendo a revisão da literatura destes autores, este trabalho concluiu que a desistência da prática desportiva é resultante de uma baixa percepção da habilidade aliada ao pouco prazer nos treinos. Ou seja, há uma baixa motivação intrínseca.

Baseado na teoria sócio-cognitiva, Roberts (1984a) foi o primeiro pesquisador a estudar a desistência ou a falta de persistência da prática desportiva. Nestes estudos ele encontrou que indivíduos com alto nível de orientação ao ego não persistem na prática desportiva caso não tenham muita habilidade na execução das tarefas; e que há uma relação positiva entre persistência e alto-nível de orientação à tarefa.

Os estudos têm descoberto que indivíduos com alto-nível de orientação à tarefa têm maior determinação para serem persistentes na execução de tarefas em relação a indivíduos altamente orientados ao ego.

Além disso, Ewing (1981) também encontrou em suas pesquisas que adolescentes na faixa etária entre 14 e 15 anos, que eram altamente orientados para o ego, mostraram-se mais predispostos a desistir do esporte do que os que eram altamente orientados à tarefa. Logo, se o resultado de sucesso para um indivíduo está relacionado com o seu melhor desempenho em relação ao seu companheiro e/ou seu oponente, se caso ele não consiga alcançar este resultado com certa frequência, a frustração e o desânimo podem conseqüentemente acarretar em desistência e falta de

persistência para continuar a praticar este determinado esporte e/ou continuar a praticar qualquer outra atividade física.

1.2.2.3.3 Desempenho e Metas de Realização

Estudos relatam que a maioria dos jogadores que abandona o esporte o faz principalmente pelo fato de não estarem indo bem em seu desempenho e que por isso perdem o interesse pela atividade (BURTON e MARTENS, 1986).

Hall (1990) relata em seus trabalhos que indivíduos altamente orientados ao ego e com alta-percepção da habilidade davam menos importância a executar o seu melhor na realização de uma tarefa do que indivíduos altamente orientados à tarefa e com baixa percepção da habilidade. Por outro lado, indivíduos com baixo-nível de orientação ao ego e alta-percepção da habilidade têm baixo desempenho pois sentem-se apáticos e dispersos durante a execução de tarefas.

Atletas que executam o movimento preocupados com a norma, com o resultado dos companheiros e/ou adversários e têm baixa percepção da habilidade podem gerar ansiedade devido à expectativa de fracasso na execução da tarefa em um treino e aumentar esta ansiedade dependendo do nível de competição, como por exemplo, durante uma final de campeonato, quando o estádio estiver cheio ou quando há a dependência de resultado para conseguir uma convocação ou um contrato financeiro.

Nicholls (1989) propõe que indivíduos altamente orientados ao ego e com baixa percepção da habilidade eventualmente desvalorizam ou perdem o interesse pela atividade, o que pode levar à diminuição gradual do desempenho. O que Nicholls (1989) tem sugerido é que o alto-nível de orientação ao ego resulta em um grande prejuízo para o desempenho devido ao debilitado efeito da ansiedade.

Estudos têm demonstrado que em um ambiente de competição em que as equipes lutam acirradamente pelo resultado, fica difícil manter o alto-desempenho durante todo o período do jogo, principalmente se uma das equipes estiver sendo altamente orientada ao ego, porque normalmente ocorre a preocupação em comparar-se com a outra equipe ou existe a comparação entre os membros da mesma equipe. Ou seja, se há jogadores do mesmo grupo comparando-se uns aos outros, querendo

demonstrar um desempenho superior, conseqüentemente, poderá haver ansiedade nestes jogadores ou até mesmo em todo o time.

A literatura acadêmica tem descrito que jogadores altamente orientados à tarefa, quando expostos a um ambiente de estresse, conseguem um desempenho melhor do que os altamente orientados ao ego. Isto ocorre porque, por serem os atletas orientados à tarefa, entende-se que houve uma preparação prévia nos treinos para que estes jogadores atuem mesmo em um ambiente estressante.

Nesse caos, certamente houve treinamento para uma maior diversidade de estratégias técnico-táticas, desenvolvendo-se uma maior percepção de habilidades durante os treinamentos, que os jogadores terão condição de utilizar nas horas decisivas de uma partida (GANO-OVERWAY e DUDA, 1996; TANK e WHITE, 1996; WHITE e ZELLNER, 1996). Sendo assim, temos visto que as variáveis: ativação, estresse e ansiedade são relevantes no estudo das metas de realização.

1.2.2.4 Afetividade e Metas de Realização

A afetividade tem se demonstrado de grande influência nas orientações às metas (ROBERTS, 2001). As variáveis: satisfação, divertimento, interesse, motivação intrínseca e extrínseca, ativação, ansiedade e estresse têm sido as mais utilizadas em pesquisas que se relacionam com o tema Metas de Realização. Logo abaixo, estas variáveis são relacionadas em relação aos pressupostos teóricos da Teoria das Metas de Realização.

1.2.2.4.1 Ansiedade, Ativação e Estresse

Para Balaguer (2005), certo grau de ansiedade pode ser considerado um aspecto positivo na motivação dos atletas, pois aumenta o esforço durante a preparação física. Por outro lado, o excesso de ansiedade pode levar o atleta a mudanças como tensão muscular, ineficácia durante a execução de movimentos, dificuldade de tomar decisões e redução da autoconfiança e do prazer pela prática esportiva. Ansiedade em menor grau pode resultar em pouco esforço e pouca motivação pela prática. Um equilíbrio da

ansiedade pode levar o atleta a estar auto-regulado e a obter bom desempenho durante treinamentos e competições.

Balaguer (2005) define três características que ocorrem durante a competição e que muitas vezes confundem-se em sua terminologia:

(1) Ansiedade: O primeiro fato a ser analisado em relação à ansiedade trata da diferenciação da ansiedade-traço e da ansiedade-estado. A ansiedade-traço refere-se a uma dimensão da personalidade e da disposição interna que predispõem o indivíduo a estar em um alto grau de ansiedade contínua frente a uma situação aparentemente não perigosa, mas que a ele causa um permanente sentimento de ansiedade. A ansiedade-estado refere-se a emoções negativas de apreensão e tensão em situações ameaçadoras.

O segundo fato a ser analisado é a diferença entre ansiedade cognitiva e ansiedade somática. A ansiedade cognitiva é caracterizada pela preocupação e expectativa negativa da auto-avaliação, do desempenho e da avaliação realizada por outros. Já a ansiedade somática refere-se à percepção que o atleta tem de seu corpo e às alterações do seu sistema nervoso frente a situações da competição normalmente sentidas como estressantes para ele. A ansiedade somática refere-se, portanto, ao sistema nervoso autônomo parassimpático, onde os sentimentos de ameaça, insegurança e desprazer manifestam-se, trazendo uma série de alterações fisiológicas ao organismo, tais como: diminuição da pressão sanguínea, estímulo do funcionamento da bexiga, aceleração da ação do intestino e do estômago, isto é, uma série de situações desconfortáveis ao atleta.

(2) Ativação: Refere-se à intensidade do comportamento de uma pessoa para a prática de uma atividade. O atleta tem uma conduta adaptativa de rendimento, sentimentos de desafio, segurança e prazer pela prática desportiva. O atleta ativado aumenta o funcionamento do sistema nervoso autônomo simpático, quando então o coração é estimulado, os vasos sanguíneos contraem-se, há o aumento da pressão arterial, o relaxamento dos brônquios e da traquéia, a supressão de micção e de movimentos peristálticos. Portanto, o atleta ativado regula-se fisiologicamente para as funções a desempenhar durante a atividade.

Karasek *et al.* (1982) elaboraram um Modelo Quadrante Anabólico-Catabólico entre Controle e Ativação, que são descritos a seguir com suas respectivas conseqüências:

(a) Alto Controle e Alta Ativação: rendimento elevado, alta energia na prática de exercícios e habilidade psicológica e capacidade de recuperação;

(b) Alto Controle e Baixa Ativação: relaxamento, distração, falta de motivação, indiferença frente a êxitos e fracassos;

(c) Baixo Controle e Alta Ativação: sofrimento psicológico, angústia e sentimento de incerteza;

(d) Baixo Controle e Baixa Ativação: passividade, não exhibe intenções de combate, pouca resposta neuro-endócrina.

(3) Estresse: na realidade, trata-se de um processo que passa por quatro estágios, os quais levam ao estresse (McGRATH, 1970 apud WEINBERG e GOULD, 2001, p.98-101). O primeiro estágio, denominado *demanda ambiental*, ocorre quando o indivíduo não se sente capaz de expor certa habilidade em um contexto social e é pressionado a executá-lo. O segundo estágio, denominado *percepção da demanda*, ocorre quando o indivíduo tem característica de ansiedade-traço em sua personalidade e observa uma situação física e/ou psicológica como ameaçadora, mesmo que a situação não seja ameaçadora para outra pessoa também exposta a ela. O terceiro estágio é denominado *resposta ao estresse*. São as respostas físicas e psicológicas frente a sua percepção de uma situação: aumento da preocupação (ansiedade-estado cognitiva), aumento da ativação (a noradrenalina triplica, a adrenalina duplica e há o aumento da tensão muscular) e aumento da ansiedade-estado somática (WEINBERG e GOULD, 2001; KARASEK e al. 1982). O último estágio, denominado *conseqüências comportamentais*, pode levar o indivíduo à cólera, à agressividade e ao riso incontrolável. Caso não haja uma intervenção, este estágio pode acarretar em um ciclo ininterrupto entre o quarto e o primeiro estágio.

Relacionando a ansiedade, ativação e estresse com a Teoria de Metas de Realização, esta sugere que os atletas que adotam um alto-nível de orientação ao ego têm como resultado uma experiência com a ansiedade quando acreditam que podem

demonstrar habilidade em uma determinada situação. Por outro lado, o alto-nível de orientação à tarefa não leva o atleta a situações estressantes, pois ele executa suas tarefas referenciadas a ele mesmo e não se compara com os outros.

Pesquisas têm demonstrado que, dentro da concepção de orientação às metas, os atletas e praticantes de atividade física que possuem alto-nível de orientação à tarefa têm sido negativamente associados a fatores relacionados aos diferentes aspectos da ansiedade, como por exemplo: ansiedade pré-competitiva (VEALEY e CAMPBELL, 1988), ansiedade cognitiva em jovens atletas (OMMUNDSEN e PEDERSEN, 1999) e ansiedade cognitiva e somática (HALL e KERR, 1997). Além disso, o alto-nível de orientação à tarefa tem sido associado à manutenção da concentração e de sentimentos bons e positivos a respeito do jogo e estão referenciados a um nível de equilíbrio entre ativação e ansiedade somática (NEWTON e DUDA, 1995).

Já o alto-nível de orientação ao ego tem sido positivamente relacionado ao estado de ansiedade-traço e de ansiedade cognitiva, constatando-se o sentimento de ausência e o abandono do jogo durante a competição, preocupações com a tarefa e tendência em pensar sobre retirar-se da atividade e exercício físico (NEWTON e DUDA, 1995). (BOYD *et al.*, 1991; NEWTON e DUDA, 1995; WHITE e ZELLNER, 1996).

De Rose Jr., faz uma análise sobre a ansiedade e o estresse gerados em competições esportivas entre crianças e jovens. Uma de suas afirmações refere-se aos quatro fatores que são evidenciados quando se compete:

- “ *confronto* → realizado entre dois ou mais indivíduos ou equipes, direta ou indiretamente, dependendo do tipo de esporte (...) ;
- *demonstração* → oportunidade de demonstrar as capacidades e as habilidades aprendidas e desenvolvidas nos treinamentos (...) ;
- *comparação* → pode acontecer em função de um padrão próprio ou estabelecida a partir de modelos externos (...);
- *avaliação* → quando se refere ao desempenho que pode ser quantitativo ou qualitativo(...);” (DE ROSE JR. 2002, p.71).

Portanto, caso o jovem ou a criança tenham uma solicitação de resultado acima do que ele pode desempenhar, para De Rose Jr. (2002) este atleta não está em condições de competir.

Sendo assim, De Rose Jr. afirma que há algumas causas que ativam o estresse competitivo dos jovens e crianças:

- “complexidade da tarefa maior do que os recursos do praticante;
- pressões exercidas pelo clima motivacional;
- falta de definição clara dos objetivos a serem alcançados;
- treinamento e especializações precoces.” (DE ROSE JR. 2002, p.73).

De Rose Jr. conclui e cita pesquisas que indicam que os maiores sintomas geradores de estresse pré-competitivo em atletas infanto-juvenis (DE ROSE JR., 1997,1998) são:

- preocupações com o resultado da competição;
- medo de decepcionar as pessoas;
- medo de cometer erros;
- problemas de sono na noite anterior à competição;
- excitação;
- nervosismo;
- ansiedade e aumento de responsabilidade.

Na realidade, mais pesquisas devem ser realizadas para definir e aprofundar melhor o tema sobre a correlação entre a orientação à tarefa e a orientação ao ego e entre ansiedade-traço, ansiedade cognitiva e ansiedade somática.

Temos visto que a percepção da competência tem demonstrado ser um excelente preditor para a baixa ansiedade. Esta pesquisa concluiu que trabalhar com os atletas para alta-percepção da habilidade na execução de tarefa tende a ter como resultados baixos índices de ansiedade por parte dos atletas e praticantes de atividade física de uma maneira geral.

1.2.2.4.2 Satisfação, Divertimento e Interesse Intrínseco

A partir de uma concepção motivacional, Reinboth e Duda (2005, 2006) citam que pessoas tendem a permanecer em atividades que são divertidas, prazerosas e pelas quais sentem motivação intrínseca. Na literatura acadêmica, tem-se encontrado, com certa frequência, uma relação positiva entre alto-nível de orientação à tarefa e alto-nível de satisfação, divertimento e interesse intrínseco aplicados à atividade física e ao esporte (CSIKSZENTMIHALYI, 1975b; JACKSON e CSIKSZENTMIHALYI 1999).

Esta relação é encontrada na orientação ao ego, quando os atletas têm alta percepção da habilidade na realização da tarefa. Mas, quando são orientados à tarefa e têm baixa percepção da habilidade, os resultados normalmente encontrados são: o desinteresse e a falta de motivação para a prática da atividade física e para a realização de tarefas durante uma competição esportiva.

Estudos realizados em crianças inglesas por Duda, Fox, Biddle e Armstrong (1992) encontraram uma relação de maior interesse pela atividade e menor aborrecimento com ela em crianças que eram altamente orientadas à tarefa e moderado ao ego. Por outro lado, foi encontrado maior aborrecimento com a prática esportiva em crianças que eram altamente orientadas ao ego e com baixa orientação à tarefa.

Outro estudo semelhante foi realizado por Hom *et al.* (1993), o qual demonstrou uma forte relação entre alto-nível de orientação à tarefa, diversão e interesse com a prática esportiva.

Walling *et al.* (2002) também constataram que indivíduos com alto-nível de orientação à tarefa tendem a demonstrar maior diversão e interesse intrínseco na prática esportiva antes e depois da competição, independente do nível de competência ou de seu resultado: vitória ou derrota.

Lochbaum e Roberts (1993) mediram o nível de satisfação na prática competitiva por meio de fatores denominados: a) satisfação pessoal - definida como satisfação por meio da habilidade pessoal na realização de uma tarefa; e b) satisfação com a capacidade normativa - definida como satisfação por meio da demonstração de maior habilidade em comparação aos outros jogadores. Os resultados apontaram que o alto-nível de orientação à tarefa encontra-se positivamente associado à satisfação

pessoal, e o nível moderado de orientação ao ego associa-se positivamente tanto com a satisfação pessoal quanto com a satisfação em demonstrar maior capacidade normativa.

Cervelló e Santos-Rosa (2001) constataram que os padrões motivacionais relacionados com alto-nível de orientação ao ego relacionam-se com menor satisfação e maior desinteresse pela prática esportiva. Indivíduos orientados à tarefa associam uma maior diversão com a prática esportiva.

Não há dúvida de que existem indivíduos que se divertem mais do que outros e sentem-se bem com a prática de exercícios e execução de tarefas. Estimular um alto-nível de interesse intrínseco e uma alta-percepção de habilidade durante os treinamentos e prática de exercícios, torna-se fator fundamental para manter a satisfação, o divertimento e, conseqüentemente, o interesse e a motivação pela prática esportiva.

A falta de motivação ocorre quando uma pessoa não tem a menor vontade de executar uma atividade ou tarefa. Tanto um atleta de alto-nível quanto um iniciante podem ter este tipo de sensação. A falta de motivação pode surgir proveniente dos mais diversos motivos. No caso de iniciantes, esta ausência pode ser decorrente da falta de treinamento físico consistente, ou por meio da execução de exercícios inadequados, aliados ao estado físico e emocional do praticante. No caso de atletas de alto-nível, o *overtraining* ou a elaboração de exercícios inadequados ao nível de desempenho em que se encontra o atleta também são exemplos que podem levar o atleta a se sentir desmotivado para a prática do esporte.

Deci e Ryan (1985, 2000) têm proposto, em suas publicações, que a motivação intrínseca e certas formas de motivação extrínseca - primeiramente identificadas como regulação e, em alguns casos raros, como regulação introjetada - aumentam o nível motivacional (como uma absorção mais fácil para a execução de tarefas) e conseqüentemente levam a um resultado positivo da motivação. Por outro lado, os níveis de resultado baixo da motivação (regulação externa e falta de motivação) correspondem a uma má adaptação dos níveis cognitivos, afetivos e de respostas comportamentais, como, por exemplo, a alta ansiedade e falta de persistência.

No que se refere à motivação intrínseca, ela está diretamente ligada ao quanto a pessoa diverte-se com a atividade e se ela tem prazer e satisfação na realização das tarefas. Esta forma de motivação ocorre provavelmente quando a atividade é interessante, desafiadora e proporciona liberdade na execução de movimentos de uma determinada tarefa (DECI, 1975; DECI e RYAN, 1985). Logo, esta atividade pode ser claramente aplicável à educação, à atividade física e aos esportes (VALLERAND, DECI e RYAN, 1987).

No que diz respeito à satisfação, prazer e divertimento para a prática do esporte, pesquisadores concluíram que jogadores que são altamente orientados para a tarefa têm maior prazer e divertem-se mais ao fazer atividades físicas do que os que são altamente orientados para o ego (BOYD e YIN, 1996; DUDA *et al.*, 1995; HALL e EARLES, 1995; HOM, DUDA e MILLER, 1993; VLACHOPOULOS, BIDDLE e FOX, 1996).

No entanto, há pessoas envolvidas com a prática esportiva por outros fatores, que para elas são mais preponderantes. O salário do clube, por exemplo, a fama e o sucesso com o público, bolsas de estudo em universidades, a satisfação do desejo dos pais e diversos outros motivos são exemplos destes fatores. A este tipo de interesse denomina-se motivação extrínseca.

1.2.3 Críticas e Sugestões à Teoria das Metas de Realização

1.2.3.1 Cruzamento das Teorias: Estabelecimento de Objetivos e Metas de Realização

Pesquisas atuais têm demonstrado a tendência de cruzamento dos conceitos das teorias Metas de Realização e Estabelecimento de Objetivos. Hall e Kerr (2001) descreveram que as Teorias de Estabelecimento de Objetivos em congruência com a Teoria das Metas de Realização oferecem diferentes construtos, mas utilizam termos similares quando trata-se das metas. As teorias sugeriram que a interação dos atletas com a percepção da habilidade produz três estilos diferentes de estabelecimentos de objetivos: *objetivo orientado ao desempenho*, *objetivo orientado ao sucesso* e *objetivo*

orientado à falha. Estes refletem as preferências particulares dos atletas com os atributos de estabelecimentos de objetivos durante o treinamento e competição.

O estabelecimento de objetivos *orientados ao desempenho* reflete uma forte concepção de orientação à tarefa. Os atletas que adotam este estilo demonstram uma característica em preferirem metas distintas e difíceis e demonstram ser focados no desempenho individual. Além disso, estabelecem metas de curto e longo prazo auto-referenciadas ao desempenho.

Já os atletas que estabelecem metas *orientadas ao sucesso* têm uma forte disposição em ser orientados ao ego. Atletas que adquirem este estilo tendem a estabelecer metas distintas, moderadamente difíceis, focadas no desempenho individual e escolhem metas de curto e longo prazo sem precisão de resultados, pois em hipótese alguma desejam enfrentar situações indesejadas.

Praticantes que são *orientados à falha* tendem a estabelecer metas gerais e não distintas, moderadamente fáceis, ao invés de metas difíceis. Focam no time ao invés de focarem na melhora do desempenho individual. Isto porque normalmente têm baixa percepção de suas habilidades e estabelecem um estilo falho em seus objetivos.

Para a melhora do desempenho atlético, o atleta deverá aprender a estabelecer metas efetivas, distintas, e colocar amplamente estas técnicas no campo da motivação.

Somente quando os atletas entenderem o que significa *falha* e *sucesso*, dentro do contexto de estabelecimento de objetivos, é que poderão compreender o efeito de um comportamento que poderá ser adaptativo ou mal-adaptativo. Além disso, capacitando os atletas a manterem um alto-grau de autodeterminação, evitar-se-ão resultados não-adaptativos de realizações cognitivas. Esta *falha* pode resultar na indiferença por parte da escolha de metas específicas ou mesmo em comportamentos disfuncionais na realização de tarefas (HALL e KERR, 2001).

1.2.3.2 Orientação à Tarefa e Metas de Realização

Roberts (2001) faz algumas considerações a respeito da cautela que se deve ter a respeito de orientar-se sistematicamente para a tarefa, deixando de se analisar os

resultados do fator orientação ao ego e sua interferência no comportamento dos sujeitos.

Partindo do pressuposto que as características das orientações às metas são ortogonais entre si, observamos que há possibilidade de se orientar altamente um indivíduo tanto ao ego quanto à tarefa. Portanto, não se faz necessário orientar à tarefa em detrimento de se orientar ao ego. Contudo, a maioria das pesquisas é enfática em afirmar a relevância em orientar um indivíduo à tarefa e suas conseqüências positivas, pois os levam, a maior parte do tempo, a um ótimo nível de motivação para a maioria dos profissionais.

Por outro lado, pesquisadores como Harwood e Hardy (2001) têm afirmado que nem todos os atletas, principalmente os de alto-nível, estão satisfeitos com o estímulo exclusivo dado ao envolvimento com a tarefa em detrimento da orientação ao ego, pois estes dois fatores são relevantes para os resultados motivacionais de um atleta. Além disso, esses pesquisadores comprovam que o envolvimento às metas, diferente da orientação às metas, não é ortogonal entre si, pois ocorre de forma distinta durante situações apresentadas no treinamento e/ou competição (DUDA, 2005; HARWOOD, HARDY e SWAIN, 2000; HARWOOD e HARDY, 2001).

Harwood e Hardy (2001) e Harwood, Hardy e Swain (2000) propõem o terceiro construto, denominado envolvimento com o ego, com o qual o atleta orienta-se à sua auto-superação, sem compará-la com companheiros e adversários.

O investigador e o profissional devem saber quando, quanto e como estimular o envolvimento com a tarefa e com o ego. Por exemplo, pessoas com uma alta-percepção da habilidade poderiam adotar o critério de envolvimento com o ego durante a execução de suas tarefas. Para estas pessoas o critério de comparação social é positivo para um bom desempenho. Atletas de alto-nível que têm alta percepção da habilidade demonstram estarem motivados quando, ao executarem a tarefa ou durante uma concepção, mostram-se com uma resposta acima da média em relação à orientação com o ego.

Sendo assim, quando os atletas estão referenciados à percepção da habilidade juntamente com as orientações às metas e sua ortogonalidade, pode-se supor que o fato de estarem altamente orientado à tarefa e ao ego traz resultados positivos em relação à

motivação do atleta. No entanto, quando há baixa orientação ao ego e à tarefa, normalmente o que se apresenta é um resultado de baixo-nível de percepção da habilidade e, conseqüentemente, os atletas mostram-se desmotivados para a tarefa e para a competição (DUDA, CUMMING e BALAGUER, 2005).

1.3 Modalidade Esportiva do Estudo: Tênis de Mesa

Estudos motivacionais têm sido aplicados em várias modalidades esportivas, individuais e coletivas, por meio de diversas formas de manifestação. A modalidade escolhida – o tênis de mesa - foi a que mais se adequou à aplicação da intervenção da pesquisa por incluir os seguintes aspectos: apoio dos técnicos e atletas, alta requisição de habilidades mentais e motoras durante a partida, disputada na maioria das vezes individualmente, com respostas rápidas, o que requer grande controle da raquete-bolinha-borracha por conta do acentuado efeito e velocidade, além da necessidade de um elevado nível de atenção e concentração dos mesatenistas para um bom desempenho durante a partida. Por todas estas questões, o tênis de mesa demonstrou ser uma modalidade pertinente para aplicação do estudo motivacional.

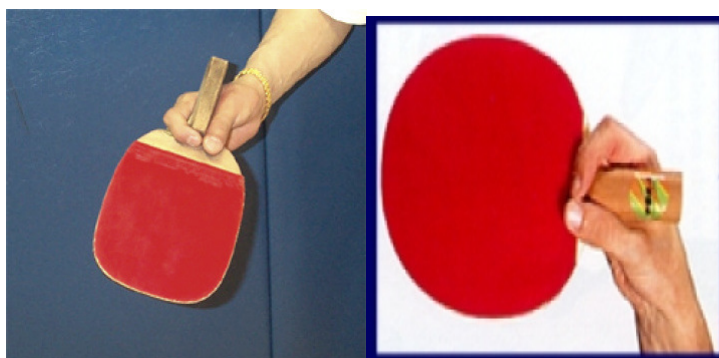
1.3.1 Definições do Tênis de Mesa

O tênis de mesa caracteriza-se como um esporte em que na maioria das vezes as disputas são individuais, mas em alguns momentos há jogos de duplas. Neste esporte não há qualquer contato físico e ele requer alto-nível de concentração e atenção, pois os pontos e partidas são muito rápidos.

Segundo Sydel (1994), no tênis de mesa a velocidade da bola pode ultrapassar a 40m/s. Drianovski e Otcheva (2002) relatam que o tempo da bola por ponto é de 3.4s a 3.8s. As jogadas, portanto, são muito rápidas e com bastante efeito. É um esporte que se joga com raquete de borracha, que imprime a velocidade e o controle desejado. Há uma rede no meio da mesa e o objetivo é conseguir com que o oponente não devolva a bolinha. É, portanto, um jogo de resposta.

Há duas formas de segurar a raquete: estilo clássico, quando o jogador segura no cabo da raquete, da mesma maneira como se fosse segurar a mão de alguém - este estilo é mais comumente utilizado pelos europeus - e estilo caneteiro, que é mais comumente utilizado pelos orientais. Neste estilo, para segurar a raquete usa-se mais a coordenação motora fina, pois segura-se a raquete como se segurasse uma caneta, um lápis, ou o *ohashi*, objeto que os orientais usam para comer (Figuras 1 e 2). Além disso, as raquetes caneteiras podem caracterizar os estilos chinês ou japonês.

Figura 1: Formas do caneteiro segurar a raquete



Estilo caneteiro japonês Estilo caneteiro chinês

Figura 2: Forma do classista segurar a raquete



As raquetes devem ter 85% de madeira natural e, em competições oficiais, o lado da raquete que usa a borracha deve ser modelo sanduíche, com uma esponja por baixo e uma borracha lisa com os pinos para baixo ou para cima, com cores diferentes, sendo estas cores o vermelho ou o preto. Nos jogos oficiais, não é permitido usar a

madeira para rebater uma bola. (WORTH, 1990, apud IIZUKA e NAGAOKA, 2006). Segue-se abaixo a nomenclatura para definir os tipos de borracha (Figuras 3 e 4):

- Borracha lisa com pino interno, para atacantes: a borracha com o pino para baixo é colada na esponja, que está colada na madeira. Com isso a parte lisa fica voltada para cima, o que auxilia na maior capacidade de gerar efeito na bola;
- Borracha lisa com pino interno, anti-spin: este tipo de borracha normalmente é utilizado por jogadores defensivos, iniciantes, ou para jogadores que se utilizam dos dois tipos de borracha, tendo seu estilo de jogo ora defensivo, ora atacante, podendo ser tanto no estilo classista como caneteiro;
- Borracha de pino: a parte lisa da borracha está colada na esponja que está colada na madeira, com isso o pino fica para cima, o que auxilia a diminuir o efeito na bola;
- Borracha de pino alto: os pinos que estão para fora e entram em contato com a bola são mais altos, o que facilita na inversão do efeito na devolução da bola. Por exemplo, se o jogador recebe uma bola de efeito para cima, ele devolve a bola com efeito para baixo;
- Borracha de pino baixo: os pinos que estão para fora e entram em contato com a bola são mais baixos, o que facilita o aumento da velocidade da bola e a diminuição do efeito. Normalmente é utilizada por jogadores que priorizam a velocidade do jogo, que têm a característica de jogo de explosão. Devido a pouca superfície de pino em contato com a bola, esta borracha não gera muito efeito.
- Esponja: é a camada que separa a madeira da borracha. Ela pode possuir diferentes espessuras - quanto mais grossa, maior a velocidade e menor o controle; quanto mais fina, menor a velocidade e maior o controle (IIZUKA e NAGAOKA, 2006).

Figura 3: Raquete clássica com esponja e borracha separadas



Figura 4: Tipos de pinos



Há basicamente três tipos de efeito durante as jogadas: o *backspin* (efeito para baixo), o *topspin* (efeito para cima) e o *sidespin* (efeito para o lado), que em jogadas de finalização é também denominado de *drive*.

