



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 Brasileiras | 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 autorregulação (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 envoltimentos 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 tênis 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).

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 quase 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 Psycholog*, 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.
- Papaioannou, 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.