Marinovic *et al.* (2006) caracteriza seis estilos de jogo:

- (1) Caneteiro ofensivo: estilo em que o atleta tem bastante explosão, normalmente tem um saque forte e tenta fechar o ponto na terceira bola. O atleta movimenta-se bastante ao redor da mesa e seu ponto forte é o *forehand*;
- (2) Caneteiro *all round*: os jogadores ficam normalmente há um metro e meio da mesa, executam movimentos de *top spin* e *drives*, têm excelente regularidade e têm uma boa qualidade de defesa de bolas;

- (3) Classineta: um estilo novo, executado por alguns orientais, principalmente chineses, em que o caneteiro utiliza os dois lados da raquete e utiliza golpes de *forehand* e *backhand*;
- (4) Clássico ofensivo: o principal ponto forte é o ataque, tanto de *forehand* quanto de *backhand*, de preferência antes do ataque do adversário e, caso o adversário ataque, o jogador devolve a bola com outra ofensiva e assim sucessivamente. Este estilo requer grande concentração e explosão ao mesmo tempo;
- (5) Clássico *all round*: os jogadores ficam normalmente há um metro da mesa, executando golpes de *backhand* e *forehand*, além de haver regularidade em golpes de defesa. É um estilo bastante utilizado por jogadores brasileiros;
- (6) Clássico defensivo ou cato: os jogadores têm boa flexibilidade e velocidade de deslocamento, pois defendem as bolas tanto longe da mesa quanto bem próximas à rede, colocando o efeito normalmente contrário às bolas dos atacantes. Neste estilo, o atleta encontra-se a quatro metros da mesa durante a partida.

O jogo começa por meio do sorteio em que o atleta vencedor escolhe entre algumas opções: sacar, receber ou o lado para iniciar o jogo. Após cada jogador sacar duas vezes consecutivas, não importando se ganhou ou perdeu o ponto, troca-se o saque, sucessivamente até o *set* terminar em 11. Caso os jogadores empatem em 10, vence o *set* o jogador que fizer dois pontos consecutivos. O conjunto de *sets* é denominado partida, que varia de três, cinco, ou sete *sets*, dependendo das regras definidas em cada campeonato. O vencedor é o jogador que ganhar dois, três, ou quatro *sets* respectivamente.

Os torneios normalmente são individuais, mas pode haver duplas femininas e/ou masculinas e/ou mistas e por equipes. Nas partidas de duplas, dois jogadores jogam de cada lado da mesa ao mesmo tempo, sendo que cada um rebate a bola de cada vez, conforme estipulado no início da partida. No jogo por equipes, os jogos são individuais.

A grande maioria dos jogadores do Distrito Federal utiliza o estilo clássico, onde há borracha dos dois lados da raquete. Com isso, alguns utilizam um lado da raquete com muito efeito e o outro lado com pouco efeito, o que dificulta a devolução para os menos habilidosos, pois como descrito anteriormente, as jogadas são muito rápidas. Nesta pesquisa foram utilizados por critério de inclusão os atletas classistas, com a utilização de borracha lisa dos dois lados da raquete, pois são os atletas com o maior número de praticantes, tornando-se viável o controle das variáveis.

Com toda esta diversidade, para o treinamento eficaz do tênis de mesa, faz-se necessário levar em conta algumas considerações técnicas, táticas e psicológicas para que os objetivos desta pesquisa sejam atingidos.

Para Matytsin (1994), o tênis de mesa é “um jogo cheio de conflitos e tensões psicológicas”. Os objetivos do jogador são adivinhar a intenção do seu oponente, sem revelar suas intenções pessoais. Para isso, cada jogador tenta em todo o momento da partida tentar estabelecer a sua técnica sobre o oponente. Esta a modalidade está caracterizada pela complexidade de técnicas de coordenação entre membros superiores e inferiores executados em alta-velocidade, explosão e capacidade de acertar um pequeno alvo com muita precisão (mira ocular), além de requerer do atleta alto-nível de concentração, atenção e rápida tomada de decisões durante a partida.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessária a utilização de modelos conceituais atuais das Metas de Realização e das habilidades mentais e habilidades e capacidades motoras para aplicabilidade nos atletas de tênis de mesa desta pesquisa.

1.4 Habilidades Motoras

Trabalhar tarefas relacionadas às habilidades e capacidades motoras significa levar o atleta a pensar, raciocinar, e com isto ter independência para solucionar os problemas apresentados. Além disso, significa levá-lo a executar tarefas durante os treinamentos com vivências o mais próximas possível do jogo e que se treine técnica e taticamente com estratégias condizentes à sua especificidade e, ao mesmo tempo, levá-

lo ao domínio dos processos psicológicos, cognitivos e sociais envolvidos nas tarefas oferecidas a ele (GRECO e BRENDA, 2001).

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001), as habilidades motoras podem ser conceituadas como tarefas. Neste caso, a questão é determinar as características proeminentes das tarefas motoras para que profissionais do ensino do movimento humano possam utilizá-las para distinguir umas das outras. Três características utilizadas para classificar tarefas incluem: a forma como o movimento é organizado, a importância relativa dos elementos motores e cognitivos e o nível da previsibilidade ambiental envolvendo o desempenho da habilidade.

Orientar-se ou estar envolvido à tarefa parte do princípio da necessidade de realizar análise aprofundada das habilidades e capacidades motoras, elaborando assim tarefas mais indicadas, específicas, criativas e distintas para que os atletas possam elevar o nível técnico-tático, melhorar a percepção da habilidade, o desempenho e conseqüentemente manter-se motivado para o prosseguimento do esporte.

Para adequação dos níveis motivacionais dos mesatenistas, foram elaboradas tarefas por meio das diferenças individuais e das capacidades e habilidades motoras condizentes com a realidade de cada atleta do grupo experimental avaliado.

Como fundamentação teórica, foi utilizado o modelo de Schmidt e Wrisberg (2001) para elaboração das tarefas das habilidades e capacidades motoras. As análises para elaboração das tarefas partiram da característica do aprendiz, da tarefa e do contexto, passando pelo tipo de práticas: preparação (trabalhando com as metas), apresentação (administrando a ativação e nível de ansiedade) e estrutura (por meio da forma dos exercícios) e, por fim, desenvolvendo os *feedbacks* intrínsecos e extrínsecos da modalidade. Com isso, esperou-se minimizar a elaboração de exercícios que não estivessem de acordo com a modalidade do estudo.

A – Característica do Aprendiz:

- a) idade;
- b) experiência anterior;
- c) motivação;
- d) estágio técnico;

e) capacidades.

B – Característica da Tarefa

1 - Habilidade

Discreta: início e fim bem definidos;

Motora/Cognitiva: saber escolher os melhores movimentos;

Aberta: ambiente não previsível.

2 – Capacidades perceptivo-motoras:

Coordenação multimembro: capacidade de coordenar os membros;

Precisão de Controle: movimentos altamente controlados;

Orientação da Resposta: escolhas rápidas;

Tempo de Reação: velocidade para responder a um estímulo;

Controle de Velocidade: capacidade de controlar a velocidade dos
Membros;

Destreza manual: manipular a raquete;

Destreza dos dedos: forma de segurar a raquete e modificar a
empunhadura quando se fizer necessário durante os golpes;

Estabilidade braço-mão: precisão na posição e sincronia entre membros
inferiores e superiores;

Velocidade punho-dedo: velocidade de punho e dedos durante o
movimento;

Mirar: alvo restrito; precisão em colocar a bola em local taticamente
ideal.

3 – Capacidade de proficiência física:

Força explosiva: movimentos na tentativa de fechar o ponto;

Força estática: região abdominal durante o jogo e membros inferiores na
recepção e execução do saque;

Força dinâmica: disputando os pontos;

Força tronco: força abdominal, peitoral, grande dorsal e rombóides
durante a partida;

Flexibilidade: cintura escapular e região posterior de tronco;

Flexibilidade dinâmica: cintura escapular > movimento balístico;

Equilíbrio corporal amplo: equilíbrio entre membros inferiores, superiores e tronco;

Velocidade de movimento de segmento: deslocamento lateral, sincronizado com a velocidade dos golpes;

Coordenação Corporal ampla: coordenação corporal aliada à coordenação com a raquete;

Estâmina: jogar bem, mantendo o preparo.

4 – Controle de Circuito Aberto:

Não envolve *feedback*: ver amplitude dos movimentos braços e pernas.

Tempo de Reação: mais longo para os movimentos mais complexos;

Parâmetro: velocidade, membro a ser utilizado e amplitude de movimentos variados.

Exemplo:

a) fazer exercícios com tipos de jogadas rápidas diferenciadas;

b) trabalhar em circuitos:

- com precisão espacial > tipo de precisão exigida de movimentos de pontaria no qual a posição espacial dos pontos finais do movimento é importante para o desempenho da tarefa. Ex. precisão do alvo, do lugar na mesa que a bola deve tocar.

- com precisão temporal > tipo de precisão exigida de movimentos rápidos no qual o tempo de movimento é importante para o desempenho da tarefa, ou seja, precisão nos movimentos rápidos. Ex.: aliar velocidade dos membros com precisão da bola.

C – Contexto: Atividade competitiva.

D – Preparação para a prática:

Estabelecimento de metas:

- metas de resultado: focam no resultado;
- metas de desempenho: melhora no desempenho;
- metas de processo: qualidade da produção de movimento.

E – Apresentação da prática:

Administrando a ativação:

- Focar metas de processo e não de resultado;

Equilibrando prática e repouso > especificamente para os aprendizes;

- treinar menos horas (a parte técnica-tática) e mais espaçadas, pois assim haverá melhores resultados do que muitas horas de treino, pois o repouso o fará 'pensar' no movimento a ser executado, durante o tempo de repouso, fixando mentalmente os movimentos a serem executados.

Prática Parcial: - fracionalização: duas ou mais partes complexas do aprendizado, treinar separadamente.

- segmentação: uma habilidade alvo, treinar até aprender;
- simplificado: dificuldade reduzida, fazer lentamente o movimento desejado.

Técnica de treinamento mental: Mentalização - estágio verbal-cognitivo, em que o técnico verbaliza a orientação técnica do atleta.

F – Estrutura da Prática

Prática em blocos: treina-se repetidamente a mesma tarefa;

Prática randômica: variedade de tarefas sem ordem específica

Obs.: No início, deve-se treinar a prática em blocos, tornando assim mais fácil a aprendizagem e fixação proprioceptora dos movimentos.

O treinamento deve seguir a seqüência: em blocos, em blocos + randômica e a randômica. Exemplo: *forehand*; *forehand* e *backhand*; variedade grande de movimentos (Anexo B).

G – *Feedback* da Prática

Intrínseca – informação sensorial

- exteroceptivo > externo ao corpo, os cinco sentidos;
- propioceptivo > interno ao corpo, músculo, articulação e tendão.

Extrínseca - informação do técnico, instrutores, preparador e psicólogo (apenas os que recebem o *feedback*, quando pedem, conseguem um resultado mais satisfatório do que os outros).

Com isto, o ténis de mesa apresenta-se com partidas com ataques e contra-ataques simultâneos, diversidade em estilos de jogo e capacidade de adquirir técnica, tática e preparação física e psicológica consistentes. O jogador deve apresentar treinamento sempre crescente de estratégias técnicas e táticas e elaborar durante o treinamento uma crescente de exercícios complexos que envolvam ao mesmo tempo a velocidade, explosão, habilidade com a bola, coordenação motora fina e atenção.

Portanto, devem-se estabelecer exercícios criativos e distintos que motivem os atletas a superarem seus obstáculos, a persistirem nas tarefas, a se esforçarem para obter bons resultados e a trabalhar as qualidades físicas e psicológicas, concomitante às técnicas e táticas individualizadas. Estas características tornam-se essenciais para desenvolver-se um nível motivacional elevado dos mesatenistas e para isso faz-se necessária uma leitura das especificidades de tarefas, para que os mesatenistas possam ter o seu nível motivacional elevado durante o treinamento e competições.

1.5 Habilidades Mentais

Dentro de uma estrutura de equipe de alto-nível, pode-se ter os melhores profissionais fornecendo suporte técnico, tático, físico, psicológico, entre outros. Mas no momento exato da competição é o atleta que faz sozinho suas escolhas na tomada de decisões e soluções de problemas. Ele poderá ter a melhor equipe coletiva trabalhando cooperativamente na quadra, mas mesmo assim estará sozinho para tomar as decisões quando a bola estiver em suas mãos. Portanto, somente ele poderá se esforçar, equilibrar suas emoções, concentrar-se, executar, monitorar quais os ajustes serão necessários e desempenhar o melhor possível, conforme suas capacidades. Ou

seja, o atleta deve ser treinado nas habilidades mentais para ser capaz de ter pensamentos de auto-regulação e de ter ações e emoções adequadas a um bom desempenho para conseguir atingir seus objetivos.

Fatores psicológicos que interferem no desempenho humano acarretaram no crescimento de pesquisas de construtos com bases em teorias sócio-cognitivas nos anos 70 e 80 (MURPHY e TAMMEN, 1998). Em decorrência disto, importantes construtos foram identificados como mediadores do desempenho humano e têm servido como referencial teórico em pesquisas da atualidade, quais sejam: a ansiedade (SPIELBERGER, 1966), a motivação (ATKINSON 1957; WHITE, 1959) e a confiança (BANDURA, 1977).

As tentativas atuais em se medir o impacto destes construtos têm sido denominadas *Habilidades Mentais* e estas foram baseadas na Teoria do Traço da Personalidade (DUDA, CUMMING e BALAGUER, 2005).

A utilização destes construtos dentro do campo esportivo por meio de intervenções aumentou o nível de desempenho dos atletas. O resultado tem apresentado que atletas com domínio nas habilidades mentais começaram a aprender e/ou melhorar aspectos como: a diminuição da ansiedade, a autoconfiança e como aumentar os níveis motivacionais durante partidas e treinamentos.

Os primeiros resultados descritos sobre as habilidades mentais com base em pesquisas qualitativas foram de Loehr (1986) e Garfield e Bennet (1984), na forma de relatos. Nos anos 80, pesquisadores começaram a descrever de forma mais sistemática os resultados encontrados por meio do treinamento em atletas de alto-nível. Os elementos encontrados em comum têm sido a qualidade técnica dos treinamentos por meio de elaboração de tarefas precisas e condizentes com o nível técnico, a clareza nas metas definidas sistematicamente, o treinamento do imaginário (mentalização), o treino com simulação competitiva e a preparação mental para a competição (MURPHY e TAMMEN, 1998).

Ou seja, ao invés de focar exclusivamente nas características pessoais na maior parte do tempo, começou-se a observar a especificidade das situações, das influências do meio e de uma série de situações que interferem no desempenho atlético. A partir

disto, pesquisadores começaram a investigar as influências do meio ambiente e a especificidade dos diferentes comportamentos individuais.

Harwood (2000), trabalhando com um atleta de tênis de campo por meio do conceito de orientação às metas e clima motivacional, obteve resultados positivos nas variáveis das Metas de Realização. A intervenção seguiu os procedimentos de percepção da habilidade, conexão entre sentimentos e pensamentos, processamento de informações da tarefa e *feedback* positivo. O resultado obtido foi orientação ao ego com níveis um pouco abaixo do ponto médio da escala e alta da orientação à tarefa, o que ocasionou a melhora no desempenho do atleta, maior motivação na prática de exercícios e a continuidade da prática esportiva.

Feltz e Landers (1983), Greenspan e Feltz (1989), Meyer *et al.* (1996), demonstraram que o treinamento das habilidades mentais, por meio de instruções cognitivas, levou os atletas a melhorarem o seu desempenho motor, pois aprenderam a refletir e raciocinar sobre a tática e técnica utilizada durante treinamentos e competições. Além disso, houve uma mudança de comportamento que os levou a saberem lidar com seus pensamentos e emoções em momentos críticos do jogo, resultando em uma forma eficaz para a melhora do desempenho e dos resultados.

Vealey (1988, 2005) considera que o treinamento motivacional, com ênfase nas habilidades mentais, é uma técnica designada a melhorar o desempenho, além de desenvolver uma abordagem positiva do esporte. Vealey (2005) descreve que este tipo de treinamento desenvolve-se em duas fases: a autoconsciência e manutenção da confiança - obtidas por meio de treinamentos específicos, do estabelecimento de objetivos e da mentalização.

Murphy e Tammen (1998), após terem realizado estudos comparativos de Loehr, 1986; Vealey, 1988; Nelson e Hardy, 1990; Smith *et al.* 1995, sobre o número de intervenções realizadas no esporte com o treinamento das habilidades mentais, concluíram que o treinamento da motivação, do estabelecimento de objetivos, da confiança, da prática mental, do relaxamento, da mentalização e do controle da ansiedade são as técnicas mais utilizadas por pesquisadores no caminho eficaz do desenvolvimento das habilidades mentais.

Sendo assim, dentro da concepção desta tese, realizaram-se para o Treinamento da Motivação aplicado ao Esporte de Alto-Rendimento técnicas de treinamento de habilidades mentais que envolvessem: treinamento mental, técnicas de relaxamento, estabelecimento de objetivos, técnicas de concentração e atenção e percepção das habilidades motoras por meio de análises de desempenho (*scout*).

(1) Treinamento Mental :

Segundo Hackfort e Munzert (2005), processos cognitivos e afetivos são subsistemas de ação de regulação psíquica, trabalhados fundamentais dentro do domínio psicológico, mental e emocional. Para Hackfort e Munzert (2005), dentro de uma concepção da gênese da regulação da ação, sentimentos vêm mais rápido que a cognição, mas o desenvolvimento de ambas nas espécies e no indivíduo inclui uma forte e melhor habilidade para organizar o comportamento que é intencional, direcionado e a que chamamos de ação. Com isto, o ato, a ação é regulada pelos processos cognitivos e afetivos porque o ser humano necessita de energia e ativação para se mover.

Sendo assim, podemos definir as diferenciações que existem entre treinamento mental, mentalização e prática mental. A primeira tem o foco no desenvolvimento e promoção de habilidades, sendo esta habilidade orientada a melhorar a proficiência do desempenho físico. A segunda tem o foco na preparação do desempenho da competição orientada para melhorar o enfrentamento por meio da antecipação de circunstâncias do desempenho. A terceira, a preparação mental, refere-se ao controle de estados internos, com técnicas de manipulação de situações psíquicas que antecedem à competição, com treinamento de atitudes mentais que ocorrem na competição (ativação psicofisiológica) e com regulação básica, que é fundamental e constitui a realização de uma determinada ação. Além disso, a unidade ‘ação’ é subdividida em três fases: antecipação, realização e interpretação.

Hackfort e Munzert (2005) definem as diferenciações conceituais (processos, métodos e objetivos) do Treinamento, Prática e Preparação Mental. Estas definições tornam-se importantes dentro do processo de intervenção em uma equipe esportiva, pois facilita a compreensão e o método específico a ser utilizado.

A – Treinamento Mental e Processo Mental:

Processo cognitivo - treinamento de técnicas de concentração;

Processo afetivo - estratégias de controle da emoção ou ansiedade;

Processo motivacional - estratégias de estabelecimento de metas, técnicas de controle da vontade.

B – Prática Mental:

Prática orientada ao visual e imagem;

Prática de auto-regulação, auto-sugestões, conversa internalizada, auto-argumentação;

Prática orientada à cinestesia - sentimentos relacionados aos movimentos.

C – Preparação Mental:

Simulação da situação do ambiente de jogo;

Controle psicofisiológico da ativação – treinamento da regulação psíquica;

Simulação da ação - habilidades e movimentos orientados à tarefa. Podem ser observados como uma melhora psíquica do desempenho

(2) Relaxamento:

Jacobson descreveu em sua monografia sobre relaxamento, intitulada *Relaxamento progressivo: Estudo fisiológico e clínico do tônus muscular e seu significado em psicologia e terapêutica*, técnicas que levam ao repouso muscular. O autor fez um estudo minucioso e científico, sob o prisma fisiológico, patogenético e terapêutico (JACOBSON, 1930, 1938, *apud* SCHULTZ, 1991, p. 344-350). Mesmo havendo um longo e aprofundado estudo para que possa ser aplicada em clínicas, a técnica de relaxamento de Jacobson tem sido utilizada por psicólogos do esporte para obter resultados breves de relaxamento em situações específicas (VALDÉS, 1996).

Denominada também como Relaxamento Progressivo de Jacobson (1930, 1938 *apud* BECKER e SALMULSKI, 2002), esta técnica consiste em tencionar cada grupo muscular de cada segmento corporal separadamente para em seguida relaxá-los. Com

isso, estimula-se o receptor para o reflexo de distensão invertida que está no órgão tendinoso de golgi, proporcionando uma inibição dos motoneurônios alfa. Quando a tensão torna-se suficientemente grande, a contração cessa subitamente e o músculo relaxa. Esta é uma técnica de fácil aprendizado e de resposta breve para o relaxamento da musculatura nas fases pré e pós-competitiva dos atletas de diversas modalidades (Anexo C).

Outra técnica utilizada por bailarinos e atores intitulada *Conscientização do Movimento* elaborada por Angel e Klauss Vianna (Ramos, 2007) tem por objetivo o relaxamento corporal a partir da percepção de cada segmento do corpo, incluindo seus respectivos músculos, tendões, ossatura e volume interno para que a partir desta consciência se inicie movimentos com o mínimo de tensão possível e consciência dos músculos solicitados (Anexo C).

(3) Estabelecimento de Objetivos:

Para certificar-se da efetividade do estabelecimento de objetivos como uma técnica para melhorar a motivação e o desempenho, é de suma importância valorizar não simplesmente o treino dos atletas, mas o estabelecimento metas distintas.

Desta maneira, o profissional deverá desenvolver também a capacidade de compreender os conceitos dos fatores afetivos e cognitivos que impedem os atletas de engajarem-se dentro do processo de estabelecimento de objetivos. Este mesmo profissional deve entender o impacto das metas disposicionais e situacionais que acarretam no engajamento do atleta em se esforçar para atingir metas específicas e distintas, diretamente relacionadas ao momento de seu desempenho atlético, seja ele motor ou mental.

Dentro da concepção sócio-cognitiva, Snyder *et al.* (1999 *apud* ROLO, 2004) apresentam um conceito do estabelecimento de objetivos multidimensional, que define que para o indivíduo estabelecer suas metas, é preciso trabalhar em conjunto a emoção e a cognição, por meio dos três seguintes construtos: metas, estratégias e agenciamento. Snyder tem-se mostrado um pesquisador que apresentou estudos relevantes, sendo estes cada vez mais utilizados com eficácia no meio esportivo (Anexos A e M).

(4) Concentração e Atenção:

Concentração e atenção são capacidades fundamentais para se bem suceder durante um campeonato, treinamento ou partida. Durante o treinamento ou competição, há uma diversidade de estímulos internos e externos que podem tirar a atenção do atleta. O treinamento é uma ferramenta eficaz para que o atleta tenha o máximo de concentração e atenção durante suas tomadas de decisão.

Nideffer (1981, 1993, *apud* IIZUKA, 2006) descreve quatro categorias de atenção relacionadas ao desempenho esportivo:

- (1) Foco de atenção externo amplo: ocorre quando uma pessoa percebe vários estímulos simultaneamente. Por exemplo, o mesatenista precisa ter uma tomada de decisão rápida e tem que ter atenção nos diversos estímulos a ele apresentados, tais como: a trajetória da bola do oponente, a posição do adversário e o golpe que executará;
- (2) Foco de atenção externo restrito: ocorre quando o atleta ignora outros estímulos e foca-se em apenas um que lhe é relevante. Por exemplo, quando o mesatenista concentra-se para receber o saque do oponente. Portanto, se concentra totalmente no oponente e na direção da raquete que executará o efeito na bola;
- (3) Foco de atenção interno amplo: ocorre quando não há estímulos externos e o atleta internaliza-se em seus pensamentos. Isto pode ocorrer na mudança de *sets*, em que o atleta foca-se em seus treinamentos, em tomadas de decisão técnicas e táticas para o próximo *set*;
- (4) Foco de atenção interno restrito: ocorre quando uma determinada habilidade não está sendo executada com a devida maestria, por ocasião de alguma alteração fisiológica decorrente de ansiedade. O atleta pode recorrer a técnicas que foram aprendidas durante o treinamento. Como, por exemplo, a utilização da respiração antes de efetuar o saque, para equilibrar a ativação durante a partida.

Assim sendo, técnicas de concentração e atenção devem ser utilizadas durante o treinamento para auxiliar atletas a manterem em equilíbrio a ativação, a diminuir a

ansiedade e a atingir um nível ótimo de execução de habilidades, de acordo com o seu rendimento durante a partida, para que não perca o foco e não diminua o desempenho durante a tomada de decisões em um campeonato.

Para atingir níveis satisfatórios de concentração e atenção a técnica de Campignon (1998) torna-se útil, pois aborda a respiração do ser humano de forma global. Ou seja, cada segmento corporal está diretamente interligado, seja nos movimentos corporais, seja nos movimentos respiratórios. A partir desta idéia, um dos mecanismos da respiração natural tratada por ele refere-se à respiração dinâmica em que consiste na inspiração e expiração na posição de pé, no estado de vigiância e ativo. O trabalho envolve a oxigenação dos músculos da cadeia anterior e posterior do tronco, trazendo maior absorção de nutrientes por este grupamento muscular, equilibrando o sistema nervoso autônomo (simpático e parassimpático) e conseqüentemente maior ativação, menor ansiedade e concentração e atenção neste estado de vigiância (Anexo D).

(5) Percepção da Habilidade do Tênis de Mesa (*scout*):

A partir do inventário de situações críticas do tênis de mesa (SCTM) elaborado por Lima *et al.* (2004), foi criado, conjuntamente com os atletas da pesquisa, um *scout* que atendesse às necessidades técnico-táticas dos mesatenistas (Anexo A).

O SCTM foi aplicado a 100 atletas em um campeonato nacional de tênis de mesa, quando foi perguntado aos atletas quais as situações críticas de jogo em que eles se encontravam. As respostas resultaram nos itens: erro de recepção, erro de bola fácil, erro de terceira bola, erro de saque, erro em ponto muito disputado e erro de bola fácil em ponto muito disputado.

Nesta pesquisa o *scout* tratou de utilizar não somente os erros mais acertos também. Sendo assim, os pontos principais analisados no *scout* foram os erros e acertos de recepção, saque, terceira bola, bola fácil, ponto disputado e bola fácil em ponto muito disputado.

Ao aplicar-se este inventário durante o treinamento, os atletas sentiram necessidade em analisar os acertos que obtinham e não somente os erros. Além disso,

os fundamentos como *drive* e *top spin*, que são movimentos de muito efeito e velocidade de finalização de ponto, não eram contemplados no inventário.

Com isso, criou-se o *scout* para o tênis de mesa, aplicado especificamente aos atletas avaliados nesta pesquisa. O objetivo principal do *scout* era que os atletas aprendessem a analisar seus pontos fortes e fracos e a partir daí fossem elaboradas tarefas específicas para o seu nível de desempenho, para aumentar a percepção da habilidade e, conseqüentemente, aumentar a motivação e os resultados em campeonatos e treinamentos.

Antes de se aplicar o *scout*, os atletas não tinham muita percepção de suas habilidades, pois não sabiam seus pontos positivos e negativos em uma partida. Após algumas análises dos *scouts*, os atletas diziam que ganhavam nos torneios por conta dos fundamentos que os fizeram ter a percepção da habilidade. Eles sabiam usar com maestria os fundamentos que eram bons e, nos treinos, trabalhavam com esforço e persistência os fundamentos nos quais o *scout* relatava que não estavam conseguindo ter um resultado positivo. Foi a primeira vez que os atletas realizaram este tipo de avaliação e, pelos resultados encontrados, a avaliação mostrou-se um instrumento relevante para análise técnica-tática dos atletas (Anexo E).

2. ESTUDO 1

2.1 Introdução

Para avaliar os efeitos da intervenção fizeram-se necessárias a construção e a validação de instrumentos fidedignos, que possam ser utilizados dentro de um contexto condizente com esta pesquisa.

Desta forma, o objetivo deste capítulo, que trata do estudo psicométrico, é traduzir, adaptar e validar instrumentos que estejam de acordo com a realidade de jovens atletas brasileiros. Fez-se necessária uma amostra de atletas que fossem participantes de modalidades tanto coletivas quanto individuais, que representassem a faixa etária entre 13 e 18 anos e cuja participação de rapazes e moças fosse significativa, de modo que posteriormente fez-se nestes atletas a intervenção motivacional.

2.2 Fundamentação Teórica dos Instrumentos

O questionário TEOSQ (*Task and Ego Orientation Sports Questionnaire*) foi elaborado por Joan Duda e John Nicholls (1992) e é utilizado atualmente por vários pesquisadores, sendo eles: americanos, gregos, japoneses, tailandeses, coreanos, espanhóis, romenos, canadenses, africanos, ingleses e brasileiros. Segundo Duda (2005), 80.6% das pesquisas realizadas em diversas localidades sobre as metas disposicionais utilizam o TEOSQ como instrumento base (Anexo F).

O questionário de percepção do clima motivacional de equipe foi desenvolvido a partir do instrumento PMCSQ-1 de Newton e Duda (1993), desenvolveram o questionário de *Percepção do Clima Motivacional – PMCSQ-2* (Newton *et al.* 2000), a partir do original *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – PMCSQ* de Seifriz *et al.* (1992).

Apesar deste instrumento ter sido baseado em atletas de basquete, e posteriormente ter sido adaptado para esportes individuais, alguns atletas brasileiros de esportes individuais obtiveram alguma dificuldade para respondê-lo. Sendo assim, decidiu-se por uma versão brasileira do instrumento, com itens diferenciados a partir do original, que resultou em um instrumento inicialmente composto por 25 itens, aplicado a esportes individuais e coletivos de atletas brasileiros.

O questionário de Percepção do Nível de Ativação foi adaptado a partir de Weinberg e Gould (2001), com o objetivo de avaliar a relação entre os aspectos da motivação e o nível de ativação e ansiedade do atleta. Como não foi encontrado uma versão brasileira para um instrumento validado que auxiliasse na aplicação dos aspectos motivacionais a partir de Weinberg e Gould (2001), o instrumento sobre o nível de ativação e ansiedade dos atletas teve que ser adaptado.

2.2.1 Questionário de Orientação às Metas dos Atletas (TEOSQ - *Task and Ego Orientation Sport Questionnaire*)

O instrumento foi criado inicialmente para avaliação em sala de aula dos alunos em suas orientações às metas direcionadas para a tarefa ou para o ego. Joan Duda e John Nicholls (1992) transcreveram este teste denominado TEOSQ (*Task and Ego Orientation Sport Questionnaire*; (Anexo F) aplicado para sala de aula e posteriormente adaptado para o ambiente dos esportes.

Nicholls (1992) sugeriu que, em cada realização de objetivo, a orientação às metas deveria ser operacionalizada como ‘preocupações de realizações habituais’. Estas metas pessoais ou ‘orientações motivacionais’ refletem diferenças individuais no critério de sucesso ou bem-estar pessoal. Especificamente, as duas orientações estão relacionadas com o fato de o jogador empregar ou não a diferenciação do conceito de habilidade.

De acordo com Duda e Nicholls (1992), a orientação para a tarefa está relacionada com a proposta de ganhar habilidade ou conhecimento e fazer o seu melhor desempenho. De fato, o que define a orientação para a tarefa é: a experiência da melhora no desempenho, tentar e aprender a executar uma determinada tarefa,

realizar esta tarefa com senso de competência e conseqüentemente sentir-se bem e bem-sucedido por isto. Por outro lado, quando a orientação para o ego prevalece, o jogador tende a preocupar-se com sua habilidade e a só sentir-se bem se executar uma determinada tarefa melhor do que seus companheiros.

Desta maneira, o objetivo do instrumento TEOSQ é avaliar estas perspectivas de orientação às metas por meio do sentimento de sucesso ou fracasso em relação às habilidades na execução de determinadas tarefas.

2.2.2 Questionário de Percepção de Clima Motivacional de Equipe - QPCME

As variações de comportamento não devem ser levadas em conta como se a pessoa estivesse em alto ou baixo desempenho. O que deve ser levado em conta é a manifestação de diferentes percepções de metas apropriadas. Para Nicholls (1989) existem diferentes situações em que as pessoas podem estar envolvidas na execução das tarefas: por meio da comparação social do praticante, do domínio da tarefa ou do clima motivacional que o cerca.

Em se tratando de uma concepção de clima motivacional de equipe, o instrumento construído avalia a percepção que os atletas têm de seu técnico, a partir das metas situacionais da Teoria das Metas de Realização. Ou seja, o técnico orienta a sua equipe para o ego, para a tarefa, e/ou para as duas, concomitantemente. Este instrumento pode avaliar ainda em que nível de intensidade esta orientação ocorre dentro da percepção de sua equipe.

Sendo assim, foi estabelecido um instrumento direcionado a atletas de esportes individuais ou de equipe, para medir a percepção que o atleta tem do clima motivacional colocado pelo técnico à equipe esportiva. O QPCME (Anexo G) foi concebido a partir do PMCSQ-2 de Newton e Duda (1993, *apud* NEWTON *et al.* 2000) revisado do PMCSQ-1 de Seifritz *et al.* (1992, *apud* DUDA e WHITEHEAD, 1998) que trata da percepção que os atletas têm do seu técnico, dentro do ambiente motivacional esportivo.

2.2.3 Questionário de Percepção do Nível de Ativação - QPNA

Tendo em vista a não adequação de instrumentos validados para o esporte de alto-rendimento brasileiro, fez-se necessária a adaptação de um instrumento baseado nos estudos de regulação da ativação por Weinberg e Gould (2001). Desse modo, o instrumento foi concebido com o objetivo de avaliar a correlação entre os níveis de ativação e ansiedade com as metas disposicionais e situacionais dos atletas da pesquisa (Anexo H).

Formulou-se a hipótese que estes níveis interferem no envolvimento com as metas dos atletas. Em relação à tomada de decisão frente a uma determinada situação em que se deve ter uma resposta rápida para um problema, este estudo procura acreditar que os níveis de ansiedade e ativação interferem nestas escolhas, na intencionalidade dos atletas e, conseqüentemente, no envolvimento com as metas. Portanto, o instrumento traz co-variáveis (nível de ativação e nível de ansiedade) relevantes para esta pesquisa.

2.3 Metodologia

Neste estudo são apresentadas as investigações para replicar a estrutura fatorial das três medidas utilizadas nesta tese: orientação às metas, clima motivacional e percepção do nível de ativação.

O estudo 1 apresenta um modelo de intervenção no qual avalia-se uma série de construtos motivacionais e comportamentais. Para que se possam mensurar tais construtos, faz-se necessário que os instrumentos utilizados nesta tese apresentem índices de confiabilidade, fatorabilidade e validade seguros; sendo, portanto, fundamental que as qualidades psicométricas de tais instrumentos sejam testadas, replicadas e analisadas em diferentes contextos (BENCK, 2006). Com isso, obtêm-se resultados legítimos e válidos para a utilização de instrumentos na intervenção e análises dos atletas.

Para a decisão sobre a utilização da análise fatorial exploratória ou confirmatória, foram utilizados os estudos de Laros (2002) que descreve que “(...) a análise fatorial exploratória é projetada para deixar os dados falarem por si (...), portanto estes métodos parecem ser mais flexíveis.” (LAROS, 2002, p. 166-167).

Sendo assim, para a utilização dos instrumentos em questão, entende-se que se faz necessária a realização da análise fatorial exploratória “(...) que compreende uma série de técnicas estatísticas que trabalham com análises multivariadas e matrizes” (PASQUALI, 2003, p, 289), com o objetivo de verificar a validade e fidedignidade dos construtos.

A análise fatorial mostra a medição dos fatores do instrumento, assim como a carga de cada item dos fatores. Ela indica não somente a carga fatorial do item, mas também qual o percentual entre o item e o seu respectivo fator, denominado covariância. O alto percentual deste item, ou seja, que esteja próximo de 100% de covariância entre o item e o fator, demonstra que o mesmo representa uma excelente amostra comportamental do fator (PASQUALI, 1999). Desta forma, quando um indivíduo responde a um instrumento, expressa a sua característica psicológica e comportamental em relação ao construto.

2.3.1 Amostra da Validação

Os instrumentos foram aplicados a 594 atletas, entre 13 e 18 anos de idade, todos freqüentavam escolas, eram praticantes de esportes tanto individuais quanto coletivos (190 esportes individuais e 404 coletivos), de quatro modalidades diferentes provenientes das cinco regiões do país (Norte = 68; Nordeste = 175; Centro-Oeste = 87; Sudeste = 156; Sul = 108).

A seguir a Tabela 1 sobre o percentual das modalidades esportivas avaliadas em relação ao gênero, nível de ensino e tipo de escola. Observa-se que a grande maioria dos atletas cursava o ensino médio (84,36%) e freqüentavam escolas particulares (62,51%), segundo mostra a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Percentual das Modalidades, Gênero, Nível de Ensino e Tipo de Escola

Modalidades	Gênero %		Ensino %		Escola %		Total %
	Masc.	Fem.	Fund.	Médio	Pub.	Priv.	Modalidades
Tênis de Mesa	5,38	7,07	2,52	9,94	4,21	8,25	12,50
Basquete	7,07	12,62	1,17	18,52	3,72	16,02	19,70
Atletismo	10,10	9,42	5,89	13,64	13,22	6,22	19,50
Handebol	24,07	24,24	6,06	42,26	16,34	32,02	48,30
Total %	46,6	53,40	15,64	84,36	37,49	62,51	100,0

A seguir a Tabela 2 com as médias e desvios-padrão de cada modalidade avaliada neste estudo. Observa-se que a grande maioria dos atletas das quatro modalidades representadas apresentaram média aproximada dos 15 e 16 anos de idade.

Tabela 2: Médias e desvios-padrão da idade em relação à modalidade

Modalidades	Idade	
	Média	<i>DP</i>
Tênis de Mesa	15,92	1,40
Basquete	16,85	1,03
Atletismo	15,59	0,72
Handebol	15,64	0,60

Seguindo a referência dos próprios autores do teste TEOSQ, a faixa etária adequada para a aplicação do mesmo é a partir dos oito anos de idade, pois antes disto não há maturidade e nem capacidade para medir a percepção e compreensão do que é perguntado no instrumento (Duda, 1996).

2.3.2 Procedimentos

A coleta de dados foi efetivada durante a realização dos VII Jogos da Juventude, realizados em Brasília-DF. Os técnicos foram abordados durante o Congresso Técnico e, após serem informados sobre os objetivos do estudo e sobre a garantia do caráter voluntário da participação, assinaram o termo de consentimento. A pesquisa foi também aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – FS/UnB. (Anexo I).

Depois de serem coletados os dados referentes às variáveis demográficas de gênero, idade e modalidade, foi solicitado aos atletas que respondessem os instrumentos da pesquisa: TEOSQ, QPCME, QPNA. Os questionários estavam em bloco e foram apresentados na mesma ordem, sendo estes preenchidos individualmente.

2.4 Descrição dos Instrumentos

Para a construção dos instrumentos Questionário de Percepção de Clima Motivacional de Equipe (QPCME) e Questionário de Percepção do Nível de Ativação do Atleta (QPNA), o roteiro de Pasquali (1999) foi utilizado para elaboração e construção de um construto. Para o instrumento TEOSQ (*Task and Ego Orientation Sport Questionnaire*), realizamos preliminarmente a tradução do instrumento do inglês para o português, por meio do sistema *back translation*.

2.5 Tradução e Adaptação dos Instrumentos

2.5.1 Questionário de Orientação às Metas dos Atletas (TEOSQ - *Task and Ego Orientation Sports Questionnaire*)

Em estudo anterior (Goulart, 2001), baseado na primeira versão de Duda e Nicholls (1989), 16 itens foram concebidos, sendo oito itens orientados para a tarefa e

oito para o ego. Posteriormente, para a construção desta tese, o questionário foi revisado baseado na nova versão de Nicholls e Duda (1992), sendo traduzido e validado para 13 itens, destes sendo sete para a tarefa e seis para o ego. A escala 5-pontos *Likert* foi utilizada, começando por ‘concordo totalmente’ (fator 5) até ‘discordo totalmente’ (fator 1).

2.5.1.1 Tradução do Instrumento TEOSQ

Como o instrumento de origem estava escrito em língua inglesa, foi necessário traduzi-lo para o português. Os testes foram traduzidos por três professores de inglês que trabalham com tradução da língua inglesa para o português, com domínio fluente das duas línguas.

Além disso, foi realizada a análise da tradução do instrumento. Nesta análise, trabalharam em conjunto o orientador e os dois tradutores, que não encontraram nenhuma dificuldade cultural para que esses itens fossem respondidos pelos brasileiros.

Em seguida, profissionais da língua inglesa realizaram a tradução dos instrumentos a partir do original e a tradução do português para o inglês (*back translation*).

Por último, foi aplicada a *análise dos juízes* em atletas da faixa etária que foi trabalhada na tese, não encontrando eles dificuldade para entender e responder aos itens elaborados.

2.5.2 Questionário de Percepção de Clima Motivacional de Equipe (QPCME)

Após a operacionalização do construto, foi julgado se a qualidade de cada item refletia a orientação para o ego ou para a tarefa. Sendo assim, o entrevistado deveria marcar dentro de uma escala *Likert* de 1 a 5 (de ‘discordo totalmente’ a ‘concordo totalmente’). A forma final de elaboração do instrumento consistiu em dois fatores: orientação para o ego, com 13 itens, e orientação para a tarefa, com 12 itens. No

entanto, foi necessária a validação do instrumento, para se ter certeza de que estes 25 itens permaneceriam incluídos no mesmo (Anexo G).

2.5.3 Questionário de Percepção do Nível de Ativação do Atleta (QPNA)

Os itens foram adaptados a partir dos estudos de Weinberg e Gould (2001), com o objetivo de medir a ativação, ansiedade-estado e a ansiedade-traço dos atletas. O instrumento teve, a princípio, um total de 16 itens. Destes, oito eram relacionados ao nível de ativação e oito relacionados ao nível de ansiedade dos atletas; seguindo a escala *Likert* de 1 a 5, já descrita anteriormente. Após a validação do instrumento, 15 itens foram validados, pois apenas um item não obteve a carga de 0,30 e por isso foi retirado do instrumento (Anexo H).

2.6 Procedimentos Estatísticos

Para a verificação da validade do construto dos instrumentos deste estudo, a análise fatorial exploratória foi realizada. Nesta análise, buscou-se identificar a relação, a carga fatorial e o percentual (covariância) existente entre os fatores e os itens. Com isso, observou-se a qualidade da estrutura semântica dos itens e se realmente eles representaram os respectivos fatores presumivelmente estabelecidos no instrumento.

Anteriormente à análise fatorial exploratória, foram realizadas a limpeza dos dados e a avaliação dos pressupostos. Em primeiro lugar, concluiu-se a estatística descritiva dos dados, com o objetivo de verificar a distribuição das variáveis. Poucos itens não preenchidos foram detectados, os quais não excederam a 5% do total. Os *outliers* (dados extremos) univariados foram detectados por meio dos gráficos de histogramas e *box plots*, (ocasionados por erro de digitação, corrigidos por meio de ficha individual) e os multivariados foram detectados por meio da distância Mahalanobis, sendo feitas exclusões quando necessário.

Em seguida, houve a análise da multicolinearidade e singularidade (quando as variáveis estão com correlações acima de 0,90), além da homocedasticidade

(homogeneidade de variância e matrizes de variância e covariância) e normalidade variada e multivariada das distribuições das variáveis. Caso ocorressem algumas destas situações, o item seria eliminado ou transformado pela média dos casos. No entanto, nenhuma destas situações ocorreu.

Para a decisão do tamanho da amostra, Pasquali (2001) afirma que o tamanho é relativo ao número de itens e estes devem ter pelo menos 100 participantes para cada fator medido. Gorsuch (1983) afirma que a amostra deve conter pelo menos cinco participantes por variável e uma amostra total de pelo menos 200 participantes. Sendo assim, os três instrumentos fatoralizados preencheram os requisitos citados.

Sobre a decisão do número de fatores a serem extraídos, utilizaram-se os critérios: (1) o critério de *eigenvalue*, maior que 1; (2) o teste de qui-quadrado de Bartlett; (3) o teste *scree* de Cattell.

Para determinar a fatorabilidade da matriz correlacional, Pasquali (2001) descreve que devem ser seguidos os seguintes critérios: (1) tamanho das correlações entre os itens (predominância de correlações com valores acima de 0,30); (2) o teste de Esfericidade de Bartlett deve revelar valores estatisticamente significativos; e (3) o teste de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) deve apresentar valores acima de 0,60;

Para realizar uma primeira análise com o método dos componentes principais (PC) e determinar o número possível de fatores de cada instrumento, verificou-se o gráfico *scree* e os valores dos *eigenvalues* maiores que 1. Na seqüência, fez-se a análise semântica para obter-se a melhor escolha do número de itens condizentes com os construtos.

Depois da análise dos componentes principais, concluíram-se as análises fatoriais com a extração de diferentes números de fatores e técnicas de rotações (oblíquas ou ortogonais), com o objetivo de encontrar a solução que fornecesse a melhor estrutura fatorial. A melhor solução encontrada foi a que uniu bons índices estatísticos (comunalidades, variância explicada pelos fatores e consistência interna dos fatores) com a melhor semântica conceitual dos fatores.

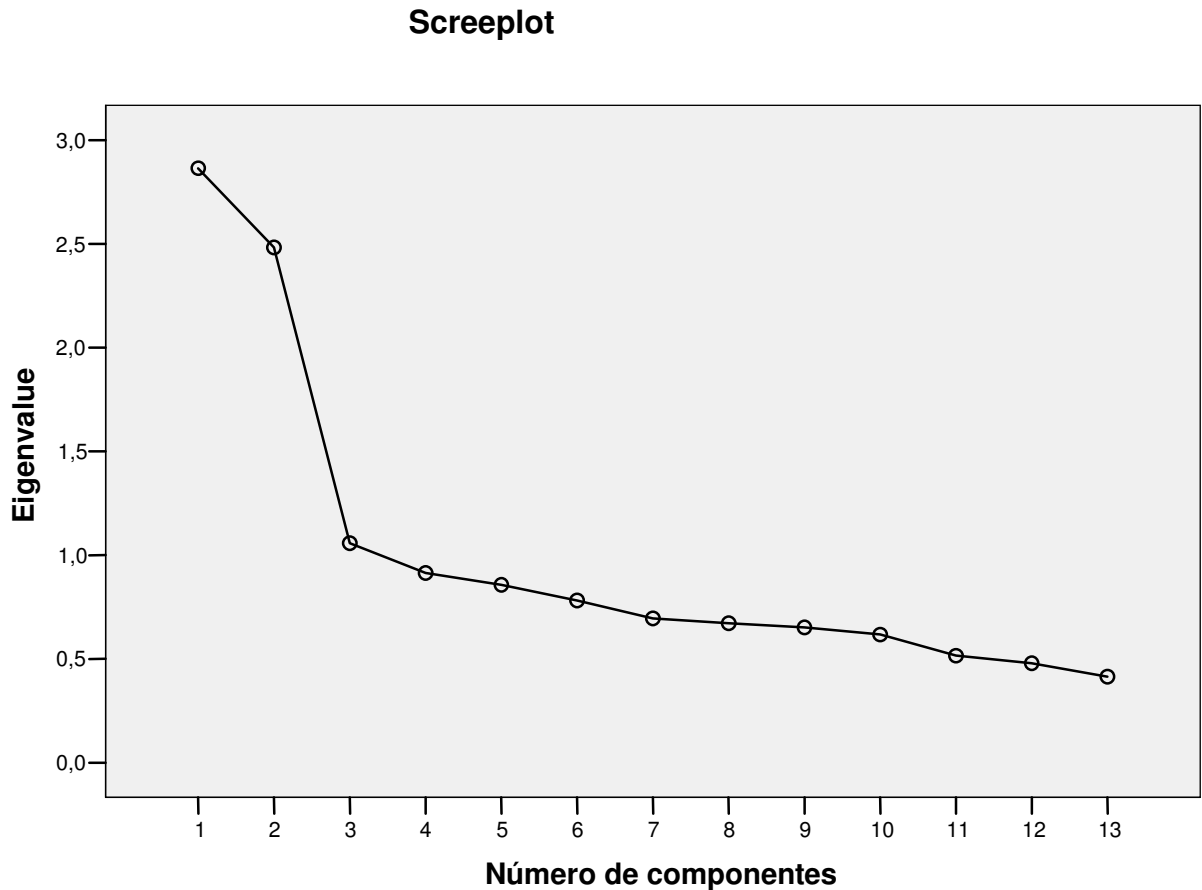
Por último, definiram-se os fatores e seus respectivos itens que apresentaram cargas nos fatores iguais ou superiores a 0,30 (Tabachnick e Fidell, 2001). O programa estatístico SPSS 13.0 foi utilizado para as Análises Fatoriais Exploratórias e Estatísticas Descritivas.

2.7 Resultados e Discussão

2.7.1 Validação do Questionário de Orientações às Metas dos Atletas (TEOSQ – *Task and Ego Orientation Sports Questionnaire*)

Fatorialidade da Matriz do TEOSQ

Feitas as análises exploratórias iniciais dos resultados do TEOSQ, observou-se que os dados ausentes não chegaram a 5% do total da amostra, sendo estes substituídos pela média da variável. Não foram observados problemas decorrentes da multicolinearidade, singularidade e *outliers* univariados e multivariados. Os valores de KMO (0,78), o Teste de Bartlett de Esfericidade com índice 1425,635 e o determinante da matriz igual a 0,00 também indicam fatorabilidade adequada da matriz correlacional. *Eigenvalues* maiores que 1 indicam dois fatores que foram trabalhados: orientação ao ego e orientação à tarefa (Figura 5).

Figura 5: Gráfico dos *eigenvalues* do TEOSQ

Após as análises dos componentes principais e análise fatorial (rotação oblíqua), foram identificados dois fatores (Tabela 3). Estes fatores apresentaram cargas superiores a 0,50 (Tabela 3): a maior carga do fator 1 (orientação ao ego) 0,74 e a menor 0,56; e a maior carga do fator 2 (orientação à tarefa) 0,69 e a menor 0,51. Caso esta pesquisa obtivesse algum item abaixo de 0,30, este item seria retirado do instrumento, mas isto não ocorreu.

Na Tabela 3 a seguir estão os principais resultados da análise fatorial do Questionário de Orientação às Metas dos Atletas (TEOSQ).

Tabela 3: Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens do Questionário de Orientações às Metas dos Atletas (TEOSQ)

Itens	Fator 1 Ego	Fator 2 Tarefa	Comunal. h ²
9... eu sou "o" atleta que consegue o melhor resultado/desempenho	0,74		0,59
3...eu faço melhor do que meus companheiros de equipe	0,71		0,55
11...eu sou o melhor de todos.	0,70		0,60
4...os outros não conseguem jogar tão bem quanto eu.	0,61		0,61
1...eu sou o único que pode realizar uma determinada jogada.	0,61		0,42
6...os outros têm um mau desempenho e eu não.	0,56		0,38
10...algo novo que aprendi faz-me querer treinar mais ainda.		0,69	0,64
2...eu aprendo uma nova jogada e isto faz-me querer treinar mais ainda.		0,64	0,50
7...eu aprendo uma nova jogada por meio de persistência e treinamento.		0,62	0,38
8...eu consigo me esforçar muito durante os treinos.		0,59	0,37
12. ... eu sinto que uma técnica que aprendi está realmente correta.		0,57	0,50
5...eu aprendo uma jogada e me divirto fazendo-a.		0,50	0,35
13...eu consigo ter o meu melhor desempenho durante uma competição importante.		0,52	0,55
Número de Itens	6	7	
Correlações			
Fator 1	0	0,38	
Fator 2	0,38	0	
Alpha de Cronbach	0,75	0,60	
% de Variância	22,03	19,09	41,13

Como mostram os dados apresentados anteriormente, a matriz preenche os requisitos mínimos de fatorabilidade. Segundo o critério de Harman, a variância explicada deve ser no mínimo 3% e os fatores da amostra obtiveram 41% de variância; sendo destes 22,03% no fator 1, orientação ao ego, e 19,09% no fator 2, orientação à tarefa (Tabela 3). O *alpha de Cronbach* do fator 1 (relacionado com o ego) atingiu 0,75 e o *alpha de Cronbach* do fator 2 (relacionado com a orientação para a tarefa) atingiu 0,60; índices considerados satisfatórios.

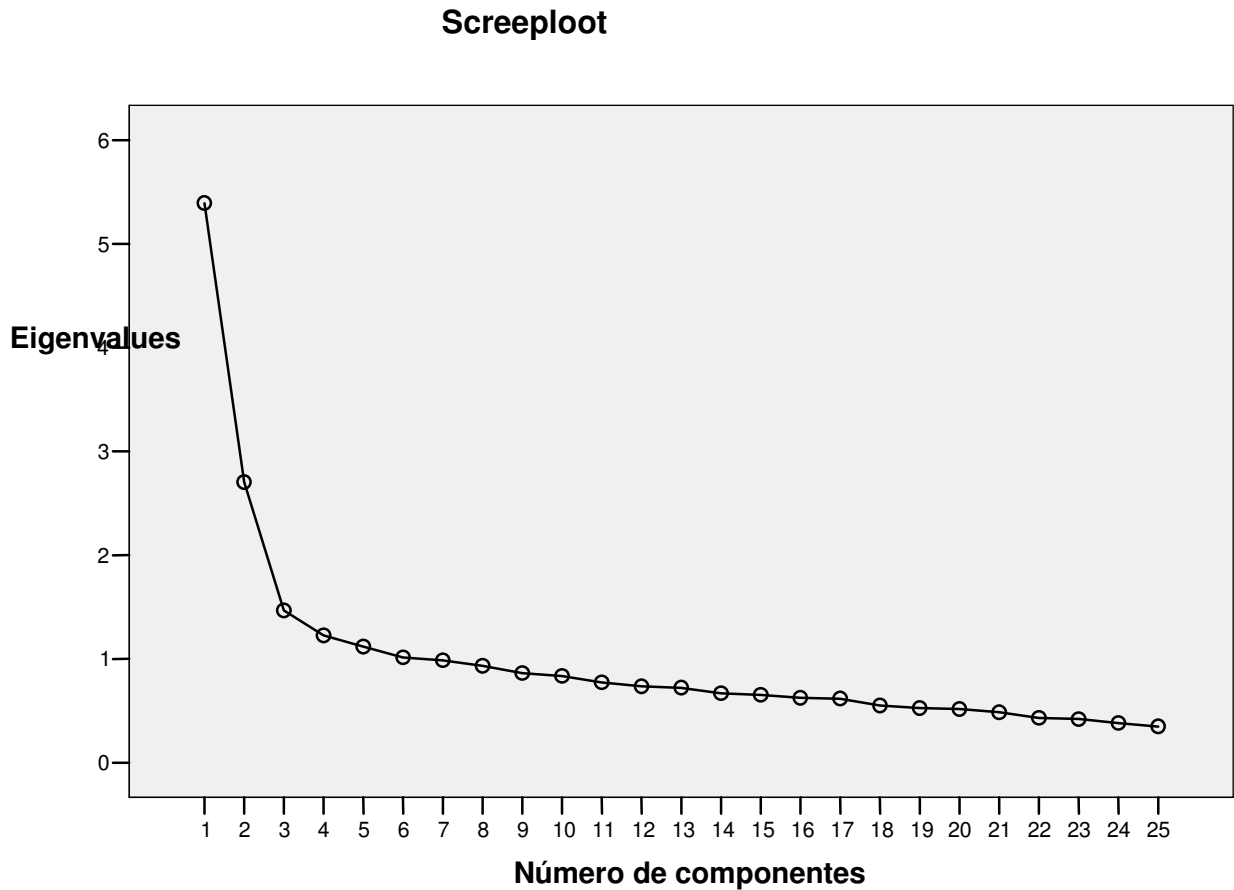
Os fatores relacionados à orientação ao ego (fator 1) indicam a intencionalidade e a disposição do atleta em se sentir superior aos seus colegas de equipe e/ou adversários, pois a comparação social mostrou-se relevante para eles. Os fatores relacionados à orientação à tarefa (fator 2) indicam a percepção da habilidade frente à execução de uma tarefa, a auto-superação frente a obstáculos e o divertimento e interesse pelos exercícios propostos (Tabela 3).

2.7.2 Validação do Questionário de Percepção do Clima Motivacional de Equipe – QPCME

Análise Fatorial Exploratória

As análises exploratórias iniciais dos resultados do QPCME revelaram que os dados omissos não chegaram a 5% do total, sendo todos substituídos pela média de cada variável respectiva variável. Não foram observados problemas decorrentes da multicolinearidade, singularidade e casos extremos univariados e multivariados influentes. Os valores de KMO (0,85), o Teste de Bartlett de Esfericidade com índice 3519,879 e o determinante da matriz igual a 0,00 também indicam fatorabilidade adequada da matriz correlacional. *Eigenvalues* maiores que 1 indicam três fatores que explicam a variância do instrumento. No caso desta pesquisa, são utilizados dois fatores sem alterar a amostra, pois foi a solução que se mostrou mais adequada semanticamente foi justamente a de 2 fatores (Figura 6).

Figura 6: Gráfico dos *eigenvalues* do QPCME



Como mostram os dados apresentados, a matriz preenche os requisitos mínimos de fatorabilidade. Segundo o critério de Harman, a variância explicada deve ser no mínimo 3% e os fatores da amostra obtiveram um total de 32,38%. O *alpha de Cronbach* atingiu o índice total de 0,77 do fator 1 (clima motivacional tarefa) e o fator 2 (clima motivacional ego) atingiu um total de 0,80. Índices considerados satisfatórios (Tabela 4).

Após as análises dos componentes principais e análise fatorial (rotação oblíqua), foram identificados dois fatores (Tabela 4), que explicam a variância total. Além disso, apenas dois fatores apresentaram cargas inferiores a 0,30, os quais foram retirados do instrumento (Tabela 4).

Tabela 4: Cargas Fatoriais, comunalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens do Questionário de Percepção de Clima Motivacional de Equipe (QPCME)

Itens	F1 Tarefa	F 2 Ego	Comum h ²
13... o técnico sempre observa se estamos melhorando o nosso desempenho.	0,67		0,57
18... o técnico nos encoraja a estarmos, de alguma forma, ajudando-nos uns aos outros.	0,65		0,47
22... o técnico sempre nos ensina novos exercícios para melhorarmos nosso desempenho.	0,63		0,63
11... somos encorajados a melhorar algo que não somos muito bons.	0,61		0,59
15... os atletas sentem-se muito bem quando melhoram o desempenho.	0,58		0,57
21... o técnico sempre nos fala que devemos tentar desempenhar o nosso melhor.	0,58		0,47
25...o técnico se preocupa e corrige, sempre que pode, todos os atletas, não se importando com o nível de desempenho.	0,55		0,47
9... todos, mesmo com níveis diferentes de desempenho, têm um papel importante entre nós.	0,53		0,53
7... os atletas sentem-se bem quando tentam fazer o seu melhor.	0,52		0,63
4... cada um desempenha um papel importante para o sucesso de todos.	0,50		0,66
10... todos ajudam-se durante o treinamento.	0,43		0,26
1... o técnico quer que a gente tente novas técnicas.	0,30		0,23
12... o técnico demonstra que têm os seus atletas favoritos.		0,67	0,60
5... o técnico só elogia o(s) atleta(s) quando ele(s) têm um desempenho superior a seus companheiros de equipe.		0,64	0,57
3... o técnico demonstra mais interesse pelo(s) atleta(s) que é(são) considerado(s) a(s) "estrela(s)" da equipe.		0,63	0,60
19... o técnico deixa claro para nós quem ele acha que são os melhores.		0,56	0,40
16... só os melhores atletas recebem elogio do técnico.		0,56	0,48
6... o técnico acha que somente os melhores atletas da equipe contribuem para o sucesso de todos.		0,52	0,56
2... o técnico fica muito irritado quando um atleta nosso comete algum tipo de erro.		0,49	0,56
17... somos punidos quando erramos.		0,48	0,45
23... só os melhores atletas são observados pelo nosso técnico.		0,46	0,52
20... somos bastante incentivados a termos um rendimento melhor do que um companheiro da equipe.		0,45	0,72
8... os atletas são colocados para fora da equipe quando cometem alguma falha.		0,37	0,37
Número de Itens	12	11	
Correlações			
Fator 1	1,00	0,97	
Fator 2	0,97	1,00	
Alpha de Cronbach	0,77	0,80	
% Variância	17,38	15,00	32,38

Posteriormente, realizou-se a análise fatorial – *PAF* de 2 fatores com rotação ortogonal *Oblimin*. O ponto de mínimo para inclusão no fator foram cargas fatoriais

acima de 0,30. Apenas dois itens do fator 2 do QPCME (14 e 24) obtiveram cargas nos fatores, por isso foram retirados do instrumento. Os fatores encontrados foram denominados: Clima Motivacional orientado à Tarefa (alfa = 0,77) e Clima Motivacional orientado ao Ego (alfa = 0,80).

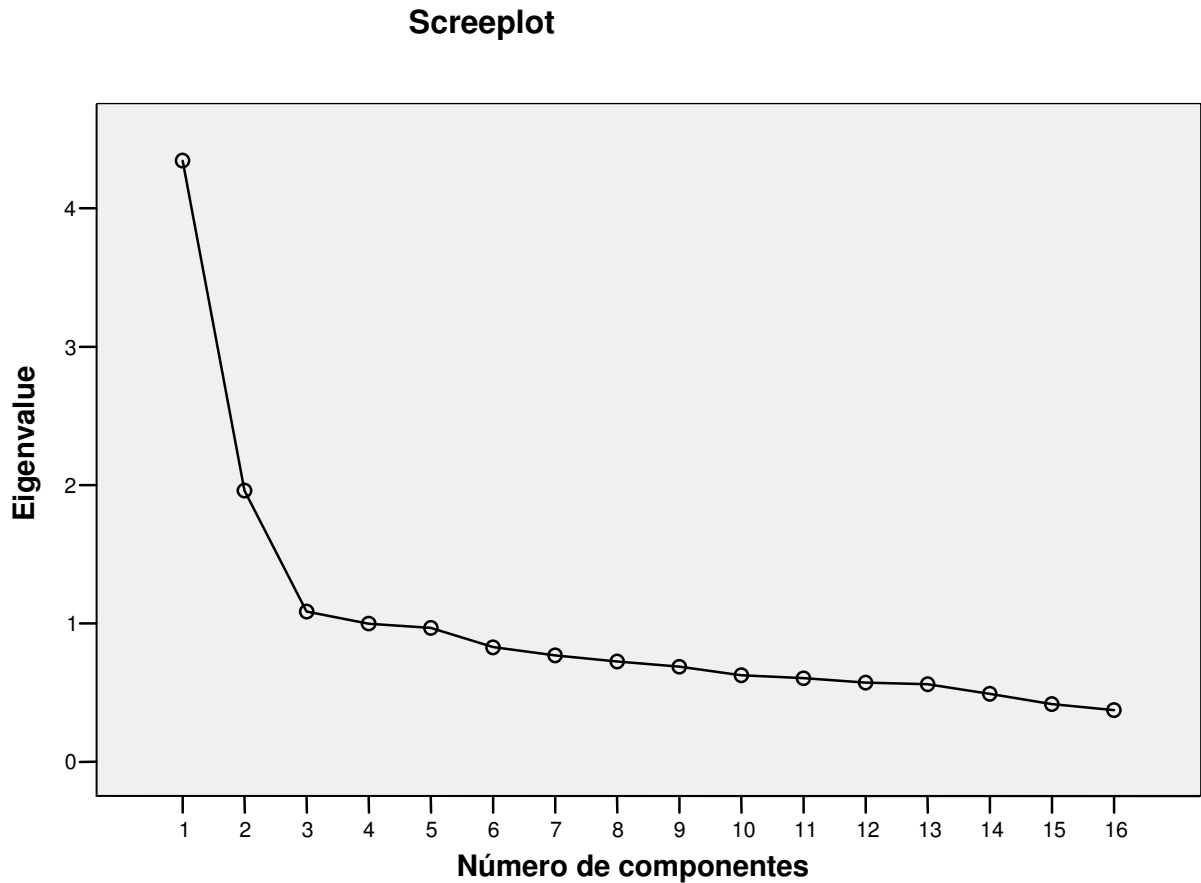
O fator 1 é composto por 12 itens com cargas que variaram de 0,30 a 0,67. Os itens questionam sobre a busca pelo técnico do bom desempenho do atleta e sobre a valorização do treinamento de toda a equipe. O fator 2 possui 11 itens com cargas de 0,37 a 0,67. Neste caso, os itens tratam da preferência do técnico em treinar os jogadores mais habilidosos em detrimento dos outros e se o técnico aplica maior ênfase e dedicação ao treinamento daqueles a quem considera que são as 'estrelas do time' (Tabela 4).

2.7.3 Validação do Questionário de Percepção do Nível de Ativação – QPNA

Análise Fatorial Exploratória

As análises exploratórias iniciais dos resultados do QPNA revelaram que os dados omissos não chegaram a 5% do total, sendo todos substituídos pela média de cada respectiva variável. Não foram observados problemas decorrentes da multicolinearidade, singularidade e casos extremos univariados e multivariados influentes.

Os valores de KMO (0,87), o Teste de Bartlett de Esfericidade com índice 2143,697 e o determinante da matriz igual a 0,00 também indicam fatorabilidade adequada da matriz correlacional. *Eigenvalues* maiores que 1 indicam três fatores que explicariam a variância do instrumento. No entanto, esta pesquisa utiliza dois fatores sem alterar a amostra, pois foi a solução que se mostrou mais adequada semanticamente. (Figura 7).

Figura 7: Gráfico dos *eigenvalues* do QPNA

Como mostram os dados apresentados, a matriz preenche os requisitos mínimos de fatorabilidade. Segundo o critério de Harman, a variância explicada deve ser no mínimo 3% e os fatores da amostra obtiveram um total de 39,4%. Deste total, 20,33% foi para o fator 1 (percepção do nível de ativação) e 19,06% para o fator 2 (percepção do nível de ansiedade).

Procedeu-se uma análise fatorial – *PAF* de dois fatores com rotação ortogonal *Oblimin*. A pontuação mínima para inclusão no fator foram cargas fatoriais acima de 0,30. Apenas um item (o de número 4) do fator 2 do QPNA ficou abaixo dessa média, o qual foi retirado do instrumento. Os fatores encontrados foram denominados:

Percepção do Nível de Ativação (alfa = 0,71) e Percepção do Nível de Ansiedade (alfa = 0,75), índices considerados satisfatórios (Tabela 5).

A seguir, apresentamos a Tabela 3 que descreve as cargas fatoriais, as comunalidades, o percentual de variância, os *alphas de Cronbach* e as correlações entre os itens do instrumento.

Tabela 5: Cargas Fatoriais, comunalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens do Questionário de Percepção do Nível de Ativação (QPNA)

Itens	Fator 1 Ativação	Fator 2 Ansiedade	Comunal. h ²
15. Fico sempre “ligado” durante as competições.	0,71		0,51
1. Sinto-me confiante para competir.	0,71		0,60
6. Sinto-me bastante concentrado durante as competições.	0,71		0,51
14. Sinto-me calmo para competir.	0,64		0,59
13. Sinto-me relaxado para competir.	0,60		0,52
8. O meu foco é a competição, não me desconcentro com nada a minha volta.	0,57		0,36
2. Sinto que vou me sair bem quando estiver sob pressão.	0,56		0,52
3. Durante a competição, presto atenção em tudo e isto não piora o meu desempenho.	0,44		0,20
7. Sinto que meus músculos ficam trêmulos em momentos importantes da competição.		0,75	0,56
5. Sinto minhas articulações duras quando me chamam para a competição.		0,68	0,47
10. Minhas mãos ficam trêmulas quando estou sob pressão.		0,66	0,50
16. Minhas mãos ficam úmidas antes da competição.		0,60	0,46
11. Não consigo dormir muito bem antes de uma competição importante.		0,60	0,33
9. Quando a pressão é grande, fico meio desligado durante a competição.		0,46	0,38
12. Sempre consigo ter um rendimento melhor nos treinos do que nas competições.		0,43	0,26
Número de Itens	8	7	
Correlações			
Fator 1	1,00	-0,37	
Fator 2	-0,37	1,00	
Alpha de Cronbach	0,70	0,72	
% Variância	20,33	19,07	39,40

O fator Percepção do Nível de Ativação é composto por 8 itens com cargas que variaram de 0,44 a 0,71. Os itens tratam do o equilíbrio das funções fisiológicas necessárias ao bom desempenho atlético. O fator Percepção do Nível de Ansiedade contém 6 itens com cargas de 0,43 a 0,75. Estes itens questionam as alterações fisiológicas do sistema nervoso autônomo simpático e parassimpático. Estas

alterações, por sua vez, comprometem as funções neuro-vegetativas, impedindo que o atleta tenha um equilíbrio funcional para seu bom desempenho.

2.8 Resultados das Variáveis Dependentes da Pesquisa

Após a validação dos instrumentos, foram realizadas as médias e os desvios-padrões das variáveis dependentes dos três instrumentos da amostra: orientação ao ego e/ou orientação à tarefa; clima orientação ao ego e/ou clima orientação à tarefa; nível de ativação e nível de ansiedade, referentes ao TEOSQ, QPCME e QPNA respectivamente, apresentados na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Descritivas das variáveis dependentes por modalidade esportiva do Estudo 1:

		Descritivas					
Modalidade		ego	tarefa	climatar	ativado	climaego	ansioso
Atletismo	Mean	2,3563	4,1071	4,2250	3,4041	2,4961	2,8288
	N	116	116	116	116	116	116
	Std. Deviation	,69709	,62451	,50059	,69614	,57563	,75198
Tênis de Mesa	Mean	2,3919	4,2181	4,1527	3,1706	2,2592	3,0077
	N	74	74	74	74	74	74
	Std. Deviation	,86775	,61353	,51451	,73489	,55014	,65950
Basquete	Mean	2,0000	4,2515	4,2308	3,6389	2,5812	2,3150
	N	117	117	117	117	117	117
	Std. Deviation	,62246	,54613	,43815	,57277	,62654	,62511
Handebol	Mean	1,9704	4,1643		3,6803	2,5306	2,3489
	N	287	287	287	287	287	287
	Std. Deviation	,65904	,56632	,44199	,60415	,67006	,63758
Total	Mean	2,1041	4,1770	4,2729	3,5547	2,5000	2,5180
	N	594	594	594	594	594	594
	Std. Deviation	,71118	,58081	,46665	,65769	,63548	,71168

As maiores médias apresentadas foram das variáveis ‘orientação à tarefa’ e ‘clima de orientação à tarefa’, seguida pelo ‘nível de ativação’. Por outro lado, as variáveis ‘orientação ao ego’, ‘clima de orientação ao ego’ e ‘nível de ansiedade’ não apresentaram níveis muito abaixo da média em seus resultados. Mas os atletas de esportes individuais apresentaram médias superiores aos atletas de esporte coletivos, o

que pode representar uma tendência à percepção diferenciada destas variáveis entre atletas praticantes de esportes individuais e coletivos.

2.9 Conclusão

O objetivo deste capítulo foi validar os instrumentos utilizados na intervenção desta tese. Os resultados apresentados (TEOSQ, QPCME, QPNA), foram satisfatórios em sua análise fatorial exploratória.

Duda (2005) afirma que o TEOSQ é o instrumento mais utilizado em estudos, por pesquisadores que estão envolvidos com os estudos da motivação aplicada ao esporte e exercício físico. Sua tradução e validação dos 13 itens, o mesmo número do original, segue a tendência internacional de ser utilizado para a avaliação da percepção que o atleta tem em relação à sua habilidade e na comparação desta com outros.

O instrumento de percepção do clima motivacional de equipe (QPCME) utiliza em sua base teórica o instrumento (PMCSQ-2), criado por Duda e Newton (1993 *apud* DUDA, 2001) e validado por Benck (2006), com um total de 33 itens. O instrumento foi validado em princípio no basquete, e posteriormente aplicou-se a outras modalidades (NEWTON *et al.* 2000) para a validação. O QPCME foi adaptado a partir de conceitualizações aplicáveis tanto em esportes individuais quanto coletivos tendo sido validado num total de 23 itens.

O QPNA teve sua concepção a partir dos conceitos da teoria sócio-cognitiva a respeito da ansiedade somática e cognitiva do atleta descritos por Weinberg e Gould, (2001). Sua adaptação teve como objetivo avaliar a ansiedade e ativação, dos atletas nas mais diversas situações: tanto em competição, quanto em treinamento. O que foi atendido para aplicação nesta pesquisa.

Sendo assim, os instrumentos validados neste capítulo, estão de acordo com a proposta de intervenção desta tese.

3. ESTUDO 2

3.1 Introdução

A preocupação desta pesquisa é intervir e analisar o contexto e a intencionalidade dos jogadores de tênis de mesa para escolherem as suas orientações e envolvimentos às metas e clima motivacional, sejam as orientação envolvidas com a tarefa ou com o ego. Os atletas são avaliados quanto aos motivos e intencionalidades nas escolhas de suas metas situacionais e disposicionais antes, durante e depois da competição e treinamentos.

Para isto, os atletas são avaliados em suas orientações e envolvimentos às metas, no clima motivacional e no nível de ativação e ansiedade. Além disso, eles são também avaliados nas especificidades da tarefa por meio de testes de habilidades e capacidades motoras.

Os atletas que receberam a intervenção (grupo experimental) são orientados e acompanhados nas suas interações e intenções com os outros companheiros de equipe, visando proceder com o clima motivacional (ênfase na tarefa) e com a administração dos seus níveis de ansiedade por meio da utilização de técnicas de relaxamento, concentração e mentalização. O acompanhamento correto do técnico e atletas, juntamente com suas respectivas intervenções e interações, contribui para a criação do clima motivacional e para a orientação às metas desejadas.

3.2 Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica utilizada para as intervenções da pesquisa desta tese baseou-se em modelos atuais, com resultados positivos na adequação dos níveis de motivação dos atletas. Os modelos para as habilidades mentais, por meio das intervenções cognitivas, foram descritos por Hackfort e Munzert (2005) e Ramos

(2007). O modelo de treinamento das habilidades e capacidades motoras foi descrito por Schmidt e Wrisberg (2001).

O modelo de estabelecimento de objetivos multidimensional descrito por Snyder (1999) foi utilizado no Programa de Intervenção Motivacional. Por ser um modelo multidimensional para o estabelecimento de objetivos, este Programa mostrou adequar-se melhor ao esporte e à atividade física.

Digelidis *et al.* (2003) desenvolveu um programa de intervenção do clima motivacional com ênfase na tarefa ao longo de um ano. Trata-se de uma abordagem realizada com o intuito de divulgar, em todo o ambiente escolar, a mudança do conceito de orientação e envolvimento ao ego e à tarefa dos alunos em aulas de educação física.

Portanto, o período de intervenção dos dois modelos foi diferenciado, se aplicados à escola e ao esporte. O primeiro modelo preocupa-se com a mudança da mentalidade, com ênfase nos resultados do ambiente escolar. O segundo modelo preocupa-se com o desempenho esportivo na intervenção breve que, segundo Rolo (2004), consiste em uma forma mais efetiva para atingir-se resultados desejados no ambiente esportivo.

Digelidis *et al.* (2003) apresenta em seu estudo a aplicação de avaliações motoras e mentais, que foram fundamentais para o Programa de Intervenção Motivacional criado por esta pesquisa. Se por um lado, o tempo de intervenção é diferenciado para os dois modelos, por outro, as bases das avaliações são oportunas para programas motivacionais voltados ao esporte e à atividade física. As avaliações motora e mental, com suas respectivas intervenções, mostraram-se necessárias para que se pudesse analisar os resultados de ambas e suas variáveis.

Portanto, para a intervenção dos aspectos motivacionais dos atletas, foi imprescindível que se utilizasse recursos das habilidades mentais e motoras, e que estas fossem analisadas e inter-relacionadas dinamicamente neste Programa.

3.3 Procedimentos Preliminares

Após a informação sobre os objetivos do estudo e a garantia do caráter voluntário da participação, obteve-se o Termo de Ciência Institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelo técnico e pelos responsáveis pelos atletas menores de idade. Além disso, todos receberam uma carta de esclarecimento dos objetivos da pesquisa (Anexo I).

Esta pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da FS/UnB. A intervenção foi realizada com o GE durante seis semanas, sendo um total de doze intervenções com uma hora e trinta minutos de duração diária, realizada diretamente com os atletas, as terças e quintas feiras.

A pesquisa foi realizada no início do semestre, entre os meses de março e abril, antes da temporada do campeonato nacional. No entanto, campeonatos locais foram realizados durante a intervenção aos atletas.

3.4 Método

O estudo sobre os efeitos do Programa de Intervenção Motivacional pautados nos princípios da Teoria das Metas de Realização, possui um delineamento quase-experimental, com um grupo experimental, submetivo a um Programa de Intervenção com 6 semanas de duração, e um grupo controle, no qual foi realizada observação das atividades habituais de treinamento. Foram aplicados pré e pós-testes das seguintes variáveis:

- Orientação ao ego e orientação à tarefa, por meio do instrumento TEOSQ;
- Clima orientação ao ego e clima orientação à tarefa, por meio do instrumento QPCME;
- Nível de ativação e ansiedade, por meio do instrumento QPNA.

A hipótese alternativa da análise estatística afirma que os escores do grupo experimental no pós-teste sofrem as seguintes modificações:

- Elevação da orientação à tarefa e do clima orientação à tarefa acima do escore 4,00 no caso de as médias estarem abaixo do ponto médio da escala *Likert*;
- Orientação ao ego, próximo ao ponto médio da escala *Likert*;
- Nível de ansiedade e clima de orientação ao ego abaixo do ponto médio da escala *Likert*.
- Nível de ativação acima do ponto médio da escala *Likert*.

Em relação ao grupo controle:

- Que mantivessem os resultados equivalentes ao do pré-teste.

Antes de analisar os resultados obtidos no Estudo 2, faremos uma descrição detalhada do Programa de Intervenção Motivacional, que subsidiará a reflexão posterior sobre os aspectos que mais influenciaram os efeitos gerados.

3.5 A Intervenção

3.5.1 Observação Exploratória

O Programa foi construído a partir de dificuldades e soluções diagnosticadas na realidade de treinamento de grupos de praticantes de atividade física regular. Portanto, anteriormente à Intervenção algumas observações foram realizadas em grupos de praticantes de modalidade esportiva, na faixa etária de 13 a 18 anos de idade, na cidade de Brasília e Entorno. As observações tiveram por objetivo adquirir familiaridade com o Programa de Intervenção Motivacional, observar possíveis dificuldades e a resolução dos problemas encontrados e ter contato com a realidade do DF.

Na primeira fase foi analisada durante o período de dois meses observação em equipe, de forma não-participativa, pela pesquisadora em conjunto com cinco estudantes de psicologia, na cidade satélite de Sobradinho II. Aplicou-se avaliação com os instrumentos TEOSQ, QPCME, QPNA; com o objetivo de avaliar os construtos das Metas de Realização.

Algumas dificuldades encontradas foram o comprometimento dos técnicos e atletas, pois era freqüente a ausência de ambos durante os treinamentos. Com isso, observou-se que realizar avaliações em grupos não participativos nos treinamentos comprometeria a Aderência ao Programa de Intervenção Motivacional.

Na segunda fase, optou-se por uma intervenção em modalidade esportiva com a qual houvesse comprometimento de treinamento por parte dos técnicos e atletas. A modalidade escolhida para a aplicação do Programa foi o tênis de mesa, pelo fato de ser uma modalidade com grupo de atletas e técnicos compromissados com treinamentos e que apoiaram a aplicação do Programa em seus clubes. Foram avaliados três grupos de dez atletas cada, de clubes diferentes do DF. Apesar de praticarem a mesma modalidade, a realidade de treinamento era bastante diferenciada.

Havia grupo que o treino poderia ocorrer a qualquer hora do dia, outro que ocorria apenas em duas vezes na semana e um terceiro, com horários fixos de treinamento - na parte da noite todos os dias.

Com o quadro descrito procurou-se manter a modalidade, trabalhar com o terceiro grupo - pela facilidade de horário de treinamento - e dividi-los em dois grupos: um GE e um GC. Os critérios de inclusão para fazer parte do GE eram: poder participar da intervenção no horário vespertino, além do preenchimento com resultado positivo do Questionário de Aderência. Fizeram parte do GC os atletas que estudavam no período vespertino, os quais não assistiam as intervenções e treinavam exclusivamente no período noturno.

3.5.2 Amostra

Participaram da amostra atletas de tênis de mesa do Distrito Federal, que atuavam em competições de campeonatos locais e/ou nacionais e/ou internacionais, na faixa etária entre 13 e 18 anos. Os mesatenistas treinavam no mínimo duas vezes por semana, sendo quatro horas semanais, eram *rankiados* entre os grupos A, B e C, sendo as três categorias principais de alto-nível da cidade. Os melhores *rankiados* estão no nível A, depois vêm os atletas do nível B e posteriormente os do nível C. A pesquisa

contou ainda com atletas do nível D, que são praticamente os iniciantes e que não foram observados por esta pesquisa.

Havia um total de cinco participantes por grupo: cinco no GE e cinco no GC. Por se tratar de um esporte individual - com suas especificidades e uma série de variáveis, como: estilo de jogo, empunhadura, borracha, técnica e táticas diferenciadas -, aumentar o número de atletas dos GE e GC, poderia dificultar a análise dos resultados. Desta forma, optou-se por haver cinco atletas por grupo.

Os critérios de inclusão para o GE e o GC foram estabelecidos aos atletas que tiveram possibilidade de ter a intervenção no período da tarde. Neste período somente os atletas da intervenção estariam presentes no clube, pois apesar de o clube estar aberto no período da tarde, os treinamentos ocorrem mais comumente à noite.

Foi garantido pelo técnico que o espaço seria reservado exclusivamente à pesquisa durante o período da intervenção. Foram escolhidos os atletas que estudavam no período da manhã e que, além disso, responderam positivamente ao Questionário de Aderência ao Programa.

Anteriormente foi apresentado o Quadro 2 com as especificidades dos atletas do GE e GC.

Quadro 2: Características dos Mesatenistas dos GE e GC

Mesatenista	Nível Regional	Estilo de Jogo	Idade (anos)
1 GE	A	<i>All round</i>	16
2 GE	A	Feroz	16
3 GE	B	<i>All Round</i>	14
4 GE	B	Cato (defensivo)	14
5 GE	C	<i>All Round</i>	14
6 GC	C	Feroz	14
7 GC	C	<i>All Round</i>	13
8 GC	B	<i>All Round</i>	16
9 GC	C	<i>All Round</i>	13
10 GC	A	Feroz	15

O que observou-se no Quadro 2 anterior que a grande maioria dos atletas se utilizam o estilo *all round* para jogar. Estilo este, mais comumente utilizado pela maioria dos atletas de alto nível que disputam campeonatos internacionais. Isto significa que os mesatenistas *defensivos* e *ferozes* existem em menor número e que os atletas tendem a copiar o modelo dos campeões internacionais.

3.5.3 Variáveis da pesquisa:

As variáveis dependentes da pesquisa a serem analisadas são: ‘orientação ao ego’, ‘orientação à tarefa’, ‘clima orientação ao ego’ e ‘clima orientação à tarefa’, ‘nível de ativação’ e ‘nível de ansiedade’ os quais foram analisados como aspectos que interferem na afetividade e no comportamento motivacional dos atletas, baseados no referencial teórico da Teoria das Metas de Realização.

Os fatores relacionados às aptidões físicas do tênis de mesa: ‘força explosiva de membros superiores’, ‘força abdominal’, ‘velocidade de membros superiores e inferiores’ e ‘flexibilidade’ foram avaliados para elaboração das tarefas das habilidades e capacidades motoras dos atletas, portanto não foram considerados variáveis dependentes da amostra.

3.5.4 Fases do Programa:

Os atletas do GE e o GC realizaram as seguintes avaliações anteriores à intervenção:

1. No primeiro dia de avaliação os atletas responderam aos questionários TEOSQ (Anexo F), QPCME (Anexo G), e QPNA (Anexo H), antes do treinamento com o técnico;
2. No segundo dia, antes do treinamento com o técnico, foram realizadas avaliações das aptidões físicas relacionadas ao tênis de mesa: flexibilidade, força explosiva de membros superiores, velocidade de deslocamento de membros superiores e membros inferiores e força dinâmica abdominal.

A seguir, é apresentado o Quadro 3 com os procedimentos elaborados para a intervenção aos mesatenistas:

Quadro 3: Procedimentos das Tarefas das Habilidades Mentais e Motoras

Semanas	Habilidades Mentais	Habilidades/Capacidades Motoras
1º Semana	Labirinto, aprendizado sobre estabelecimento de objetivos, temporalidade das metas (Seminário 1, 2 e 3);	Treinamento das tarefas motoras relacionadas ao tênis de mesa;
2º Semana	Percepção da habilidade por meio do <i>scout</i> ; Estratégias para atingir os objetivos (Seminário 4);	Resolução de problemas, autonomia de exercícios, aumento da intensidade das tarefas motoras;
3º Semana	Percepção da habilidade por meio do <i>scout</i> ; Esclarecimentos sobre Orientação ao Ego e Orientação à Tarefa (Seminário 5);	Exercícios técnicos na mesa, por meio das diferenças individuais: aumento na explosão de membros superiores e velocidade de deslocamento dos membros inferiores;
4º Semana	Percepção da habilidade por meio do <i>scout</i> ; Técnicas de relaxamento de Angel Vianna; mentalização;	Tarefas em circuito com aumento na intensidade de exercícios aeróbios e anaeróbios, força abdominal, movimento de <i>forehand</i> com deslocamento lateral;
5º Semana	Técnicas de relaxamento de Jacobson;	Tarefas de saque e recepção, utilizando técnicas de relaxamento e habilidades motoras;
6º Semana	Percepção da habilidade <i>scout</i> , Técnicas de respiração dinâmica.	Tarefas de alta intensidade com 3 minutos para cada atleta: bloqueio, <i>backhand</i> , <i>forehand</i> .

3.5.5 Realização do Programa

Adequações foram realizadas com base nas Avaliações dos instrumentos QPCME, QPNA, TEOSQ, Questionário de Aderência e Avaliações de aptidão física e observações durante os treinamentos com o técnico anteriores à Intervenção. Pelo fato de não terem realizado técnicas de relaxamento e pela ausência de percepção corporal manifestadas nos treinamentos optou-se por este treinamento na quarta semana de Intervenção.

Os atletas demonstraram receptividade ao Programa participando consistentemente das atividades e manifestando satisfação, divertimento e interesse na

maior parte da Intervenção. Alguns momentos, manifestaram críticas aos exercícios motores achando-os difíceis, os quais foram adequados em sua intensidade a cada atleta individualmente sem deixar que o desafio, esforço e persistência diminuíssem a participação nos trabalhos da Intervenção.

A seguir a descrição das etapas realizadas pelo Programa de Intervenção Motivacional:

1ª semana: durante a primeira semana os exercícios foram voltados às capacidades motoras dos atletas e o ensino de elaboração de objetivos e temporalidade das metas (Anexos A e M). Observou-se que não havia uma rotina de exercícios de aquecimento e/ou treinamento individualizado para o tênis de mesa. Todos se dispuseram a participar das atividades e em nenhum momento negaram-se a participar de tarefas.

As tarefas ocorreram no ambiente de treinamento, para que não houvesse dificuldade de deslocamento para outro lugar e para que aprendessem a se exercitar no ambiente esportivo. O Questionário de Aderência (Anexo J) mostrou que os atletas estavam motivados a participar de Programa voltado à realização de tarefas específicas, para melhora do desempenho motor e de habilidades mentais;

2ª semana: na segunda semana, os atletas aprenderam a realizar análises técnicas do *scout*. Como o objetivo da semana era desenvolver a percepção da habilidade, antes da aplicação do *scout* (Anexo E) foi perguntado para os atletas como eles percebiam o desempenho de suas habilidades motoras e quais eram seus pontos fracos e fortes durante uma partida. A resposta foi: ‘quando ganhamos um campeonato’. Posteriormente, foi-lhes perguntado qual a melhor técnica que utilizavam para ter um bom desempenho em uma partida. A resposta foi: ‘o bom desempenho, sabemos quando ganhamos dos outros’.

O objetivo das perguntas era questioná-los sobre como percebiam suas habilidades e o seu desempenho individual. Foi-lhes questionado sobre a importância da realização de estratégias para o alcance das metas, a partir da percepção da habilidade motora, realizada por meio das análises do *scout*. Também foi trabalhada a

questão das estratégias para se atingir os objetivos, tanto tecnicamente, quanto taticamente, além de como superar as dificuldades e obstáculos (Anexo M);

3ª semana: a partir da terceira semana, as tarefas foram realizadas com maior intensidade durante a intervenção. Durante a execução das tarefas técnico-táticas, solicitou-se maior dedicação dos atletas para efetivação dos exercícios:

(a) A partir do *scout* realizado na semana anterior, elaboraram-se tarefas específicas para cada jogador baseado nas diferenças individuais: explosão de membros superiores para efetivação da terceira bola (primeira bola: saque; segunda bola: recepção do adversário; terceira bola: ataque para efetivação do ponto – a terceira bola é considerada a principal entre atletas de alto-nível);

(b) Elaboração das estratégias para atingirem-se as metas: específicas, mensuráveis, ajustáveis, realistas e temporais;

Além disso, foi explicitada a diferença entre orientar-se ao ego e/ou à tarefa e seus aspectos positivos e negativos (Anexo M);

4ª semana: na quarta semana, a exigência das capacidades e habilidades motoras foi intensificada, o que sempre foi correspondido pelos atletas. Os exercícios de percepção corporal foram executados da seguinte forma:

(a) técnicas de relaxamento de Angel Vianna (Anexo C) foram realizadas com o objetivo de obter-se maior ativação e menor nível de ansiedade durante o treinamento e competições (RAMOS, 2007) – estas técnicas somente foram apresentadas na quarta semana pelo fato da dificuldade dos atletas perceberem-se corporalmente por meio das tarefas elaboradas nas semanas anteriores. A partir do momento em que houve maturidade da percepção das habilidades motoras, iniciou-se a aplicação de técnicas de relaxamento;

(b) as técnicas de mentalização foram realizadas após os exercícios de relaxamento e concentração e atenção (Anexos C e D) com o objetivo de obter-se maior auto-regulação durante o treinamento e competições (BECKER e SAMULSKI, 2002; MARTIN, 2001);

5ª semana: os atletas realizaram uma série de tarefas motoras e mentais. Tal fato deu-se pela dedicação e aprendizado que os atletas estavam demonstrando durante a intervenção. Exercícios de relaxamento de Jacobson (1930) foram executados, além de

exercícios de concentração e atenção e exercícios técnicos táticos de alta intensidade (Anexos B, C e D). Houve treinamento por meio de resolução de tarefas com partidas de cinco minutos de duração e preenchimento do *scout* pelos atletas que não estavam jogando no momento. Os *scouts* foram preenchidos pelos atletas, mas sob a orientação da pesquisadora a cada ponto. O objetivo foi que os atletas obtivessem autonomia para o preenchimento durante e posteriormente à intervenção e com isso pudessem melhorar a percepção de suas habilidades;

6ª semana: aumentou-se a intensidade dos exercícios das tarefas motoras da semana anterior com aumento da velocidade de descolamento, velocidade de membros superiores, explosão de membros superiores e inferiores (Anexo B).

Exercícios de respiração dinâmica foram utilizados para manter o nível adequado de ativação e ansiedade do grupo antes da execução do saque ou na recepção dele (Anexos C e D).

Realizou-se a avaliação do *scout* entre os mesmos atletas da primeira avaliação (segunda semana) para análise da melhora do desempenho.

3.5.6 Avaliação do Programa

As avaliações que se seguem tiveram por objetivo analisar as demais variáveis do Estudo, com o intuito de acompanhar a realização do Programa e atestar a sua eficiência interna. Para isto, foram realizadas as seguintes avaliações:

- Aderência ao Programa;
- Habilidades Motoras;
- Estabelecimento de Objetivos;
- Percepção da Habilidade – *Scout*;
- Desempenho;
- Avaliação do Programa de Intervenção Motivacional.

3.5.6.1 Questionário de Aderência ao Programa

A partir dos estudos de Biddle (2005), foi adaptado um Questionário de Aderência ao Programa (Anexo J), que tem como objetivo a avaliação das práticas motoras realizadas e do comprometimento dos atletas do grupo experimental com a participação das atividades propostas pela pesquisadora nas sessões de intervenção. As questões partiram desde a frequência de treinamento de práticas motoras até a aderência ao programa.

A seguir as respostas dos atletas em relação às perguntas realizadas:

(1) *Quantas horas você treina regularmente por dia?*

Quadro 4: Respostas do Item 1 do Questionário de Aderência

Mesatenista	Respostas
1	Três vezes por semana, três horas por dia.
2	Três vezes por semana, três horas por dia.
3	Três vezes por semana, três horas por dia.
4	Três vezes por semana, três horas por dia.
5	Duas vezes por semana, duas horas por dia.

(2) *Além do treino, que outra atividade você faz com regularidade? Descreva qual atividade:*

Quadro 5: Respostas do Item 2 do Questionário de Aderência

Mesatenista	Respostas
1	Faço musculação e corrida.
2	Faço musculação e às vezes corro.
3	Não faço nada.
4	Não faço nada.
5	Faço voleibol nos outros dias.

(3) *Você já fez algum tipo de exercício de relaxamento? Em caso de resposta negativa, responda se gostaria de fazer:*

Quadro 6: Respostas do Item 3 do Questionário de Aderência

Mesatenista	Respostas
1	Não nunca. Sim, gostaria.
2	Não. Sim, poderia fazer.
3	Não. Sim.
4	Nunca. Sim.
5	Não nunca. Sim.

(4) *Quais são os tipos de exercícios que você realiza para melhorar o seu desempenho atlético?*

Quadro 7: Respostas do Item 4 do Questionário de Aderência

Mesatenista	Respostas
1	Treino tático na mesa.
2	Musculação e exercícios com bola na mesa.
3	Treinar.
4	Treinar.
5	Treino.

(5) *Já fez alguma avaliação para melhora de seu desempenho? Em caso de resposta positiva, em que foi avaliado?*

Quadro 8: Respostas do Item 5 do Questionário de Aderência

Mesatenista	Respostas
1	Sim. Avaliação Psicológica e Física.
2	Sim. Avaliação na UnB, nos laboratórios.
3	Sim. Física e Psicológica.
4	Sim. Várias coisas na UnB.
5	Sim. Não me lembro.

(6) *Você está disposto e pronto a querer mudar o seu comportamento e aderir a um programa de atividades físicas e mentais de forma regular?*

Quadro 9: Respostas do Item 6 do Questionário de Aderência

Mesatenista	Respostas
1	Sim.
2	Claro.
3	Sim.
4	Sim.
5	Sim.

Além dos resultados terem sido positivos em relação à Aderência ao Programa, isto firmou maior comprometimento por parte dos atletas pelo fato de terem atestado sua participação em fazer parte do Programa de Intervenção Motivacional.

3.5.6.2 Habilidades Motoras

As medições e avaliações (Anexo L) a seguir tiveram dois objetivos fundamentais: elaborar tarefas motoras baseadas nas diferenças individuais de Schmidt e Wrisberg (2001) e elevar a percepção da habilidade dos mesatenistas em habilidades e capacidades motoras condizentes com o tênis de mesa (KONDRIC *et al.* 1996).

Segundo Kondric (1996), avaliações específicas para o tênis de mesa devem ser realizadas para trabalhar com os atletas em potencial. Assim sendo, baseou-se em algumas avaliações motoras de Kondric (1996) e Bohanec *et al.* (1996) para se avaliar habilidades e capacidades motoras dos mesatenistas dos GE e GC: flexibilidade, força abdominal, força explosiva de membros superiores. Acrescentou-se o *side test* e o *tapping test*, os quais mediram a agilidade dos membros superiores e a velocidade dos membros superiores respectivamente dos atletas.

Estes testes mediram aptidões físicas do desempenho motor relacionadas ao tênis de mesa. Estes resultados serviram de balizamento para a intervenção das habilidades e capacidades motoras e foram os parâmetros para a elaboração de tarefas

específicas a cada mesatenista do GE. A utilização destas medidas e avaliações teve por objetivo desenvolver exercícios que tivessem a intencionalidade de orientar os atletas à tarefa, com base em exercícios motores, sem o intuito de obter mudanças significativas nos resultados de pré e pós-teste.

As avaliações também tiveram por objetivo motivar os atletas ao planejamento de estratégias, agenciamento e estabelecimento de objetivos a partir dos resultados obtidos (ROLO, 2004).

A Tabela 7 refere-se às avaliações realizadas antes e depois da intervenção (pré e pós-teste) nos atletas (arremesso, *tapping test* e *side test*). Em quase todos os resultados, os atletas apresentaram resultados próximos às avaliações realizadas no pré-teste. Os testes de velocidade de membros superiores (*tapping test*) e agilidade de membros inferiores (*side test*) não tiveram parâmetro comparativo a uma norma específica. No entanto, serviram como auto-referência, o que ajudou os atletas em sua percepção da habilidade (orientação à tarefa) e estabelecimento de estratégias de habilidades (ROLO, 2004).

Tabela 7: Resultados das Aptidões Físicas dos Mesatenistas do GE e GC

	Arremesso (m)	<i>Tapping Test</i> (s)	<i>Side Test</i> (rep.)	Flexibilidade (cm)	Abdominal (repetições)
	Pré - Pós	Pré - Pós	Pré - Pós	Pré - Pós	Pré - Pós
1	6,3 - 6,4	10,80 - 9,54	15 - 16	33 - 33	34 - 36
2	6,7 - 6,8	9,60 - 9,40	16 - 16	31 - 31	32 - 37
3	4,1 - 4,2	10,50 - 8,67	13 - 13	31 - 32	28 - 32
4	4,8 - 4,8	10,03 - 9,44	16 - 17	26 - 26	33 - 38
5	4,1 - 4,0	11,30 - 12,07	15 - 15	23 - 22	23 - 25
6	4,7 - 4,7	12,60 - 12,40	17 - 17	10 - 11	21 - 22
7	3,8 - 3,9	12,55 - 12,44	14 - 15	26 - 25	18 - 18
8	5,4 - 5,5	13,50 - 13,40	14 - 14	7 - 7	22 - 23
9	3,4 - 3,6	13,09 - 12,90	12 - 12	36 - 35	21 - 22
10	3,8 - 3,8	12,07 - 12,25	13 - 12	15 - 14	25 - 24

Para os parâmetros dos níveis adequados de flexibilidade e número de repetições abdominais utilizou-se a tabela da Faixa Recomendável para a Zona de Boa Saúde (FITNESSGRAM, 1992; AAHPERD, 1980) a seguir:

Tabela 8: Faixa Recomendável para a Zona de Boa Saúde –

Fitnessgram (1992) e *AAHPERD* (1980)

Idade	Flexibilidade	Abdominal
13	20 – 25	18 - 20
14	20 – 25	18 - 20
15	20 – 25	20 - 23
16	20 – 25	20 - 23

Seguem-se as análises dos GE e GC em relação às avaliações realizadas pelas habilidades e capacidades motoras pertinentes à modalidade do tênis de mesa:

Grupo Experimental

(1) Na avaliação do *tapping test*, observa-se que os mesatenistas 1, 2, 3 e 4 (que receberam intervenção) melhoraram o resultado, pois além de abaixaram o tempo em relação ao resultado do pré-teste, apresentaram resultados abaixo dos 10 segundos.

(2) Os mesatenistas 1 e 4 apresentaram melhora no resultado de agilidade dos membros inferiores após a intervenção.

(3) Os resultados do pré e pós-teste do GE demonstraram que antes e após a intervenção, os atletas mantiveram-se segundo os parâmetros adequados de boa saúde em relação aos resultados do número de repetições de abdominais e nível de flexibilidade.

Grupo Controle

(1) Em primeiro lugar, observou-se que os mesatenistas 9 e 10 do GC, obtiveram os melhores resultados no *side test*. O mesatenista 7 melhorou o seu resultado em relação ao pré-teste.

(2) Para os níveis de flexibilidade, os mesatenistas 6, 8 e 10 apresentaram resultados abaixo da zona recomendável de boa saúde. Desta forma, foram indicados exercícios com a finalidade de modificar este resultado.

(3) Em relação à força abdominal, todos os atletas do GC apresentaram rendimento compatível à zona recomendável de boa saúde.

3.5.6.3 Estabelecimento de Objetivos

Segundo Snyder *et al.* (1999) para se atingir as metas é necessário o estabelecimento das estratégias, além do seu agenciamento. Sendo assim, a elaboração de tarefas motoras e mentais específicas, que sejam distintas e que respeitem a individualidade de cada atleta, auxiliaram na realização das mesmas. Além disso, a persistência e o esforço foram os fatores preponderantes dos comportamentos positivos das Metas de Realização que auxiliaram neste processo.

Partindo deste pressuposto, a partir da segunda semana, foram ministrados para os atletas seminários sobre a importância de estabelecer-se objetivos por meio da técnica *SMART* (Anexo A), de estratégias e do agenciamento, para chegar aos resultados desejados (Anexo M).

Após as seis semanas do período de intervenção, avaliou-se o êxito dos atletas no estabelecimento dos objetivos (Quadros 10, 11, 12, 13 e 14). Estes resultados foram analisados com base nos desempenhos e *scouts*, relativos às avaliações das capacidades e habilidades motoras, além da Avaliação do Programa, que são apresentadas no próximo tópico.

As análises dos estabelecimentos de objetivos dos mesatenistas do GE são apresentadas a seguir:

(1) Mesatenista 1 GE

Após análises das respostas, observou-se que o mesatenista atingiu quase todas as metas que estabeleceu em relação às suas habilidades e capacidades motoras. Ele melhorou a sua explosão durante as partidas e treinamentos, melhorou a velocidade de deslocamento e com isso foi campeão do torneio adulto e campeão brasiliense adulto –

fato inédito para ele. O único detalhe que não se mostra tão relevante, foi que este atleta não conseguiu atingir os resultados por ele planejados dos *sets* na final do Torneio de Adulto, pois venceu por 3 x 1 e não 3 x 0 como estabeleceu. Com isso, obteve excelentes resultados em todos os campeonatos e torneios que participou, além de sempre ter se mostrado esforçado e persistente para atingir os seus objetivos (Quadro 10).

Quadro 10: Estabelecimento de Objetivos do Mesatenista 1 do GE

Específica	Melhorar o saque e a parte explosiva.
Mensurável	Chegar a final do adulto e ganhar de 3 x 0
Ajustável	Melhorar velocidade deslocamento das pernas
Realista	Ficar entre os dois primeiros no torneio adulto
Temporal	Ser o campeão brasileiro do nível adulto

(2) Mesatenista 2 GE

O mesatenista 2 atingiu quase todos os objetivos estabelecidos: errou menos bolas no treino e melhorou sua concentração, treinou a força explosiva e ficou entre os quatro primeiros no torneio adulto brasileiro. Somente não ganhou nas quartas de final – até o final desta intervenção – de seus adversários por 3 x 0. Mas como estabeleceu que isto poderia ocorrer entre dois e quatro meses, ele poderá ter atingido o objetivo, em fase posterior à intervenção (Quadro 11).

Quadro 11: Estabelecimento de Objetivos do Mesatenista 2 do GE

Específica	Errar percentual menor de bolas no treino; melhorar concentração.
Mensurável	Ganhar de 3 X 0 quando estiver entre os 4
Ajustável	Treinamento da força explosiva
Realista	Ficar entre os 4 primeiros no torneio adulto brasileiro
Temporal	Entre dois e quatro meses

(3) Mesatenista 3 GE

O mesatenista 3 melhorou em algumas metas estabelecidas, tal como: acertar maior número de bolas difíceis durante a partida. Além disso, manteve-se com bom deslocamento lateral e atingiu sua meta em melhorar os resultados em três meses. Por outro lado, ainda não foi observada a melhora na força dos membros superiores, sendo que os resultados da aptidão física não demonstraram qualquer melhora neste sentido (Quadro 12).

Quadro 12: Estabelecimento de Objetivos do Mesatenista 3 do GE

Específica	Melhorar o deslocamento lateral
Mensurável	Acertar o percentual maior em pontos difíceis da partida
Ajustável	Treinamento de força de membros superiores
Realista	Ficar na final do torneio de nível B brasileiro
Temporal	Conseguir melhorar os resultados em 3 meses

(4) Mesatenista 4

O mesatenista 4, por ser o único jogador cato (defensivo) do grupo estabeleceu metas relacionadas a seu estilo de jogo: movimentação de membros inferiores e melhorar o *forhand*. Apesar de ter conseguido melhorar nos aspectos técnicos, não obteve o resultado de ser campeão do nível B. No entanto, o seu comprometimento demonstrado nos treinamentos mostrou a possibilidade de obter êxito em próximos campeonatos do DF (Quadro 13).

Quadro 13: Estabelecimento de Objetivos do Mesatenista 3 do GE

Específica	Trabalhar mais exercícios de pernas
Mensurável	Aumentar o percentual de <i>forhand</i> em partidas
Ajustável	Treinamento da terceira bola
Realista	Ganhar o torneio do nível B
Temporal	Acertar mais a terceira bola em campeonato em três meses

(5) Mesatenista 5

O mesatenista 5 não obteve êxito em poucas metas estabelecidas. Apesar de ser comprometido com a Intervenção, teve dificuldade em manter os horários por necessitar de transporte para os treinamentos, o que nem sempre ocorreu. Não venceu torneios, mas por outro lado melhorou o seu nível técnico como jogador (Quadro 14).

Quadro 14: Estabelecimento de Objetivos do Mesatenista 3 do GE

Específica	Treinar mais a terceira bola
Mensurável	Ganhar do adversário 'x' de 3 X 2
Ajustável	Sem resposta
Realista	Ser o campeão do nível C
Temporal	Ser campeão do nível C no próximo torneio – em um mês e meio

Observou-se que, pela concepção de Hall e Kerr (2001) da congruência das duas teorias 'Estabelecimento de Objetivos' e 'Metas de Realização', os mesatenistas *orientaram-se ao desempenho*, elaborando metas difíceis, distintas, focadas em si e não se orientam ao desempenho dos outros. Além de terem estabelecido metas de curto prazo auto-referenciadas e com resultados precisos.

3.5.6.4 Percepção da Habilidade - Scout

A partir do Inventário de Situações Críticas do tênis de mesa (SCTM) elaborado por Lima *et al.* (2004) e do *scout* elaborado em conjunto com os atletas do GE (Anexo E), foram analisados os fundamentos em que os rendimentos estavam baixos, para posteriormente ser observado se houve melhora após a intervenção (Tabela 9).

O método aplicado para avaliação do *scout* consistia na análise dos resultados dos fundamentos durante o treinamento de cinco minutos entre dois atletas que faziam parte do GE. Os atletas eram avaliados por colegas do GE, não modificando a dupla para análise dos resultados. Todos se avaliaram mutuamente, com a orientação da pesquisadora a cada ponto. Portanto, só marcavam a pontuação sob orientação da

interventora e nunca sozinhos. Em seguida, era realizada uma reunião em que cada atleta analisava o seu percentual de erros e acertos de seus fundamentos.

Os resultados foram analisados por meio da primeira e quarta avaliações. As análises se basearam em avaliações entre os mesmos mesatenistas e com o mesmo tempo de duração – 5 minutos – para observar a melhora do desempenho.

Tabela 9: Resultados do *scout* dos mesatenistas do GE

	Erro ponto muito disputado		Erro terceira bola		Erro em bola fácil	
	1ª Av.	4ª Av.	1ªAv.	4ª Av.	1ªAv.	4ª Av.
Mesatenista 1	12	1	6	3	10	4
Mesatenista 2	12	4	15	6	10	10
Mesatenista 3	10	3	7	5	9	5
Mesatenista 4	0	0	5	1	9	4
Mesatenista 5	0	0	5	4	5	4

Mesmo tendo sido avaliados vários fundamentos, após a aplicação do *scout* observaram-se três movimentos principais em que os atletas não obtiveram bons resultados: erro em ponto muito disputado, erro da terceira bola e erro de bola fácil. A partir desta análise em conjunto com o resultado da aptidão física, tarefas específicas por meio de treinamento das habilidades foram realizadas (Anexo B), com o objetivo de melhorar o desempenho dos atletas e aumentar a percepção da habilidade.

O mesatenista 1 obteve o melhor resultado após a 4ª avaliação sobre ‘erro em ponto muito disputado’ (12 – 1). Além disso, este atleta também obteve melhora substancial em ‘erro de bola fácil’ (10 – 4). Em sua melhora da terceira bola, considerada uma das mais importantes na partida, sua pontuação foi de 6 para 3. Ou seja, o atleta melhorou nos três aspectos em que foi analisado.

O mesatenista 2 obteve o melhor resultado após a intervenção sobre ‘erro da terceira bola’ (15 - 6). Ele obteve também melhora em ‘erro em ponto muito disputado’ (12 – 4) e não obteve melhora nenhuma em ‘erro de bola fácil’ (10 – 10).

O mesatenista 3 obteve o seu melhor resultado em ‘erro em ponto muito disputado’ (10 – 3), depois tanto ‘erro de bola fácil’ (9 – 5) quanto em ‘erro na terceira bola’ (7 – 5), o atleta obteve melhora um pouco similares.

O mesatenista 4 obteve melhora em seus rendimentos nos ‘erros de bola fácil’ (5 – 1) e no ‘erro de terceira bola’ (9 – 4). Por ser um atleta defensivo demonstrou regularidade nos pontos disputados.

O mesatenista 5 não obteve melhora em seu rendimento. O fato de não haver erros em ‘ponto muito disputado’ não significou regularidade, mas ausência deste tipo de ponto em seu treinamento. Nos outros dois resultados ‘erro de bola fácil’ e ‘erro de terceira bola’ não obteve praticamente melhora, pois os escores são próximos (5 – 4), mas são resultados consistentes para o treinamento de um mesatenista.

Portanto, houve melhora nos rendimentos de 4 atletas analisados, principalmente no “erro em ponto muito disputado”, pelos três primeiros atletas. Por outro lado, apenas o mesatenista 2 não obteve qualquer melhora em ‘erro de bola fácil’ e o mesatenista 5 não obteve melhoras substanciais em seus resultados.

3.5.6.5 Desempenho

A análise do rendimento dos atletas partiu de resultados ocorridos no segundo semestre do ano anterior à avaliação, em campeonatos recentes ocorridos na cidade de Brasília (Quadro 15). Em nenhum momento foram comparados ou referenciados os resultados em campeonatos realizados em outras capitais.

Dois tipos de campeonatos foram analisados: os torneios de ranking (níveis A, B e C) e os de categoria adulto, juvenil e infantil. Os níveis A são relativos aos melhores da cidade, os de nível B são os que estão abaixo, posteriormente os de nível C seguidos por fim dos atletas de nível D, que normalmente são os iniciantes. Nesta pesquisa analisaram-se os atletas de nível A, B e C. A permanência nos níveis pode ser modificada, pois, conforme os resultados, os atletas podem descer ou subir nos níveis.

Os mesatenistas 1 e 2 são da categoria juvenil e os mesatenistas 3, 4 e 5 é da categoria infantil (ano passado mirim). Portanto, há dois tipos de torneio: relativo ao ranking e à idade.

Quadro 15: Resultados em Competições Brasilienses

	Resultados em campeonatos no semestre anterior à intervenção	Resultados em campeonatos após o início da intervenção
Mesatenista 1	3º lugar juvenil Brasília	1º lugar nível “A” Brasília
Mesatenista 2	3º lugar nível “A” Brasília	1º lugar 1ª divisão ASMETT
Mesatenista 3	2º lugar mirim Brasília	1º lugar nível “B” Brasília
Mesatenista 4	3º lugar mirim Brasília	4º lugar nível “B” Brasília
Mesatenista 5	1º lugar mirim Brasília	Nenhum resultado relevante

A literatura descreve que jogadores orientados à tarefa e que têm baixa percepção da habilidade, conseguem resultados superiores aos atletas com alto-nível de orientação ao ego. Isto ocorre porque durante os treinamentos os atletas se empenham na execução de tarefas, tendo referência na melhora de seus resultados e não se comparando aos colegas.

No entanto, esta percepção de habilidade com os treinamentos orientados à tarefa tende a melhorar o desempenho (AMES, 1984b; DWECK e LEGGETT, 1988; DUDA, 1992; NICHOLLS, 1989,1992).

Observou-se que o mesatenista 1 obteve melhoras substanciais no *scout* e conseqüentemente, também conseguiu resultados positivos no campeonato. O mesatenista 1 relatou que os próprios adversários comentavam “você nunca chegou tão rápido e bem posicionado para golpear a bola como antes”. No início da intervenção, ele obteve o 3º lugar no campeonato juvenil. Em seguida, comentou que passou (durante a intervenção) a participar de todas as finais de campeonatos e torneios que houve em Brasília. Este atleta comentou que “isto nunca ocorrera com ele anteriormente”.

O mesatenista 2 obteve seu melhor resultado em um torneio interno de seu clube. Em relação aos torneios de categoria e do ranking, não obteve resultados significativos.

O mesatenista 3 obteve seu melhor resultado no torneio de ranking, sendo campeão do nível B, passando a jogar no nível A. Como atleta de categoria infantil, mostrou desempenho relevante, pois passou a jogar com atletas mais experientes.

O mesatenista 4 não obteve resultados substanciais, mas permaneceu entre os quatro melhores jogadores da cidade em sua faixa etária.

O mesatenista 5 por problemas familiares relatados, não pôde participar de torneios durante a Intervenção.

Portanto, houve melhora nos rendimentos de 4 atletas analisados, principalmente no “erro em ponto muito disputado”, pelos três primeiros atletas. Por outro lado, apenas o mesatenista 2 não obteve qualquer melhora em ‘erro de bola fácil’ e o mesatenista 5 não obteve melhoras substanciais em seus resultados.

3.5.6.6 Questionário de Avaliação ao Programa

O Questionário de Avaliação ao Programa foi realizado com o objetivo de avaliar a qualidade da intervenção, assim como receber o *feedback* dos atletas em relação aos trabalhos realizados (Anexo N).

Foram criados itens quantitativos, com a escala variando de 1 (discordo totalmente) a 5 pontos (concordo totalmente); e itens qualitativos, com o objetivo de analisar as respostas dissertativas e que os atletas escrevessem itens que não foram contemplados nas respostas quantitativas.

(a) Itens Quantitativos:

Sendo assim, após as seis semanas de intervenção, foi realizada a avaliação do programa com os cinco mesatenistas do grupo experimental. Os resultados apresentaram médias acima do ponto médio da escala em todos os itens (Tabela 15):

Tabela 10: Médias e Desvios-Padrão dos Itens da Avaliação do Programa

Itens	Média	DP
1. Em minha opinião, a aplicação do programa foi adequada.	4,75	0,5
2. Em minha opinião, os métodos utilizados na intervenção foram apropriados e efetivos.	4,25	0,5
3. Em minha opinião, a duração do programa (12 sessões) foi apropriada.	4,5	0,57
4. Em minha opinião, a duração de cada sessão (1h 30 min) foi apropriada.	3,5	1,0
5. Em minha opinião, o número de sessões por semana (2) foi apropriado.	4,25	0,5
6. Em minha opinião, o instrutor do Programa tinha conhecimento e competência em seu ensino.	4,75	0,5
7. Em minha opinião, os Seminários do Programa e as instruções foram fáceis de serem compreendidas e assimiladas.	4,0	0
8. Eu pratiquei e apliquei o que aprendi por meio do Programa.	3,75	0,96
9. Em minha opinião, eu fui beneficiado por ter participado deste Programa.	4,75	0,5
12. Após a participação neste Programa, alguns de meus comportamentos ou hábitos foram modificados.	4,0	0
13. Eu recomendaria este Programa a outros atletas.	4,75	0,5

(1) Os atletas avaliados concordaram que a aplicação do Programa de Intervenção Motivacional foi adequada para os objetivos propostos.

(2) Os métodos utilizados foram: técnicas de relaxamento e concentração, treinamentos de habilidades e capacidades motoras, utilização de *scout* para percepção da habilidade e mensuração do desempenho e o ensino de estabelecimento de objetivos; obteve média 4,25 na escala. Ou seja, para os atletas as técnicas utilizadas tiveram um resultado positivo.

(3) Para se atingir os objetivos propostos, a utilização de doze sessões em seis semanas mostrou-se adequada. No entanto, os mesatenistas foram enfáticos em afirmar que o Programa deveria continuar, para que o trabalho pudesse ter sua continuidade. Tendo em vista a falta de treinamento específico para os atletas, a ausência da continuidade do Programa pode acarretar prejuízo no rendimento dos atletas. Mas,

como todos os treinamentos foram filmados, o técnico pode ter condição de dar continuidade ao trabalho executado.

(4) A duração de 1 hora e 30 minutos para cada sessão obteve a média de 3,5 pontos. Normalmente, os atletas treinam durante 3 a 4 horas por dia, mas concordaram que em 1 hora o treinamento era bastante “trabalhoso” e exigia sempre um esforço maior do que eles estavam acostumados a ter.

Com o objetivo de orientar os mesatenistas ao treinamento de habilidades, houve a preocupação de estabelecerem-se exercícios que obtivessem comportamentos que os levassem a um maior esforço e persistência e que isto influenciasse as metas disposicionais dos atletas, levando-os a uma melhora de desempenho.

Para pesquisadores, atletas orientados à tarefa exercem esforço na execução de tarefas, executam exercícios desafiadores e ficam interessados na execução com maestria das tarefas estabelecidas (DUDA, 1992; DWECK 1986; NICHOLLS, 1984b, 1989; ROBERTS, 1984a, 1984b, 1992; ROBERTS *et al.* 1997).

(5) Quanto ao fato do número de sessões ser duas vezes por semana, observou-se que este número foi oportuno, com a média de 4,25. Durante este tempo, executavam-se exercícios de aquecimento, treinamento mental e a parte técnica e tática que envolveu estruturas de práticas randômicas e em blocos.

(6) Quando os atletas confirmaram que a interventora tinha conhecimento e competência sobre o ensino, esta média atingiu 4,75 pontos. Na realidade, a interventora trabalhou seguindo à Teoria das Metas de Realização com ênfase na tarefa. Para isso, o aprofundamento na elaboração de exercícios foi um dos principais objetivos estabelecidos para que as metas fossem alcançadas. Nenhum treinamento específico na modalidade recente foi realizado para esta intervenção.

(7) Os seminários realizados referiram-se ao treinamento das tarefas, à importância do empenho durante os exercícios, como e por que estabelecer metas

específicas, mensuráveis, ajustáveis, realistas e temporais. A média para esta pergunta atingiu 4,0 na escala, tendo sido uma avaliação positiva dos seminários;

(8) Em relação ao item 8 (se o mesatenista aplicou e praticou a intervenção), a média de 3,75 demonstrou um bom resultado. Mas, como alguns atletas chegaram atrasados aos treinos, talvez esta média, um pouco abaixo em relação às outras, deve-se a este fato;

(9) A média de 4,75 - sobre o item 9 que indica sobre o benefício de ter participado do Programa - mostra um excelente resultado. Sendo assim, houve validade por parte dos mesatenistas na participação da intervenção;

(10) O item 12, sobre a modificação dos hábitos, atingiu uma média de 4,0 o que mostra que a mudança de comportamento não ocorreu apenas durante a intervenção, mas também em outros momentos. Houve comentários na Associação que vários atletas estavam fazendo trabalhos específicos, apenas observando o treinamento dos mesatenistas que participaram da intervenção. Portanto, o clima motivacional com orientação à tarefa influenciou o ambiente e não foi restrito apenas ao grupo experimental.

(11) Numa escala de 1 a 5, o resultado de 4,75 do item sobre a recomendação ao Programa demonstra que os atletas aprovaram a intervenção e acharam-na válida para ser aplicada aos outros jogadores.

(b) Itens Descritivos:

Em relação ao benefício por ter participado do Programa, os mesatenistas responderam de forma um pouco diferenciada (Quadro 16). O mesatenista 1 comentou que seu maior benefício foi o desempenho e os outros dois falam da parte física e psicológica. No entanto, podemos relacionar os dois aspectos: sobre o rendimento e sobre o benefício físico e psicológico.

10. Como você foi beneficiado por ter participado deste Programa?

Quadro 16: Benefícios do Programa

Atletas Grupo Experimental	Respostas
Mesatenista 1	“Nos torneios, pois me saí muito bem”.
Mesatenista 2	“Ampliação de conhecimento. Parte física e Psicológica”.
Mesatenista 3	“Melhorou o meu condicionamento físico!”
Mesatenista 4	“Fui beneficiado tanto fisicamente quanto psicologicamente”.
Mesatenista 5	“Melhorei fisicamente”.

Segundo pesquisadores, o aumento da percepção da habilidade, observada por meio das respostas “ampliação de conhecimento, parte física e psicológica” e “fui beneficiado tanto fisicamente quanto psicologicamente” ocasiona no aumento das capacidades psicológicas e motoras, no desempenho e motivação de atletas e praticantes de atividade física (DIGELIDIS *et al.*, 2003; DUDA, CUMMING e BALAGUER, 2005).

11. Liste as três melhores atividades, exercícios ou aspectos do Programa que você pensa terem sido mais significativos para você e depois descreva o por quê.

Quadro 17: Aspectos Positivos do Programa

Atletas Grupo Experimental	Respostas
Mesatenista 1	“Exercício físico, tático e explosão; porque é o que eu preciso para me sair bem no torneio”.
Mesatenista 2	“Concentração, Relaxamento, exercício físico; porque era onde ocorria menor conhecimento”.
Mesatenista 3	“Abdominais; treinos na mesa com raquete e bola; fazer exercício físico na Associação”;
Mesatenista 4	“Método de Relaxamento, <i>Scout</i> e exercícios de agilidade; porque são os mais importantes para as competições”.
Mesatenista 5	“Relaxamento e exercícios na mesa”.

Novamente os aspectos motores e psicológicos foram descritos como fatores positivos da intervenção (Quadro 17). Neste item, porém, os mesatenistas descreveram tarefas que os auxiliaram na melhora do desempenho: exercícios de explosão e agilidade, que segundo Matytsin (1994) trata-se de um dos exercícios específicos para o tênis de mesa; o *scout*, que auxiliou na percepção da habilidade e estabelecimento de objetivos; técnicas de concentração, que segundo Hackfort e Munzert (2005) são processos cognitivos do treinamento mental e técnicas que auxiliaram na resolução de problemas em momentos críticos do jogo, as quais foram percebidas como pontos positivos pelos atletas.

Exercícios de prática mental (mentalização) e preparação mental por meio do controle psicofisiológico da ativação (exercícios de respiração) também foram utilizadas e não comentados pelos atletas.

14. Este Programa me ajudou a entender que:

5. Fazer atividade física é importante para que eu melhore como atleta.

Quadro 18: Relevância da Atividade Física

Atletas Grupo Experimental	Respostas
Mesatenista 1	“Sim, porque eu era muito menos ativo e agora sou mais ativo”.
Mesatenista 2	“Sim, porque eu pude aprender para que tipo de jogo meu corpo melhor se adapta”.
Mesatenista 3	“Aprendi o quanto é importante como atleta”.
Mesatenista 4	“Sim, porque nas horas de maior desgaste do jogo, posso me superar”.
Mesatenista 5	“Agora dou valor aos treinamentos físicos”

Observou-se que antes do início da intervenção do Programa, não havia na Associação aquecimentos e exercícios físicos específicos relacionados ao tênis de mesa. Esta situação não foi somente detectada na Associação, mas também nos outros clubes que foram avaliados antes da escolha do Grupo que teria a intervenção.

Portanto, o Programa auxiliou os atletas a estarem mais motivados e participativos em treinamentos físicos. No *site* sobre o mesatenista (www.mesatenista.net) vimos que atletas que apresentam bons resultados tendem a treinar um percentual maior de tarefas específicas do tênis de mesa, do que apenas treinos que envolvam disputas em partidas.

b) Estabelecer metas de curto, médio e longo prazo é essencial para me organizar como atleta.

Quadro 19: Temporalidade das Metas

Atletas Grupo Experimental	Respostas
Mesatenista 1	“Sim”.
Mesatenista 2	“Com certeza”.
Mesatenista 3	“Sim”.
Mesatenista 4	- sem resposta -
Mesatenista 5	“Sim”.

Para Hackfort e Munzert (2005), o estabelecimento de objetivos é um processo motivacional. São técnicas de controle da vontade, influenciando também no controle mental. Para Roberts (2001), estabelecer a temporalidade das metas (curto, médio e longo prazo) é fator essencial para o aumento da motivação de uma pessoa. Portanto, a temporalidade auxiliou os atletas a manterem estratégias para resultados em curto, médio e longo prazo.

c) Conhecer e estabelecer tarefas específicas em cada fase de meu treinamento me auxilia no rendimento como atleta.

Quadro 20: Especificidade das Metas

Atletas Grupo Experimental	Respostas
Mesatenista 1	“Sim, pois são novas fases de aprendizado”.
Mesatenista 2	“Concordo”.
Mesatenista 3	- sem resposta -
Mesatenista 4	“Para os meus treinos diários”.
Mesatenista 5	“Sim”.

Os mesatenistas observaram que estabelecer metas por meio da temporalidade não foi o único fator relevante. Por meio da percepção da habilidade ocasionada pelo *scout*, os atletas puderam estabelecer a especificidade das metas relacionadas ao tênis de mesa: explosão, descolamento, terceira bola, concentração, agilidade. Estes eram os pontos mais comentados para a melhora do desempenho durante o treinamento.

3.5.7 Conclusão do Programa

Por serem variáveis referentes à Teoria das Metas de Realização: comprometimento (Aderência ao Programa), elaboração de tarefas (Avaliação das Habilidades Motoras), estabelecimento de objetivos, percepção da habilidade e desempenho; estas foram fundamentais para a elaboração de tarefas pertinentes a cada atleta e para a organização e fundamentação teórica aplicada ao trabalho de Intervenção.

(1) Aderência ao Programa:

Pelo fato dos mesatenistas terem preenchido o Questionário de Aderência ao Programa, auxiliou no comprometimento e na frequência das sessões de Intervenção. Além disso, relataram o nível de aptidão física em que se encontravam.

(2) Habilidades Motoras:

As avaliações de Aptidão Física foram relevantes para a elaboração de exercícios de orientação à tarefa das habilidades motoras. Cada mesatenista se empenhou nas avaliações físicas e estas auxiliaram nas estratégias e agenciamento do estabelecimento de objetivos traçados por eles para as seis semanas de Intervenção.

(3) Estabelecimento de Objetivos:

Quanto ao estabelecimento de objetivos, destacou-se que quase todas as metas estabelecidas foram alcançadas, o que demonstrou que o ensino do estabelecimento de objetivos, por meio das técnicas aplicadas na intervenção, ajudou os atletas a aprenderem sobre a especificidade, a realidade e a temporalidade para a melhora dos resultados. Os atletas também aprenderem que a elaboração de tarefas criativas e distintas leva a maior precisão na elaboração de exercícios de habilidades motoras e mentais específicas de cada atleta.

(4) Percepção da Habilidade – *Scout*:

O *scout* auxiliou os atletas a perceberem qual o seu rendimento de técnicas preponderantes do tênis de mesa. Anterior ao *scout* eles responderam não saber quais os seus pontos fortes e fracos durante uma partida. Posteriormente, relataram a realização de *scout* de seus oponentes durante o campeonato, para lhes auxiliar na análise tática de jogo. Portanto, o objetivo de se trabalhar a percepção da habilidade e a melhora do desempenho de alguns mesatenistas do GE, foi atingido.

(5) Desempenho:

As análises do desempenho ocorridos em campeonatos durante a Intervenção demonstrou que 3 mesatenistas do GE obtiveram resultados positivos em torneios. Os mesatenistas 4 e 5, não obtiveram melhora em seus resultados, mas continuaram participando das intervenções e das tarefas elaboradas a eles.

(6) Avaliação do Programa:

Por meio da Avaliação do Programa, pôde-se observar que os atletas aprovaram a Intervenção e constataram que as tarefas mentais e motoras ocasionaram na melhora das habilidades que fizeram parte do Programa de Intervenção Motivacional.

3.6 Apresentação dos dados do Estudo 2

As avaliações das variáveis dependentes por meio dos instrumentos TEOSQ, QPCME e QPNA tiveram por objetivo que atletas do GE, após a Intervenção, obtivessem resultados positivos para motivação dos atletas. Para isto, cada construto foi analisado de forma diferenciada para que elevasse os resultados motivacionais:

1. Elevar e/ou manter próximo do escore 4,00 nos construtos: orientação à tarefa e clima orientado à tarefa;
2. Aproximar ao escore 3,00 o construto orientação ao ego;
3. Manter abaixo do ponto médio da escala, o clima de orientação ao ego;
4. Manter abaixo do ponto médio da escala (3,00) o nível de ansiedade.
5. Manter e/ou elevar o nível de ativação próximo ao ponto médio da escala (3,00).

Em relação ao GC esperou-se:

1. Que mantivessem os resultados do pós-teste próximos ao do pré-teste.

3.7 Análise Estatística dos Resultados

A seguir apresentamos os resultados das médias dos construtos orientação ao ego, orientação à tarefa, clima orientação ao ego, clima orientação à tarefa, nível de ativação e nível de ansiedade dos instrumentos TESOQ, QPCME e QPNA do GE e do GC com suas respectivas análises dos resultados obtidos por meio do Programa de Intervenção Motivacional.

A seguir, apresentamos os resultados do GE:

Tabela 11: Médias dos pré e pós-testes dos construtos dos instrumentos TEOSQ, QPCME e QPNA aplicados ao GE:

	Mesatenista1		Mesatenista2		Mesatenista3		Mesatenista4		Mesatenista 5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Orientação ao ego	1,67	2,33	2,00	3,00	2,17	3,00	1,67	2,00	1,33	1,83
Orientação à tarefa	4,43	4,57	4,29	5,00	4,00	4,43	3,57	3,86	4,14	3,29
Clima	2,50	1,33	2,92	3,00	2,25	2,75	2,08	1,92	1,17	3,00
Orientação ao ego										
Clima	4,09	4,55	2,55	4,50	3,82	4,00	3,73	3,82	4,64	3,27
Orientação à tarefa										
Nível de Ansiedade	1,86	2,29	3,00	2,57	2,00	2,14	2,57	1,71	2,86	2,90
Nível de Ativação	4,50	4,00	2,75	3,38	3,25	3,63	3,00	3,50	2,88	2,92

Grupo Experimental:

(1) Mesatenista 1

Ao analisar os resultados do mesatenista 1, observou-se que:

1. Manteve o escore acima de 4,0 nos construtos de orientação à tarefa, clima de orientação à tarefa e nível de ativação;
2. Elevou o construto de orientação ao ego de 1,67 para 2,33;
3. Manteve abaixo do ponto médio da escala, os construtos de orientação ao ego e nível de ansiedade;

(2) Mesatenista 2

Ao analisar os resultados do mesatenista 2, observou-se que:

1. Elevou o escore do construto orientação ao ego até o ponto médio da escala (2,00 – 3,00);
2. Elevou o escore da orientação à tarefa (4,29 – 5,00) e do clima orientação à tarefa (2,55 – 4,50), sendo que este ficou acima do escore 4,00 o que não obteve antes da Intervenção;

3. O clima de orientação ao ego ficou exatamente no ponto médio da escala (3,00);
4. O nível de ativação elevou-se e ficou próximo ao ponto médio da escala (2,75 – 3,38);
5. O nível de ansiedade abaixou (3,00 – 2,57).

(3) Mesatenista 3

Ao analisar os resultados do mesatenista 3, observou-se que:

1. Elevou o escore de orientação ao ego atingindo o ponto médio da escala (2,17 – 3,00);
2. Elevou o escore de orientação à tarefa ficando acima do escore 4,00 (4,00 – 4,43);
3. O clima de orientação ao ego mesmo tendo elevado, ficou abaixo e próximo do ponto médio da escala (2,25 – 2,75);
4. O clima de orientação à tarefa elevou-se e atingiu o escore 4,00 (3,82 – 4,00);
5. O nível de ansiedade aumentou, mas ficou abaixo do ponto médio da escala (2,00 – 2,14);
6. O nível de ativação elevou-se (2,75 – 3,38), ficando acima do ponto médio da escala.

(4) Mesatenista 4

Ao analisar os resultados do mesatenista 2, observou-se que:

1. Elevou a orientação ao ego (1,67 – 2,00) e permaneceu abaixo do ponto médio da escala;
2. Elevou o escore da orientação à tarefa (3,57 – 3,86) e clima de orientação à tarefa (3,73 – 3,82) ficando mais próximo de 4,00.
3. Abaixou o escore de clima orientação à tarefa (2,08 – 1,92), não atingindo o resultado desejado após a Intervenção;
4. Abaixou o nível de ansiedade, ficando bem abaixo do ponto médio da escala (2,57 – 1,71);
5. Elevou o escore do nível de ativação, ficando acima do ponto médio da escala (3,00 – 3,50).

(5) Mesatenista 5

Ao analisar os resultados do mesatenista 2, observou-se que:

1. Apesar de o escore ter-se elevado no construto orientação ao ego, manteve-se bem abaixo do ponto médio da escala (1,33 – 1,83), não atingindo o resultado desejado;
2. Mesmo tendo ficado acima do ponto médio da escala, abaixou o escore de orientação à tarefa (4,14 – 3,29) e clima de orientação à tarefa (4,64 – 3,27);
3. Elevou o clima de orientação ao ego, atingindo o ponto médio da escala (1,17 0 3,00);
4. Os resultados dos escores de nível de ativação e nível de ansiedade se mantiveram próximos ao pré-teste e próximos ao ponto médio da escala: (2,88 – 2,92) e (2,86 – 2,90) respectivamente.

Abaixo seguem-se as análises das aplicações dos Instrumentos TEOSQ, QPCME e QPNA ao GC:

Tabela 12: Médias dos pré e pós-testes dos construtos dos instrumentos TEOSQ, QPCME e QPNA aplicados ao GC:

	Mesatenista6		Mesatenista7		Mesatenista8		Mesatenista9		Mesatenista10	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Orientação ao Ego	3,17	3,00	1,67	1,17	1,50	1,52	2,25	2,30	1,33	1,50
Orientação à Tarefa	4,57	3,71	3,57	3,82	3,71	3,62	4,25	4,30	4,14	4,20
Clima Orientação ao Ego	1,75	1,58	2,08	1,92	2,33	2,25	2,00	2,25	1,17	1,35
Clima Orientação à Tarefa	4,73	4,64	3,73	3,82	3,36	3,25	4,64	4,50	4,64	4,25
Nível de Ansiedade	3,71	3,86	2,57	1,17	3,14	3,00	2,25	2,27	2,86	3,30
Nível de Ativação	3,88	3,86	3,00	3,50	3,75	3,25	3,12	3,25	2,88	3,00

Grupo Controle:

(6) Mesatenista 6

Ao analisar os resultados do mesatenista 6, observou-se que:

1. Manteve o escore de orientação ao ego próximos (3,17 – 3,00) e atingiu o ponto médio da escala;
2. Diminuiu o escore de orientação à tarefa (4,57 – 3,71);
3. Manteve abaixo do ponto médio da escala o escore de clima de orientação ao ego (1,75 – 1,58);
4. Abaixou, mas manteve próximo do escore 4,00 o clima de orientação à tarefa (4,73 – 4,64);
5. O nível de ansiedade elevou-se e se manteve acima do ponto médio da escala (3,71 – 3,86);
6. O nível de ativação manteve-se acima do ponto médio da escala (3,88 – 3,86);

(7) Mesatenista 7

Ao analisar os resultados do mesatenista 7, observou-se que:

1. As médias da orientação ao ego se mantiveram bem abaixo do ponto médio da escala (1,67 – 1,17);
2. A média da orientação à tarefa elevou-se, mas ficou abaixo do escore 4,00 (3,57 – 3,82);
3. Os construtos clima de orientação ao ego e nível de ansiedade diminuíram o escore, além de terem ficado abaixo do ponto médio da escala (2,08 – 1,92) e (2,57 – 1,17) respectivamente;
4. Os construtos clima de orientação ao ego e nível de ativação se elevaram, ficando acima do ponto médio da escala (3,73 – 3,82) e (3,00 – 3,50) respectivamente.

(8) Mesatenista 8

Ao analisar os resultados do mesatenista 8, observou-se que:

1. Os resultados de pré e pós-teste do construto orientação ao ego, se mantiveram bem abaixo do ponto médio da escala (1,50 – 1,52);

2. O escore de orientação à tarefa abaixou o escore (3,71 – 3,62) no pós-teste;
3. O clima de orientação ao ego manteve níveis baixos em seu escore (2,33 – 2,25);
4. Os níveis de ansiedade e ativação obtiveram seus resultados próximos ao ponto médio da escala (3,14 – 3,00) e (3,75 – 3,25) respectivamente;

(9) Mesatenista 9

Ao analisar os resultados do mesatenista 9, observou-se que os resultados dos construtos se mantiveram próximos ao pré-teste, não havendo grandes mudanças:

(10) Mesatenista 10

Ao analisar os resultados do mesatenista 10, observou-se que:

1. O escore do construto orientação ao ego se manteve em níveis baixos (1,33 – 1,50);
2. Os níveis de orientação à tarefa e clima de orientação à tarefa se mantiveram acima do escore 4,00 (4,14 – 4,20) e (4,64 – 4,50) respectivamente;
3. O clima de orientação ao ego se manteve bem abaixo do ponto médio da escala no pré e pós-teste (1,17 – 1,35);
4. O escore do nível de ansiedade elevou-se (2,86 – 3,30), obtendo resultado acima do ponto médio da escala;
5. O nível de ativação elevou-se atingindo o ponto médio da escala após as seis semanas (2,88 – 3,00).

A seguir as médias e desvios-padrão das variáveis dos instrumentos TEOSQ, QPNA e QPCME dos grupos experimental e controle:

Tabela 13: Médias e desvios-padrão das variáveis do TEOSQ do GE e GC

Variáveis	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Orientação ao Ego	1,78 (± 0,25)	2,43 (± 0,45)	1,98 (± 0,58)	1,89 (± 0,60)
Orientação à Tarefa	4,09 (± 0,24)	4,23 (± 0,49)	4,04 (± 0,58)	3,90 (± 0,25)

Os resultados das médias e desvios-padrão segundo a Tabela 13 demonstram que houve aumento da média orientação ao ego e orientação à tarefa do GE e diminuição da média das duas variáveis do GC em relação ao pré-teste.

Tabela 14: Médias e desvios-padrão das variáveis do QPNA do GE e GC

Variáveis	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Nível de Ansiedade	2,46 (\pm 0,42)	2,32 (\pm 0,38)	2,90 (\pm 0,42)	2,72 (\pm 0,80)
Nível de Ativação	3,28 (\pm 0,49)	3,49 (\pm 0,27)	3,33 (\pm 0,39)	3,37 (\pm 0,25)

Os resultados segundo a Tabela 14 demonstram que houve diminuição na média dos GE e GC da variável nível de ansiedade e aumento do nível de ativação nas médias dos GE e GC em relação ao pré-teste. No entanto o aumento foi maior, nas médias do GE na variável nível de ativação em relação ao GC.

Tabela 15: Médias e desvios-padrão das variáveis do QPCME do GE e GC

Variáveis	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Clima Orientação ao Ego	2,18 (\pm 0,60)	2,40 (\pm 0,60)	1,86 (\pm 0,33)	1,87 (\pm 0,41)
Clima Orientação à Tarefa	3,76 (\pm 0,50)	4,03 (\pm 0,40)	4,22 (\pm 0,54)	4,09 (\pm 0,45)

Os resultados segundo a Tabela 15 demonstram que houve aumento na média do clima orientação ao ego do GE e manutenção da média no GC em relação ao pré-teste. Em relação a variável clima orientação à tarefa houve aumento na média do GE e diminuição da média do GC no pós-teste.

3.5 Conclusão do Estudo 2

As avaliações das variáveis que serviram de subsídio para balizamento da Intervenção em conjunto com as médias das variáveis dos instrumentos TEOSQ, QPNA e QPCME demonstraram em relação aos mesatenistas do GE que houve:

(1) Mesatenistas 1, 2 e 3 do GE:

Suas médias dos construtos avaliados obtiveram resultados adequados ao Programa de Intervenção Motivacional. Além disso, obtiveram melhora no desempenho por meio do *scout* e dos resultados em campeonatos locais. As metas estabelecidas, o agenciamento e as estratégias orientadas facilitaram o alcance de seus objetivos, pois quase todas foram alcançadas.

(2) Mesatenistas 4 e 5:

Nem todas as médias obtiveram resultados adequados ao Programa. Os escores de orientação ao ego foram as menores do GE e os construtos de clima orientação à tarefa e orientação à tarefa ficaram abaixo do escore 4,00. Os resultados do *scout* e desempenho em torneios não obtiveram os resultados das metas estabelecidas no início da Intervenção. Além disso, o estabelecimento de objetivos, o agenciamento e elaboração de estratégias não foram atingidas em sua maioria.

(3) As médias das variáveis orientação ao ego, orientação à tarefa, clima orientação ao ego, clima orientação à tarefa e nível de ansiedade do grupo foram maiores no pós-teste em relação ao pré-teste.

(4) A média do nível de ansiedade do grupo diminuiu no pós-teste em relação ao pré-teste.

(5) Os mesatenistas que obtiveram melhor desempenho em campeonatos (1, 2 e 3) tiveram como característica nas variáveis dos instrumentos TEOSQ, QPNA e QPCME: média de orientação à tarefa acima do escore 2,00; média de orientação à tarefa acima do escore 4,00; e média de clima orientação à tarefa maiores de 4,00. No entanto, o mesatenista 4 obteve melhora nos escores destas variáveis, mas não conseguiu bom desempenho nos torneios que se seguiram durante a Intervenção.

O grupo controle obteve a mesma rotina de treinamento durante as seis semanas que ocorreu a Intervenção somente com o grupo experimental: treinamento entre 2 e 3 vezes por semana na parte da noite com o grupo da Associação e técnico.

As avaliações realizadas neste grupo foram de aptidão física e dos construtos das Metas de Realização por meio dos instrumentos TEOSQ, QPCME e QPNA no pré e pós-teste. O que se observou nestes resultados se referem à:

(1) Os mesatenistas 6, 7 e 8 diminuíram o escore da variável orientação à tarefa no pós-teste.

(2) O mesatenista 6 manteve média da orientação ao ego no ponto médio da escala e o mesatenista 9 obteve média acima de 2,00. No entanto, os outros atletas do GC obtiveram resultados abaixo de 2,00 após as seis semanas.

(3) Os desvios-padrão das variáveis dos instrumentos TEOSQ, QPCME e QPNA do grupo foram baixos e não houve muitas modificações nas médias dos pré e pós-testes.

(4) As variáveis orientação ao ego, orientação à tarefa e clima de orientação à tarefa do grupo tiveram suas médias menores no pós-teste.

4. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Antes de apresentar as conclusões desta tese, faz-se necessário ressaltar que a pesquisa respondeu aos objetivos traçados: elaboração, aplicação e avaliação do Programa de Intervenção Motivacional aplicada a jovens atletas de forma abrangente, consistente e contextualizada.

Outro ponto relevante desta pesquisa foi a adaptação e validação de instrumentos para a fidedignidade da avaliação destes comportamentos, percepções e escolhas de atletas, para pesquisas e avaliações futuras no campo da psicologia do esporte.

Além disso, nota-se a importância de uma Intervenção em que se trabalhe: a orientação adequada dos atletas às tarefas mentais e motoras; a relevância do estabelecimento de objetivos para o agenciamento e estratégias específicas para a melhora do desempenho; a importância de trabalhar-se em um clima motivacional em que não haja valorização da competitividade e aceção de atletas; e a adequação dos níveis de ansiedade e ativação para que com isto, resultados motivacionais positivos sejam detectados e alcançados.

Após a avaliação de todos os atletas do Distrito Federal entre 13 e 18 anos, que representaram a faixa etária e nível de treinamento condizente para a amostragem desta pesquisa, durante um torneio na cidade, os atletas da Associação foram os que mais se mostraram comprometidos com a intervenção por meio do Questionário de Aderência. Portanto, apesar de não serem uma parcela representativa da população, o grupo escolhido foi o melhor qualificado para a pesquisa.

Por meio das avaliações dos aspectos quantitativos e qualitativos da amostra, pôde-se realizar análise aprofundada dos resultados do grupo experimental:

- O fator ‘orientação ao ego’ obteve suas médias elevadas após a intervenção, atingindo média adequada para atletas de alto-rendimento, ou seja, mais próximo ao ponto médio da escala;

- O fator 'orientação à tarefa' manteve-se elevado após o trabalho realizado com os atletas 1, 2, 3 e 4;
- O fator 'clima de orientação à tarefa' aumentou sua média nos mesatenistas 1, 2, 3 e 4 obtendo resultado positivo para os níveis de clima motivacional do grupo;
- O 'nível de ativação e ansiedade' manteve-se adequado após a intervenção, pois as médias do nível de ativação de cada mesatenista apresentou resultados maiores que o de nível de ansiedade;
- A velocidade de membros superiores - por meio do *tapping test* relacionada ao desempenho motor - obtiveram aumento nos resultados de quatro dos cinco mesatenistas do grupo experimental, mesmo tendo sido o pós-teste realizado em seis semanas. Acredita-se que isto se deve ao fato da percepção da habilidade ter acarretado maior motivação na execução da avaliação;
- Os mesatenistas apresentaram aptidão física relacionada à saúde nas avaliações de força abdominal e flexibilidade;
- Os erros técnicos e táticos foram minimizados por meio das análises do *scout* realizados durante treinamentos de cinco minutos;
- Os resultados competitivos após a intervenção foram positivos para os atletas 1, 2 e 3: mesatenista 1 → Campeão do Nível A do Distrito Federal; mesatenista 2 → Campeão do Torneio da ASMETT; mesatenista 3 → Campeão do Nível B do Distrito Federal; e sem resultados relevantes para os mesatenistas 4 e 5;
- Após as seis semanas de Intervenção os resultados encontrados em quese todos os atletas do GE foram os estabelecidos: elevação e/ou manter próximo do escore 4,00 a orientação à tarefa; elevar e/ou manter próximo do escore 3,00 a orientação ao ego; manter abaixo do ponto médio da escala o clima de orientação ao ego e nível de ansiedade; e manter acima e/ou próximo do ponto médio da escala o nível de ativação.

Em relação ao grupo de controle, pôde-se observar que:

- Os atletas diminuíram a média da orientação ao ego (1,98 – 1,89) ;
- A média do clima orientação à tarefa diminuiu (4,22 – 4,09);

- A média do grupo em relação à orientação à tarefa diminuiu (4,04 – 3,90);
- Os mesatenistas 9 e 10 do GC obtiveram os melhores resultados no *side test* e o mesatenista 7 melhorou o seu resultado, em relação ao pré-teste (de 14 para 15);

Apesar de esta tese ter respondido a estes questionamentos, ela levanta algumas sugestões para que futuros estudos possam auxiliar na compreensão dos mecanismos da motivação aplicados aos jovens atletas de outras modalidades:

- Escolher a modalidade ténis de mesa trouxe aspectos positivos e negativos para esta tese. Os aspectos positivos tratam das questões relativas a uma modalidade individual, em que o atleta tem que se automotivar, superar limitações, tomar decisões táticas e técnicas rapidamente durante a partida e não divide estas situações com ninguém durante o ponto. Para isto, ele deve estar auto-regulado, para que tenha maturidade para tomar decisões por meio de mecanismos que o levem ao equilíbrio mental, durante momentos críticos de disputa em treinamentos e competições. Seu corpo deve estar apto fisicamente para ter capacidade de enfrentar com a mesma qualidade, energia e tenacidade as partidas iniciais e finais de um campeonato. Normalmente, os campeonatos têm a duração de um dia ou final de semana, exigindo bastante preparo não só físico, mas também psicológico. Por tudo isto, acredita-se que a modalidade escolhida atendeu às expectativas para a intervenção. Mas, por outro lado, por ser uma modalidade com uma série de especificidades, a escolha mais adequada foi trabalhar com uma amostra reduzida. Portanto, sugere-se que esta intervenção possa ser utilizada em outras modalidades esportivas individuais e coletivas, para que outras inferências estatísticas possam ser comprovadas neste modelo.
- Os questionários TEOSQ, QPNA e QPCME rápidos de serem preenchidos facilitaram a entrega dos resultados aos atletas e técnico. Após a validação e aplicação destes instrumentos, acredita-se que haverá uma contribuição positiva para pesquisadores da psicologia do esporte e do exercício físico que estudam os aspectos da motivação. No entanto, outros instrumentos devem ser

- elaborados, adaptados e validados, com o objetivo de que mais instrumentos possam auxiliar pesquisadores em seus estudos aplicados à realidade brasileira;
- Os mesatenistas da intervenção conseguiram em poucos treinamentos adquirir técnicas que, segundo eles, foram importantes para momentos críticos da partida. Portanto, sugere-se que este tipo de treinamento seja mais utilizado nos mesatenistas para que melhorem a atenção, concentração e tomada de decisões durante a partida, isto é, trabalhar a auto-regulação do atleta durante os treinamentos. Também fica a sugestão de que a intervenção seja aplicada à faixas etárias diferenciadas que não foram aplicadas nesta pesquisa.
 - Em relação ao clima motivacional, sugere-se que em estudos futuros haja intervenção não somente com os atletas, mas com o técnico também. Acredita-se que por uma série de dificuldades que os técnicos brasileiros encontram - relativas a apoio estrutural e financeiro, tendo que desempenhar diversas funções (preparador físico, 'psicólogo', treinador dos aspectos técnicos e táticos e tantos outros), além de treinar os atletas durante a semana e participar de campeonatos no final de semana - isto os leva muitas vezes à exaustão e conseqüente à falta de motivação. Por estas razões, elaborar intervenção específica aos técnicos, pode levar a equipe inteira a um nível melhor de motivação, sendo que o trabalho não deve se restringir apenas aos atletas. Por outro lado, deve haver vontade do técnico em querer se superar, aprender novas técnicas de intervenção e não ficar acomodado aos seus treinamentos rotineiros. Para isto, requer-se habilidade do interventor em motivar o técnico a se interessar pela atividade e a sempre renovar-se em seus conhecimentos.
 - Quanto ao tempo de duração da intervenção de seis semanas, este fato mostrou-se adequado para os resultados atingidos nesta modalidade e grupo. Mas nada impede que a intervenção seja realizada em período mais alongado e que seja observadas suas diferenças em relação a uma intervenção breve.


A partir das conclusões e sugestões citadas, esta tese pode afirmar a relevância dos processos motivacionais dentro do âmbito esportivo de alto-rendimento. Pequenas percepções, elaborações de tarefas específicas para o treinamento da modalidade,

intervenções de ordem motora e psicológica trouxeram resultados positivos para o esporte.

O esporte não se faz apenas com objetivos finais ou com resultados vitoriosos, mas de processos e, no caso desta tese, de processos motivacionais, em que o atleta se mantém com interesse na modalidade, na persistência da prática diária, com esforço e tenacidade, superando diariamente obstáculos internos e externos, na tentativa de obtenção de seu potencial.

Sendo assim, outras estratégias devem ser levantadas para ampliação do conhecimento dos aspectos motivacionais aplicado ao esporte. Portanto, estas ampliações dos estudos motivacionais podem levar a caminhos distintos e criativos, com novas formas de elaboração de estudos e de aplicação de intervenções, além de visões diferenciadas do estudo apresentado.

Desta forma, entende-se que a utilização de diferentes abordagens das questões levantadas faz-se necessária para o desenvolvimento e aprimoramento de estudos futuros no campo da psicologia do esporte.



REFERÊNCIAS

- Ach, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- American Alliance for Health Physical Education Recreation (1980). *Youth fitness test manual*, Washington DC.
- Ames, C. (1984a). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analyses. In: R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (p. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1984b). Conceptions of motivation within competitive and non-competitive goal structures. In: R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1987). The Enhancement of Student Motivation. In: Martin L. Maehr & Douglas A. Kleiber (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol 5. Enhancing Motivation*, (p.123-48). Greenwich, Connecticut: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and adaptive motivation patterns: The role of the environment. In: Roberts, G. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (p. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992c). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: Roberts, G. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (p.161-175). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., & Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology*, *73*, 411- 418.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mother's belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260-267.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviors. *Psychological Review*, *64*, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Harvard University (Ed.), New York: Van Nostrand Reinhold Company.

- Atkinson, J. & Feather, N. (1966). A theory of achievement motivation. New York: Wiley and Sons.
- Atkinson, J.W., & Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 60, 52-63.
- Atkinson, J. W., & McClelland, D. C. (1948). The projective expression of needs. II. The Effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *J. Exp. Psychol.* 38, 643-658.
- Balaguer, G. (2005). Anxiety: From pumped to panicked. In: S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (p. 73-92). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Becker, B. & Samulski, D. (2002). *Manual de treinamento psicológico para o esporte*. Porto Alegre, RS: Feevale.
- Benck, R. T. (2006). *Retreinamento das atribuições de sucesso e fracasso no esporte: Uma proposta de intervenção pedagógica*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Biddle, S. (2005). *Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions*. New York: Taylor and Francis/Psychology Press.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory: *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Bohanec, Rajkovič, Leskošek, Kapus, (1996). Un sistema practico para la orientacion de los niños en el tenis de mesa en la Republica de Eslovênia. *International Journal of Table Tennis Sciences*, 3.
- Boyd, M., Yin, Z. (1996). Cognitive-affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants. *Adolescence*, 31 (122), 283-295.
- Boyd, M.P., Yin, Z., & Callaghan J.L. (1991). Ego-involvement and low competence in sport as a source of competitive trait anxiety. *Paper presented at the Annual Conference of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activities*, Asilomar, Califórnia.
- Burton, D. (1989). Impact of goal specificity and task complexity on basketball skill development. *The Sport Psychologist*, 3, 34-47.

- Burton, D., & Martens, R. (1986). Pinned by their own goals: An exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology*, 8, 183-197.
- Burton, Weinberg, Yukelson & Weigand, (1998). The goal effectiveness paradox in sport: Examining the goal profiles of collegiate athletes. *The Sport Psychologist*, 12, 404-418.
- Cervelló, E. & Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in Sport: Na achievement goal perspective in Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Csikszentmihalyi, M. (1975b). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 41-63.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- De Rose Junior, D. (1997). Sintomas de stress no esporte infanto-juvenil. *Treinamento Desportivo*, São Paulo, 3, (2), 2-20.
- De Rose Junior, D. (1998). Lista de sintomas de stress pré-competitivo infanto-juvenil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 12, (2), 123-133.
- De Rose Junior, D. (2002). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- De Rose Junior, D. (2002). A competição como fonte de estresse no esporte. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, 10, (4), 26.
- Digelidis, N., Pappaioannou, A., Lapidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Drianovski, Y. e Otcheva, G. (2002). Survey of the games styles of some of the best Asian players at the 12th World University Table Tennis Championships. *International Journal of Table Tennis Sciences*, 4-9.

- Duda, J., L. (1993). Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In: R. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (p. 421-436). New York: Macmillan.
- Duda, J. L. (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Purdue University (Ed.), Morgantown: Fitness Information Technology, Inc.
- Duda, J. L. (2001). Goal perspectives and their implications for health related outcomes in the physical domain. In: F. Cury, P. Sarrazin, & F.P. Famose (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duda, J.L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 318-335). New York: Guildford Publications.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D. & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L., Cumming, J. & Balaguer, I. (2005). Enhancing athletes' self regulation, task involvement, and self determination via psychological skills training. In: D. Hackfort, J.Duda, & R. Lider (Eds.), *Handbook of Applied Sport Psychology Research*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Duda, J.L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J. L. & Nicholls (1989). *The task and ego orientation sports questionnaire*. Purdue University. Manuscrito não publicado.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L. & White, S. A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of success among elite athletes. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1990). Motivation. In: R. Glaser and A. Lesgold (Eds.), *Foundations for a cognitive psychology of education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In: R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* 38, (p.195-253). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia. Taylor and Francis/Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2000). *Teorie del: Intelligenza, motivazione, personalita' e sviluppo*. Trento, Italy: Erickson.
- Dweck, C.S. (2006). Self-theories: The mindset of a champion. In: Morris, T., Terry, P, & Gordon, S. (Eds.), *Promoting Health and Performance for Life: Invited Papers from the ISSP 11th World Congress of Sport Psychology*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. In: Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology, (4th Ed.), Vol. 4: Socialization, personality and social development* (p. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Elliot, A. J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical process approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In: R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In: C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 3* (p. 259-295). New York: Academic Press.
- Escalona, S. K. (1940). The effect of success and failure upon the level of aspiration and behavior in manic depressive psychoses. *University of Iowa, Studies in Child Welfare*, 16, 199-302.

- Ewing, M. E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois: Urbana-Champaign.
- Feltz, D. L., & Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 25-57.
- Feltz, D.L. & Petlichkoff, L. (1983). Perceived competence among interscholastic sport participants and drop outs. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 8, 231-235.
- Festinger, L. (1942). Wish, expectation, and group standards as factors influencing level of aspiration, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 37, 184-200.
- Fitnessgram. <<http://www.labes.fmh.utl.pt/programas/fitnessgram/index.htm>> Acesso em: jan. 2007, 21:45:30.
- Frank, J. D. (1944), Experimental studies of personal pressure and resistance, *Journal of Gen. Psychology*, 30, 23-64.
- Fry, M. D. (2001). The development of motivation in children. In: G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gano-Overway, L. A. & Duda, J. L. (1996). Goal perspectives and their relationship to beliefs and affective responses among African and Anglo American athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, (Suppl.), S138.
- Garfield, C., & Bennett, H. (1984). *Peak performance: Mental training techniques of the world's greatest athletes*. New York: Warner Bros.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goulart, C. (2001). *Orientação para objetivo e clima motivacional nos jovens desportistas brasileiros*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Goulart, C. et al. (2005) The construct validity of a portuguese version of perception motivational climate team questionnaire. *Paper presented at the XI World Congress of Sport Psychology*, Sydney, Austrália.
- Goulart, C. (2007). Goal achievement of young brazilian athletes. *Paper accepted to present at the XII European Congress of Sport Psychology*, Halkidiki, Greece.
- Gould, D., & Weiss, M. (1981). Effect of model similarity and model self-talk on self-efficacy in muscular endurance. *Journal of Sport Psychology*, 3, 17-19.

- Greco, P.J. & Brenda, R.N. (2001). *Iniciação Esportiva Universal*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Greenspan, M.J. & Feltz, D.L. (1989). Psychological interventions with athletes in competitive situations: A review. *The Sport Psychologist*, 3, 219-236.
- Hackfort, D. & Munzert, J. (2005). Mental Simulation. In: D. Hackfort, J.L.Duda & R. Lidor (Eds.), *Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International Perspectives* (3-18). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Hall, H. (1990). *A social-cognitive approach to goal setting: The mediating effects of achievement goals and perceived ability*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- Hall, H.K., & Earles, M. (1995). Motivational determinants of interest and perceptions of success in school education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, (Suppl.) S 57.
- Hall, H. K. & Kerr, A. W. (1997) Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist* 11(1), 24 – 42.
- Hall, H. K. & Kerr, A. W. (2001). Goal setting in sport and physical activity: Tracing empirical developments and establishing conceptual direction. In: Glyn Roberts (Ed.). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Harwood, C. (2000). Developing youngsters mental skills...without them realising it!, *ITF Coaches Review*, 21, 6-7.
- Harwood, C. (2005). Goals: More than just score. In: S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (p. 19-36). Champaign,IL: Human Kinetics.ok
- Harwood, C. & Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and Colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 330-345.
- Harwood, C., Hardy, L. & Swain, S. (2000). Achievement goals in sport: a critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 235-255.

- Hirota, V.B. (2006). *Motivação para aprendizagem esportiva no futebol de campo: um estudo com o questionário de orientação para orientação para tarefa ou ego (TEOSQ)*. Dissertação de Mestrado, Facis, Unimep, Piracicaba.
- Hirota, V.B. & De Marco, A. (2006). Identificação do clima motivacional em escolas públicas e particulares na aprendizagem esportiva no futebol de campo: um estudo piloto. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, V. 20, (Supl.) n. 05.
- Hillgruber, A. (1912). Fortlaufende Arbeit und Willensbetätigung. *Untersuchung zur Psychologie und Philosophie*, 1, p.6.
- Hoppe, F. (1930) Erfolg und Misserfolg. *Psychologische Forschung*, 14(1-2), 1-62.
- Hom, H., Duda, J.L., & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Iizuka, C. (2006). Autocontrole da ansiedade em atletas da modalidade tênis de mesa: Relação com o desempenho esportivo infantil. In: A. Machado (Ed.), *Psicologia do Esporte*, (p. 214-230). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan S. A.
- Iizuka, C. & Nagaoka, K. (2006). Histórico: Origem e desenvolvimento. In: W. Marinovic, C. Iizuka e K. Nagaoka (Orgs.), *Tênis de mesa*, (p. 19-32). São Paulo, SP: Editora Phorte.
- Jacobson, E. (1930). Electrical measurement of neuromuscular states during mental activities. Imagination of movement involving skeletal muscles. *American Journal of Physiology*, 91, 547-608.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jackson, S. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign IL: Human Kinetics.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Karasek, R., Russell, R. & Theorell, T. (1982). Physiology of stress and regeneration in job related cardiovascular illness. *Journal of Human Stress*, 1 (8).
- Klint, K., A., & Weiss, M.R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 114-122.

- Kondric, M. (1996). Na sistema practico para la orientacion de los niños na el □roce de mesa na la republica de Eslovênia. *International Journal of Table Tennis Sciences*, 3.
- Laros, J.A. (2002). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em: Luiz Pasquali (Org.), *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília:Vozes.
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality*. Selected Papers. New York: McGraw Hill Custom Publishing.
- Lewin, K. Dembo, T., Festinger, L. & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In: McVickert-Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders* (p.333-378). New York: Ronald.
- Lima, F. V., Samulski, D. M. & Vilani, L. P. H. (2004). Estratégias não sistemáticas de ‘coping’ em situações críticas de jogo no tênis de mesa. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18 (4): 363-375.
- Lochbaum, M. & Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 2, 160-171.
- Locke, E. & Latham, G. (1990a). *A theory of goal setting and tasks performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loehr, J. E. (1986). *Mental toughness training for sports: Achieving athletic excellence*. New York: Plume.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychology*. 29 (12):887-96.
- Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M. L. & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In: N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (p. 221-267). New York: Academic Press.
- Magill, R. A. (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Marinovic, W., Iizuka, C. A. & Nagaoka, K. T. (2006). *Tênis de mesa*. São Paulo, SP: Editora Phorte.
- Martin, G.L. (2001). *Consultoria em psicologia do Esporte: orientações práticas em análise do comportamento*. Campinas: Instituto de Análise do Comportamento.

- Martinek, T. (1989). The psycho-social dynamics of the pygmalion phenomenon in physical education and sport. In: T. Templin & P. Schemp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (p. 199-217). Indianapolis: Benchmark Press.
- Martins, M. (2007). *Treinamento para atletas da seleção canadense de tênis de mesa*. Manuscrito não publicado.
- Matsudo, V. K. R. (1983). *Testes em ciências do esporte*. 2. ed. São Caetano do Sul: Burti.
- Matytsin, O.V. (1994). El papel de las características personales del jugador de tenis de mesa en proporcionar eficiencia y estabilidad durante las competencias. *Academia Internacional de Ciências do Tênis de Mesa (ATTSc) da ITTF* (International Table Tennis Federation), 2.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. W. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Apple-Century-Crofts.
- McClelland, D. C., Clark, R. A. Roby, T. B., & Atkinson, J. W. (1949). The projective expression of needs. IV. The effect of the need for achievement on thematic apperception. *Journal of Exp. Psychology*, 39, 242-255.
- McDougall, W. (1912). *Psychology, the study of behavior*.
- McGrath, J.E. (1970). Major methodological issues. In: J.E. McGrath (Ed.). *Social and psychological factors in stress* (p. 19-49). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mesatenista. Formas de treinamento de alto-nível da seleção chinesa de tênis de mesa <<http://www.mesatenista.net>> Acesso em: 24 de abril 2007.
- Meyers, Whelan & Murphy (1996). Cognitive behavioral strategies in athletic performance enhancement. *Progress in behavior modification*: 30, 137-64.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Murphy, S. (2005). *The sport psych handbook*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Murphy, S. & Tammen, V. (1998). In search of psychological skills. In: J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (p. 195-209). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Nelson, D. & Hardy, L. (1990). The development of an empirically validated tool for measuring psychological skill in sport. *Journal of Sports Sciences*, 8, 71.

- Newton, M. & Duda, J.L. (1995). The relationship of goal orientations and expectations on multi-dimensional state anxiety, *Perceptual Motor Skills*, 81, 1107-1112.
- Newton, M., Duda, J. & Yin, Z. (2000). Examination of the Psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of females athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. B. (1978). The development of causal attributions and evaluative responses to success and failure in Maori and Pakeha children. *Developmental Psychology*, 14, 687-688.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b) Conceptions of ability and achievement motivation. In: R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (p.31-56). Champaign. IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nideffer, R.M. (1981). *The ethics and practice of applied sport psychology*. Ithaca: Movement Publications, 1981.
- Nideffer, R.M. (1993). Concentration and attention control training. In: J.M. (Ed.) *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (p. 243-261). Mountainview: Mayfield Publishing Co.
- Ommundsen & Pedersen (1999). The role of achievement goal orientations and perceived ability upon somatic and cognitive indices of sport competition trait anxiety. A study of young athletes. *Scandinavian Journal of Medicine Sciences Sports*. 9(6):333-43.
- Papaoannou, A. & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.

- Pasquali, L. (1999). *Elaboração de Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. LabPAM/IBAPP, Brasília, DF: IBAPP.
- Pasquali, L. (2001). *Análise fatorial para pesquisadores*. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de mete y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de psicología social aplicada*, 1, vol. 9, 25-44.
- Ramos, E. (2007). *Angel Vianna uma pedagoga do corpo*. Rio de Janeiro, RJ: Summus Editorial.
- Reinboth & Duda (2005). Perceived motivational climate, need satisfaction and índices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise* XX 1–18.
- Reinboth & Duda (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and índices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269–286.
- Roberts, G. C. (1984a). Achievement and motivation in sport. In: R. Terjung (Ed.), *Exercise and sport Science Reviews: (Vol. 10)* Philadelphia, Franklin Institute Press.
- Roberts, G. C. (1984b). Toward a new theory of motivation in sport: The role of perceived ability. In: J. Silva & R. Weiberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 214-228). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2001). Advances in motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. In: G. C. Roberts (Ed.) *Advances in motivation in sport and exercise* (p. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Balaguer, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-347.

- Roberts, G. C., Treasure, D. C & Kawssaner (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. *Advances in motivation and achievement: A research annual*, 103, 371-396.
- Rolo, C. (2004). *An intervention for fostering hope, athletic and academic performance in university student-athlete*. Unpublished dissertation, University of North Caroline, Greensboro.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78.
- Samulski, D. (2006). Suporte psicológico aos atletas brasileiros durante as Olimpíadas de Atenas 2004. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20, 165-67.
- Sanchez, E. C (2004). *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la generalitat valenciana*. Tese não publicada. Unversitat de Valencia: Valencia.
- Seifritz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Schmidt, R.A. (1993). *Aprendizagem e performance motora*. São Paulo, SP: Ed. Movimento.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2001). *Aprendizagem motora: Uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Schunk, D. H. (1999). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6.
- Shaw, Gorely & Corban (2005). *Sport and exercise psychology*. Oxon, UK: Garland Sciences/Bios Scientific Publishers.
- Schultz, J.H. (1991). *O treinamento autógeno*. São Paulo, SP: Editora Manole.
- Smith, C. R. et al. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The Athletic Coping Skills Inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 379-399.
- Snyder, C. R. (1994). Hope and optimism. In: V. S. Ramachadran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 2, 535-542. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (1995). Current trends: Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.

- Snyder, C. R. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249-275.
- Snyder, C. R. et al. (1999). Hoping. In: C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (p. 205-231). New York, NY: Oxford University Press.
- Solmon, M. & Lee, A. (1997). Development of an instrument to assess cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 152-160.
- Sydel, R. (1994). Perfecting of a ball bounce in trajectories simulation software: in order to predict the consequences of changing table tennis rules. *International Journal of Table Tennis Sciences*, 15-32.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. 4^a ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Tank, K. & White, S. A. (1996). Goal orientation and trait anxiety among male and female athletes at different levels of sport involvement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67 (Suppl.), S123.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.
- Treasure, D. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. In: G.C. Roberts (Ed.) *Advances in motivation in sport and exercise* (p. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valdés, H. M. (1996). La preparación psicológica del deportista: Mente y rendimiento humano. España: Inde Publicaciones.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In: K. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport science reviews* (p. 389-425). New York: Macmillan.
- Vealey, R. (1988). Future directions in psychological skills training. *The Sport Psychologist*, 2(4), 318 – 336.
- Vealey, R. (2005). *Coaching for the Inner Edge*. Miami University of Ohio (Ed.) Morgantown: Fitness Information Technology, Inc.

- Vealey, R.S., & Campbell, J.L. (1988). Achievement goals of adolescent figure skaters: Impact on self-confidence, anxiety and performance. *Journal of Adolescent Research*, 3(2), 227-243.
- Vlachopoulos, S., Biddle, (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19(2), 169 – 187.
- Vlachopoulos, S. Biddle, S., & Fox, K. (1996). A social-cognitive investigation into the mechanisms of affect generation in children's physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 174-193.
- Walling, M.D., Duda, J.L. y Crawford, T. (2002). Goal orientations, outcome, and responses to youth competition among high/low perceived ability athletes. *International Journal of Sport Psychology*.
- Weinberg, R.S. & Butt, J. (2005). Goal Setting in sport and exercise domains: The theory and practice of effective goal setting. In Hackfort, D., Duda, L., & Lidor, R. (Eds.) *Handbook of Research in Applied Sport and Exercise Psychology*, (p. 129-146), International Perspectives.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2001). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Weinstein, R. S. (1989). Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies. In: C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3, p. 187-221). San Diego: Academic Press.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66.
- White, S. A. & Zellner, S. R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10, 58-72.
- Winterstein, P.J. (2002). A Motivação para a Atividade Física e para o Esporte. In: De Rose Jr., Dante. *Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: Uma Abordagem Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Worth, S. (1990). *Rules of the game*. New York: Martin's Press.

ANEXOS

ANEXO A

Estabelecimento de Objetivos

SMART

Nome:

Técnico:

Data:

Estabelecimento de Objetivos:

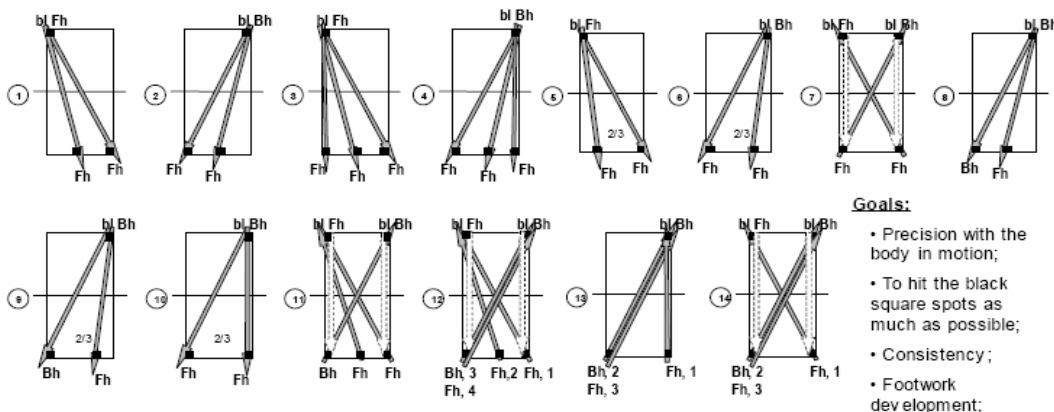
Específica:	
Mensurável:	
Ajustável	
Realista:	
Temporal:	

ANEXO B

Tarefas Motoras do Tênis de Mesa

Exercícios de treinamento para o tênis de mesa de alto-nível (Martins, 2007)

Precision - Level II

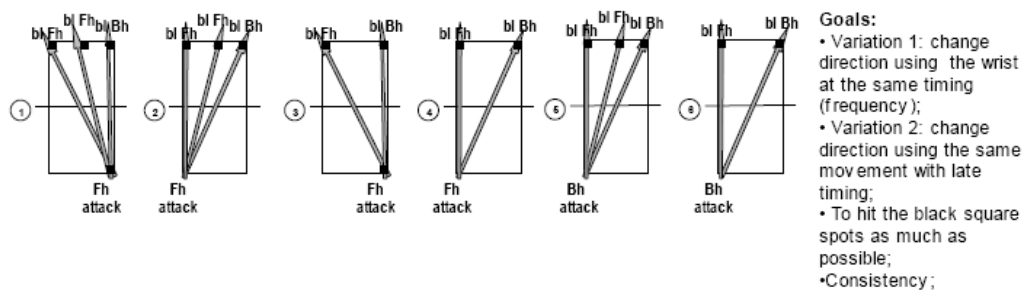


Variation:

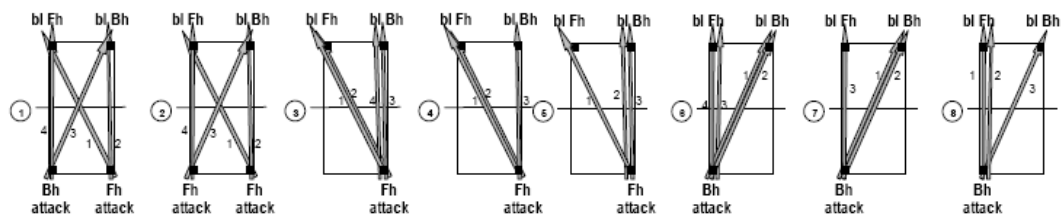
1. Using the same shape, the exercises can use blocking situations and variations of strokes due to the tempo as follow:

- Strokes with speed as the main energy source (parabola timing zone 1)
- Strokes with speed and spin together as the main energy source (parabola timing zone 3)
- Strokes with spin and strength as the main energy source (parabola timing zone 4)

Changing Directions Basic Exercises - Level I



Changing Directions Basic Exercises - Level II



Síglas:

Fh – Forhand; Bh – Backhand; bl – bloquio

ANEXO C
TÉCNICAS DE RELAXAMENTO

Técnicas de Relaxamento Angel Vianna e Mentalização

(Adaptado de Ramos, 2007)

A técnica foi realizada antes da intervenção com o objetivo de minimizar as tensões dos atletas antes das tarefas motoras e aumentar a percepção corporal, denominada por Angel de ‘Conscientização do Movimento’. A técnica se inicia com movimentos orgânicos - se espreguiçar –, focar com atenção em partes do corpo que afetaram suas tensões naquele dia, tentando desfazer as tensões excessivas em determinados grupamentos musculares, por meio de percepções do volume, espaço interior, esqueleto e mobilidade articular. O contato do corpo com o chão, sem nenhum objeto como colchonetes e/toalhas entre o corpo e o chão, por meio de percepções dos apoios dos ossos e músculos. Para evitar à sonolência, em alguns momentos a percepção era realizada de olhos abertos, marcando um ponto fixo no teto.

Posteriormente percebem-se as tensões musculares, as diferenças entre diversas partes do corpo, lado direito e esquerdo, membros superiores e inferiores, ativando assim a percepção corporal por meio dos estímulos nervosos gerados pelo exercício. A fala deve ser clara e tranqüila.

Ao perceber que os atletas estavam focados e atentos aos comandos e demonstravam menor tensão muscular, realizava-se técnicas de mentalização, com os olhos fechados, solicitava-se que imaginassem em partidas executando movimentos com maior ‘limpeza’ de movimentos, sem excessos, executando técnicas e t

Após o exercício, os excessos de movimentos e tensões musculares são minimizados, gerando movimentações mais precisas e desempenhos melhores.

Técnica de Relaxamento de Jacobson

(Adaptada de Martin, 2001)

A técnica foi realizada com o objetivo de ensinar aos atletas a preparação mental, equilíbrio entre os níveis de ansiedade e ativação pré-competição. Como durante os campeonatos e torneios ocorrem na maioria das vezes em um único final de semana, os mesatenistas permanecem durante muito tempo sentados, assistindo aos jogos esperando por sua vez de competir.

Samulski (2006) relata que um dos maiores problemas encontrado nos atletas de tênis de mesa da Olimpíada de Atenas foi a ansiedade pré-competitiva e a falta de concentração por parte dos mesatenistas.

Portanto, a adaptação da técnica para as necessidades do tênis de mesa, consistia em:

- Manter o atleta sentado na arquibancada, na posição aproximada que mantém durante os campeonatos;
- Pedir para ele contrair cada segmento corporal mantendo uns três segundos aproximados de contração;
- Posteriormente relaxa este segmento corporal;
- O exercício é executado sempre sentado, iniciando pela mão dominante que segura a raquete e depois para a outra, passando para o antebraço, braço, peitoral, grande dorsal, região abdominal, glúteos, coxas, pernas e pés, sendo este último alternando entre o lado dominante e o outro.

Posteriormente, iniciava-se os treinamentos das tarefas.

ANEXO D

EXERCÍCIOS DE CONCENTRAÇÃO E ATENÇÃO

Técnica de Respiração Dinâmica
(Adaptada de Campignon, 1998)

A técnica de respiração dinâmica consiste em manter o atleta em estado de vigiância, de pé, anterior ao momento de sacar e/ou durante a recepção do saque. São momentos estáticos da partida em que se deve trabalhar a concentração, por meio da respiração por parte do mesatenista.

A inspiração apesar de ser dinâmica, ocorre de forma lenta e devagar durante a posição de expectativa. Os músculos da cadeia posterior-anterior (CAMPIGNION, 1998) que se referem aos músculos do tronco - estão ativos neste momento, mantendo o nível de ativação e ansiedade adequadas para o momento pré-ponto.

Segundo Balaguer (2005) os altos níveis de ansiedade podem levar o atleta à tensão muscular, ineficácia na execução de movimentos, dificuldade de tomar decisões e reduzir a autoconfiança, fatores essenciais para uma modalidade de resposta como o tênis de mesa.

ANEXO E
PERCEPÇÃO DA HABILIDADE
E
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO
SCOUT

SCOUT DO TÊNIS DE MESA

Data: _____ Horário: _____
 _____ Rodada: _____

Nome do Atleta: _____ Adversário: _____
 Evento: _____

Set	Saque		Recepção		3ª bola		Bola Fácil		Ponto Muito Disputado		Bola fácil ponto disputado	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
1												
2												
3												
4												
5												

P – PONTO

E – ERRO

Original SCTM de Lima et al. Adaptado por Claudia GOULART. Laboratório de Psicologia do Esporte da Faculdade de Educação Física. UnB/Brasília.

ANEXO F

QUESTIONÁRIO DE ORIENTAÇÃO PARA OBJETIVO DO ATLETA

QUESTIONÁRIO DE ORENTAÇÃO PARA OBJETIVO DO ATLETA (TEOSQ)

Responda os itens abaixo de acordo com o que você realmente sente para estar em sucesso no ambiente esportivo. Marque um círculo no número que corresponde a cada item à escala que se segue:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente

Eu me sinto realmente com sucesso quando...

- 1)...eu sou o único que posso realizar determinada tarefa
- 2)... eu aprendo uma nova técnica e isto me faz querer treinar mais ainda.
- 3)... eu tenho um desempenho melhor do que meus companheiros.
- 4)...os outros colegas do meu grupo não conseguem ter um desempenho tão bom quanto o meu
- 5)...eu aprendo uma nova técnica e me divirto fazendo.
- 6)...os outros têm um mau desempenho e eu não.
- 7)...eu aprendo uma nova técnica por meio de persistência e treinamento.
- 8)...eu consigo me esforçar muito durante os treinos.
- 9)...eu sou o único jogador que consegue o melhor desempenho.
- 10)...algo novo que aprendo me faz querer treinar ainda mais.
- 11)...eu sou o melhor de todos.
- 12)...eu sinto que uma técnica que aprendi está realmente correta.
- 13)...eu consigo ter o melhor desempenho durante uma competição importante.

(Original Task and Ego Orientation Sports Questionnaire – TEOSQ (Duda e Nicholls, 1992). Traduzido e adaptado por Cláudia GOULART. Laboratório de Psicologia do Esporte da Faculdade de Educação Física. UnB/Brasília.

ANEXO G

**QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DO CLIMA MOTIVACIONAL
DE EQUIPE**

QUESTIONÁRIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE EQUIPE (QPCME)

Pense sobre como você tem se sentido jogando em seu time durante esta temporada? O que normalmente tem acontecido? Como tem sido o ambiente da sua equipe? Leia as questões abaixo cuidadosamente e responda cada uma delas de acordo com o que você tem visto no típico ambiente de sua equipe. As percepções variam naturalmente de pessoa para pessoa. Então esteja seguro em usar o tempo que for necessário respondendo as questões abaixo tão honestamente quanto você possa. Marque o número que corresponde ao que melhor representa como você se sente.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente

NO NOSSO GRUPO...

- 1)...o técnico quer que a gente tente novas técnicas
- 2)...o técnico fica muito irritado quando um atleta nosso comete algum tipo de erro.
- 3)...o técnico demonstra mais interesse pelo(s) atleta(s) que é(são) considerado(s) a(s) “estrela(s)” da equipe.
- 4)...cada um desempenha um papel importante para o sucesso de todo
- 5)...o técnico apenas elogia o(s) atleta(s) quando ele(s) têm um desempenho superior a seus companheiros da equipe.
- 6)...o técnico acha que somente os melhores atletas da equipe contribuem para o sucesso de todos
- 7)...os atletas sentem-se bem quando eles tentam fazer o seu melhor
- 8)...os atletas são colocados para fora da equipe quando cometem alguma falha.
- 9)...todos, mesmo com níveis diferentes de desempenho têm um papel importante entre nós.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente

- 10)...todos se ajudam durante o treinamento.
- 11)...somos encorajados a ter um desempenho melhor do que os outros colegas da equipe.
- 12)...o técnico demonstra que têm os seus atletas favoritos.
- 13)...o técnico sempre observa se estamos melhorando o nosso desempenho.
- 14)*...o técnico nos xinga quando cometemos algum tipo de erro.
- 15)...os atletas sentem-se muito bem quando melhoram o desempenho.
- 16)...só os melhores atletas recebem elogio do técnico.
- 17)...somos punidos quando erramos.
- 18)...o técnico nos encoraja a estarmos, de alguma forma, nos ajudando uns aos outros.
- 19)...o técnico deixa claro para nós quem ele acha que são os melhores.
- 20)...somos bastante incentivados a termos um rendimento melhor do que um companheiro da equipe.
- 21)...o técnico sempre nos fala que devemos tentar desempenhar o nosso melhor.
- 22)...o técnico sempre nos ensina novos exercícios para melhorarmos nosso desempenho.
- 23)...só os melhores atletas são observados pelo nosso técnico.
- 24)*...somos encorajados a melhorar algo que não somos muito bons.
- 25)...o técnico se preocupa e corrige, sempre que pode, todos os atletas, não se importando com o nível de desempenho.

* Após a validação, os itens foram retirados pois não obtiveram os índices mínimos de fatorabilidade.

(Original Perceived Motivational Climate Sports Questionnaire – PMCSQ-2 (Newton et al. 2000). Traduzido e adaptado por Cláudia GOULART. Laboratório de Psicologia do Esporte da Faculdade de Educação Física. UnB/Brasília.

ANEXO H

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE ATIVAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE ATIVAÇÃO

Nas questões abaixo responda, sinceramente, o que acontece com você nos momentos antes e durante uma competição, segundo a tabela que se segue:

Cada item corresponde a um número da escala:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente

1. Sinto-me confiante para competir.
2. Sinto que vou me sair bem quando estiver sob pressão.
3. Durante a competição, presto atenção em tudo e isto não piora o meu desempenho.
- 4*. *Estou preocupado com esta competição.*
5. Sinto minhas articulações duras quando me chamam para a competição.
6. Sinto-me bastante concentrado durante as competições.
7. Sinto que meus músculos ficam trêmulos em momentos importantes da competição.
8. O meu foco é a competição, não me desconcentro com nada a minha volta.
9. Quando a pressão é grande, fico meio desligado durante a competição.
10. Minhas mãos ficam trêmulas quando estou sob pressão.
11. Não consigo dormir muito bem antes de uma competição importante.
12. Sempre consigo ter um rendimento melhor nos treinos do que nas competições
13. Sinto-me relaxado para competir.
14. Sinto-me calmo para competir.
15. Fico sempre “ligado” durante as competições.
16. Minhas mãos ficam úmidas antes da competição.

* Após a validação, o item não preencheu os requisitos mínimos e foi retirado.

Adaptado do Original de Weinberg e Gould, 2001 por Cláudia GOULART. Laboratório de Psicologia do Esporte da Faculdade de Educação Física. UnB/Brasília.

ANEXO I

DOCUMENTOS DO COMITÊ DE ÉTICA

Documentos do Comitê de Ética

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação Física
Pós-graduação 2006

Projeto de Pesquisa

Motivação e Ensino em Equipe Esportiva:
Uma Intervenção no Estabelecimento de Metas e
Orientação para Objetivo com Envolvimento com a Tarefa

Pesquisador Responsável

Cláudia Maria Goulart dos Santos

Carta aos Pais, Técnico, Responsáveis

Venho por meio desta informar aos Pais e Responsáveis dos atletas de tênis de mesa deste clube, a avaliação para Projeto de Pesquisa na Pós-Graduação, para conclusão de minha tese de doutorado na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília.

Estarei durante o primeiro semestre de 2006 aplicando testes, descritos abaixo, com jovens atletas na faixa etária que compreende entre os 12 à 17 anos de idade, ambos os sexos, no esporte tênis de mesa.

Para isto, estarei aplicando os testes que a descrição segue abaixo:

Medidas corporais de peso, estatura, envergadura, dobras cutâneas, circunferências e diâmetros ósseos entre outras que serão tomadas em diversas partes do corpo por membros do Laboratório de Cineantropometria da Rede Cenesp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável.

Testes de aptidão física em laboratório para medir a força explosiva e dinâmica de membros superiores, força explosiva de membros superiores, força da mão no dinamômetro, flexibilidade, capacidade anaeróbia e aeróbia, agilidade, de membros superiores e inferiores e resistência muscular localizada dos músculos abdominais; onde variáveis estarão sendo medidas por membros do Laboratório de Fisiologia do Exercício da Rede Cenesp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável.

A duração da tomada de medidas corporais e aplicação de testes físicos e psicológicos será realizada em no máximo 5 dias com duração de 40 a 60 minutos cada dia, de acordo com a necessidade da pesquisa.

As medidas corporais e os testes físicos não implicarão em qualquer risco esperado, pois compreendem apenas o registro de informações (medidas) corporais e a execução de testes físicos que envolvem esforço físico compatível com as características individuais.

Questionários de Psicologia Desportiva, que analisarão a orientação para objetivo, o nível de ativação, o clima motivacional de equipe, o estabelecimento de metas e Humor, onde variáveis estarão sendo medidas por membros do Laboratório de Psicologia do Esporte da Rede Cenesp da Universidade de Brasília, especialmente

treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável. Estes instrumentos, em nada afetarão o perfil psicológico.

Posso assegurar que quando os exames estiverem concluídos, os atletas e técnico serão informados detalhadamente sobre os resultados obtidos. Além disso, quaisquer informações ou resultados obtidos serão mantidos sob sigilo, e a descrição dos dados em publicações científicas ocorrerá a minha identificação de atleta e/ou técnico.

A aplicação destes testes poderão não ter qualquer benefício pela participação nessa pesquisa, a não ser a realização de exames especializados que indicarão o estado de saúde e/ou a condição física.

Brasília, _____ de _____ de 2006.

Cláudia Maria Goulart dos Santos - Pesquisador Responsável

Pós-graduação 2006

Projeto de Pesquisa

Motivação e Ensino em Equipe Esportiva:
Uma Intervenção no Estabelecimento de Metas e
Orientação para Objetivo com Envolvimento com a Tarefa

Pesquisador Responsável

Cláudia Maria Goulart dos Santos

Pesquisador Orientador

Dr. Dante De Rose Junior

AUTORIZAÇÃO DO CLUBE

Eu, _____, abaixo assinado, juntamente com um dos Pesquisadores, declaro ter lido ou ouvido, e compreendido totalmente o presente termo de consentimento para participação dos atletas de tênis de mesa deste clube para participação nessa pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

1. Nenhum pagamento será efetuado pela participação de meus atletas, e os pesquisadores não têm qualquer responsabilidade sobre problemas pessoais de qualquer tipo que porventura ocorram durante esse período, a não ser sobre problemas médicos que possam surgir comprovadamente como decorrência direta da minha participação na pesquisa.
2. Concordo na participação das medidas corporais de peso, estatura, envergadura, dobras cutâneas, circunferências e diâmetros ósseos entre outras que serão tomadas em diversas partes do corpo por membros do Laboratório de Cineantropometria da Rede Cenesp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável.
3. A participação dos testes de aptidão física em laboratório para medir a força explosiva e dinâmica de membros superiores, força explosiva de membros superiores, força da mão no dinamômetro, flexibilidade, capacidade anaeróbia e aeróbia, agilidade, de membros superiores e inferiores e resistência muscular localizada dos músculos abdominais; onde variáveis estarão sendo medidas por membros do Laboratório de Fisiologia do Exercício da Rede Cenesp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável.
4. Tenho ciência que os questionários de Psicologia Desportiva, que analisam a orientação para objetivo, o nível de ativação, o clima motivacional de equipe, estabelecimento de metas, e humor, estarão sendo avaliadas por membros do Laboratório de Psicologia do Esporte da Rede Cenesp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável. Quanto a estes instrumentos preenchidos, tenho ciência que em nada afetam o perfil psicológico.
5. Sei também que será analisado o *scout*, para análise do desempenho dos atletas durante os treinamentos e tenho consciência que isto não acarretará em nenhum tipo de lesão, pois não será exigido nenhum desempenho acima das condições técnicas dos atletas;

6. Estou ciente que a duração da tomada de medidas corporais e aplicação de testes físicos e psicológicos será realizada em 5 dias com duração de 40 a 90 minutos cada dia, de acordo com a necessidade da pesquisa.

7. Sei que as medidas corporais e os testes físicos não implicam em qualquer risco esperado, pois compreendem apenas o registro de informações (medidas) corporais e a execução de testes físicos que envolvem esforço físico compatível com as características individuais.

8. Quaisquer informações ou resultados obtidos serão mantidos sob sigilo, e a descrição dos dados em publicações científicas ocorrerá sem a identificação do clube, técnico e atletas.

9. Tenho assegurado o direito de haverá abandono da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer consequência, bastando para isso comunicar o desejo ao Pesquisador Responsável.

10. Tenho ciência que os resultados serão apresentados com detalhamento de todas as avaliações feitas, por meio do pesquisador responsável.

Brasília, ____ de _____ de 2006.

Responsável pelo Clube

Cláudia Maria Goulart dos Santos - Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

Nenhum pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário, e os pesquisadores não têm qualquer responsabilidade sobre problemas pessoais de qualquer tipo que porventura ocorram durante esse período, a não ser sobre problemas médicos que possam surgir comprovadamente como decorrência direta da minha participação na pesquisa.

Tenho ciência que responderei questionários de Psicologia Desportiva, que analisam a orientação para objetivo, o nível de ativação, o clima motivacional de equipe, estabelecimento de metas, e meus humores, onde variáveis estarão sendo medidas por membros do Laboratório de Psicologia do Esporte da Rede Censp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável. Quanto a estes instrumentos preenchidos, tenho ciência que em nada afetam o meu perfil psicológico.

CARTA DE ENCAMINHAMENTO**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

Declaro que a pesquisa intitulada “Motivação e Ensino em Equipe Esportiva: Uma Intervenção no Estabelecimento de Metas e Orientação para Objetivo com Envolvimento com a Tarefa” sob minha responsabilidade, apenas terá início à coleta de dados após a aprovação do Comitê de Ética, em pesquisa – FM, estando ainda condicionado o seu início à aprovação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, caso se trate de projeto de Área Temática Especial, Grupo I.

Brasília, 4 de março de 2006.

Pesquisador Responsável
Prof. Cláudia Goulart
Matrícula. 148.318

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação Física
Pós-graduação 2006 – Aspectos Teórico-Methodológicos da
Pesquisa em Educação Física

Projeto de Pesquisa

Motivação e Ensino em Equipe Esportiva:
Uma Intervenção no Estabelecimento de Metas e
Orientação para Objetivo com Envolvimento com a Tarefa

Pesquisador Responsável

Cláudia Maria Goulart dos Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, atleta/responsável abaixo assinado, juntamente com um dos Pesquisadores, declaro ter lido ou ouvido, e compreendido totalmente o presente termo de consentimento para minha participação como voluntário nessa pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

1. Estou participando de minha livre e espontânea vontade de uma pesquisa para identificar e analisar a composição corporal, as capacidades físicas, o estabelecimento de metas e orientação para objetivo, nível de ativação e humor dos atletas de tênis de mesa submetidos a treinamentos teórico-práticos sistematizados dessa modalidade.
2. Nenhum pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário, e os pesquisadores não têm qualquer responsabilidade sobre problemas pessoais de qualquer tipo que porventura ocorram durante esse período, a não ser sobre problemas médicos que possam surgir comprovadamente como decorrência direta da minha participação na pesquisa.
3. Concordo em participar das medidas corporais de peso, estatura, envergadura, dobras cutâneas, circunferências e diâmetros ósseos entre outras que serão tomadas em diversas partes do corpo por membros do Laboratório de Cineantropometria da Rede Cenesp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável.
4. Participarei dos testes de aptidão física em laboratório para medir a força explosiva e dinâmica de membros superiores, força explosiva de membros superiores, força da mão no dinamômetro, flexibilidade, capacidade anaeróbia e aeróbia, agilidade, de membros superiores e inferiores e resistência muscular localizada dos músculos abdominais; onde variáveis estarão sendo medidas por membros do Laboratório de Fisiologia do Exercício da Rede Cenesp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável.
5. Estou ciente que a duração da tomada de medidas corporais e aplicação de testes físicos e psicológicos será realizada em três dias com duração de 40 a 60 minutos cada dia, de acordo com a necessidade da pesquisa.

6. Sei que as medidas corporais e os teste físicos não implicam em qualquer risco esperado, pois compreendem apenas o registro de informações (medidas) corporais e a execução de testes físicos que envolvem esforço físico compatível com minhas características individuais.
7. Tenho ciência que responderei questionários de Psicologia Desportiva, que analisam a orientação para objetivo, o nível de ativação, o clima motivacional de equipe, estabelecimento de metas, e meus humores, onde variáveis estarão sendo medidas por membros do Laboratório de Psicologia do Esporte da Rede Censp da Universidade de Brasília, especialmente treinados para esse fim, sob a supervisão do Pesquisador Responsável. Quanto a estes instrumentos preenchidos, tenho ciência que em nada afetam o meu perfil psicológico.
8. Quando os exames estiverem concluídos, serei informado detalhadamente sobre os resultados obtidos.
9. Quaisquer informações ou resultados obtidos serão mantidos sob sigilo, e a descrição dos dados em publicações científicas ocorrerá sem a minha identificação.
10. Entendo que poderei não ter qualquer benefício pela participação nessa pesquisa, a não ser a realização de exames especializados que indicarão o meu estado de saúde e/ou a minha condição física.
11. Tenho assegurado o direito de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer consequência, bastando para isso comunicar o meu desejo ao Pesquisador Responsável.

Brasília, _____ de _____ de 2006.

(Atleta/Responsável)

Cláudia Maria Goulart dos Santos - Pesquisador Responsável

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Brasília, de 04 de março de 2006.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa
Faculdade de Ciências da Saúde
Universidade de Brasília

Encaminho projeto de pesquisa intitulado “Motivação e Ensino em Equipe Esportiva: Uma Intervenção no Estabelecimento de Metas e Orientação para Objetivo com Envolvimento com a Tarefa” sob minha responsabilidade, para análise e parecer deste Comitê de Ética.

Declaro estar ciente de que todo o protocolo de pesquisa se encontra de acordo com a Resolução CNS 196/96.

No aguardo de manifestações, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Pesquisador Responsável

Cláudia Maria Goulart dos Santos

ANEXO J

QUESTIONÁRIO DE ADERÊNCIA AO PROGRAMA

QUESTIONÁRIO DE ADERÊNCIA AO PROGRAMA

Nome:

Idade:

Clube:

Técnico:

Data:

1 – Quantas horas você treina regularmente por dia?

2 – Além do treino, que atividade física você faz com regularidade? Descreva:

3 – Você faz regularmente exercícios de compensação?

4 – Quais são os exercícios físicos específicos que você realiza para melhorar o seu desempenho atlético?

5 – Já fez alguma avaliação física? Caso positivo, em que foi avaliado e o que lhe ajudou na melhora de seu desempenho?

6 – Você está disposto e está pronto para querer mudar o seu comportamento e aderir a um programa de atividade física regular?

(Original Biddle, 2005) Traduzido e adaptado por Cláudia GOULART. Laboratório de Psicologia do Esporte da Faculdade de Educação Física. UnB/Brasília.

ANEXO L**PROTOCOLOS E PROCEDIMENTOS PARA OS TESTES DE APTIDÃO
FÍSICA**

1. Força explosiva de membros superiores, Medicinebol

Objetivo: medir a força explosiva de membros superiores.

Material: Uma trena e um medicineball de 2 kg (ou saco de areia com 2 kg)

Orientação: A trena é fixada no solo perpendicularmente à parede. O ponto zero da trena é fixado junto à parede. O aluno senta-se com os joelhos estendidos, as pernas unidas e as costas completamente apoiadas à parede. Segura a medicineball junto ao peito com os cotovelos flexionados. Ao sinal do avaliador o aluno deverá lançar a bola a maior distância possível, mantendo as costas apoiadas na parede. A distância do arremesso será registrada a partir do ponto zero até o local em que a bola tocou ao solo pela primeira vez. Serão realizados dois arremessos, registrando-se o melhor resultado. Sugere-se que a medicineball seja banhada em pó branco para a identificação precisa do local onde tocou pela primeira vez ao solo.

2. Teste de flexibilidade: sentar e alcançar (banco wells)

Teste linear, Sentar e Alcançar, de Wells (JOHNSON & NELSON, 1979):

Objetivo: medir a flexibilidade do quadril, dorso e músculos posteriores dos membros inferiores.

Procedimentos: assumir a sentada, plantas dos pés apoiadas no Banco de Wells (flexômetro); o testador deve segurar os joelhos do testando evitando que flexionem. O testando deve flexionar o quadril vagarosamente a frente, empurrando o instrumento de medida a frente o máximo que puder utilizando a ponta dos dedos das mãos.

O resultado será a melhor marca alcançada pelo testando em três tentativas.

3. Abdominal 30 segundos (Aahper, 1980)

Objetivo: medir a resistência muscular localizada dos músculos abdominais.

Orientação: o testando deverá estar em decúbito dorsal, joelhos fletidos e formando um ângulo de 90° . As plantas dos pés devem estar em pleno contato com o solo. O testando deverá cruzar os braços à frente do tronco. Um testador deverá segurar os tornozelos do testando, mantendo o ângulo de 90 graus, e assegurando que os pés fiquem em contato com o solo durante a movimentação. O testando deverá elevar o tronco até que este toque os joelhos e voltar a posição inicial.

O resultado será o número de toques com o peito nos joelhos, executados de maneira correta, em 1 minuto.

4. Teste de toque de uma mão – tapping test (Eurofit, 1988):

Objetivo: medir a velocidade dos membros superiores.

Direções: o atleta deverá se posicionar em pé, com os membros inferiores em ligeiro afastamento lateral e colocar a sua mão não dominante no retângulo de borracha central. A mão preferida deve ser colocada no disco oposto. O testando deverá mover, o mais rápido possível, a mão preferida, passando por cima da mão que deve permanecer colocada no retângulo central e retornar à posição inicial. Esta movimentação corresponde a um ciclo. É solicitado ao testando que, ao ser dado o comando, execute 25 ciclos completos com a máxima velocidade. O cronômetro deverá ser acionado ao comando e travado assim que o atleta

complete o 25º ciclo. O resultado será o menor tempo gasto para executar os 25 ciclos em duas tentativas.

5. Teste de agilidade Passo Lateral – *Side Step*(Johnson & Nelson, 1979):

Objetivo: medir a rapidez de execução e a mudança de direção em movimentos executados lateralmente.

Direções: posição em pé, em cima da linha central; ao ser dado o comando “começar”, o testando desloca-se lateralmente para a direita até o seu pé tocar ou cruzar a linha lateral direita; ao atingir este ponto, o testando desloca-se lateralmente para a esquerda até o seu pé esquerdo tocar ou cruzar a linha lateral esquerda; o testando repete esta movimentação o mais rápido possível no espaço de 10 segundos.

ANEXO M**SEMINÁRIOS DA INTERVENÇÃO**

Seminário I – Estratégias no Estabelecimento de Objetivos

Labirinto

Quanto mais desafiadores forem seus objetivos, melhores estratégias e elaboração de tarefas serão realizadas com maior dedicação e competência.

Seminário 2 – Estratégias e Agenciamento

PLANO ESTRATÉGICO

EU DESEJO/SONHO

ATLETA: _____

DATA: __/__/_____

TÉCNICO: _____

EU QUERO/METAS

RECOMPENSA

FORMAS/ESTRATÉGIAS

OBSTÁCULOS

ESTRATÉGIAS (INT.)

INTERNO

EXTERNO

ESTRATÉGIAS(EXT.)

(Original Rolo, 2004) Traduzido e adaptado por Cláudia GOULART. Laboratório de Psicologia do Esporte da Faculdade de Educação Física. UnB/Brasília.

Seminário 3 – Temporalidade das Metas

	Tempo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concentração	Hoje										
Concentração	6 sem.										
Confiança	Hoje										
Confiança	6 sem.										
Erro de bola fácil	Hoje										
Erro de bola fácil	6 sem.										
saque	Hoje										
saque	6 sem.										
3ª bola	Hoje										
3ª bola	6 sem.										
recepção	Hoje										
recepção	6 sem.										
ponto muito disputado	Hoje										
ponto muito disputado	6 sem.										
bola fácil em ponto muito disputado	Hoje										
bola fácil em ponto muito disputado	6 sem.										

Nome:

Técnico:

Data:

Seminário 5

Esclarecimento e definição sobre Orientação ao Ego e à Tarefa:

Orientação para a Tarefa:

- 1) avalia o seu sucesso pela própria auto-superação;
- 2) o sucesso depende do trabalho duro;
- 3) os objetivos devem ser obtidos através de valores morais;
- 4) maior motivação intrínseca;
- 5) mantém os objetivos mesmo frente a obstáculos grandes;
- 6) ativação adequada frente à execução de tarefas;
- 7) mantém a concentração e atenção durante execução; a execução das tarefas;
- 8) Melhores e variadas estratégias de aprendizagem.

Orientação para o Ego:

- 1) avalia o seu desempenho através do resultado de outro jogador;
- 2) o sucesso depende da habilidade;
- 3) faz o que for preciso para vencer;
- 4) maior motivação extrínseca;
- 5) desiste frente a obstáculos difíceis;
- 6) alta-ansiedade na execução de tarefas;
- 7) preocupação durante a das tarefas
- 8) acredita que jogar bem depende de talento nato.

ANEXO N
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

A proposta para o preenchimento desta avaliação final é para que tenhamos uma percepção mais exata da efetividade da aplicação do Programa nesta equipe desportiva. Sendo assim, pedimos que você reflita em cada passo, em cada aula, intervenção que teve neste programa e avalie da melhor forma e com honestidade. Após cada pergunta objetiva, deixamos um espaço para que possa relatar de uma maneira informal, algo que queira acrescentar em relação à pergunta. Ao final, deixamos um espaço para sugestões e críticas.

Obrigado

Preencha conforme a pontuação abaixo:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente

1) Em minha opinião a aplicação do programa foi adequado 1 2 3 4 5

R: _____

2) Em minha opinião os métodos utilizados na intervenção foram apropriados e efetivos. 1 2 3 4 5

R: _____

3) Em minha opinião, a duração do programa (12 sessões) foi apropriado. 1 2 3 4 5

R: _____

4) Em minha opinião a duração de cada sessão (1h 30 min.) foi apropriado. 1 2 3 4 5

R: _____

5) Em minha opinião, o número de sessões por semana (2), foi apropriado. 1 2 3 4 5

R: _____

6) Em minha opinião, o instrutor do programa tinha conhecimento e

competência em seu ensino.

1 2 3 4 5

R: _____

7) Em minha opinião os Seminários do Programa e as instruções foram fáceis de serem compreendidas e assimiladas.

1 2 3 4 5

R:

8) Eu pratiquei e apliquei o que aprendi por meio do Programa

1 2 3 4 5

R:

9) Em minha opinião eu fui beneficiado por ter participado deste Programa. 1 2 3 4 5

R:

10) Como você foi beneficiado por ter participado deste Programa?

R: _____

10) Liste as três melhores atividades, exercícios ou aspectos do Programa que você pensa terem sido mais significativos para você.

1) _____

2) _____

3) _____

Por quê? _____

11). Após a participação neste Programa, alguns de meus comportamentos ou hábitos têm modificado.

1 2 3 4 5

R: _____

12) Eu recomendaria este Programa a outros atletas.

1 2 3 4 5

R: _____

13) Descreva um pouco sobre como este Programa lhe auxiliou em cada um destes aspectos descritos abaixo.

Este Programa me ajudou a entender sobre a importância de:

a) avaliar fisicamente foi importante para que eu melhore como atleta:

R: _____

b) estabelecer metas de curto, médio e longo prazo são essenciais para me organizar como atleta:

R: _____

c) conhecer e estabelecer tarefas específicas em cada fase de meu treinamento me auxilia no rendimento como atleta.

R: _____

(Original Rolo, 2004) Traduzido e adaptado Cláudia GOULART. Laboratório de Psicologia do Esporte da Faculdade de Educação Física. UnB/Brasília.