

ROSSANA TRAVASSOS BENCK

**RETREINAMENTO DAS ATRIBUIÇÕES DE SUCESSO E FRACASSO NO
ESPORTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**BRASÍLIA
2006**

ROSSANA TRAVASSOS BENCK

**RETREINAMENTO DAS ATRIBUIÇÕES DE SUCESSO E FRACASSO NO
ESPORTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**Tese de Doutorado em Ciências da Saúde
Universidade de Brasília
Curso de Pós-Graduação em Ciências da Saúde
Área de Psicologia do Esporte**

**Orientadores: Prof. Doutor Hiram M. Valdés Casal[†]
Prof. Doutor Ramón Alonso Lopez**

**BRASÍLIA
2006**

ROSSANA TRAVASSOS BENCK

**RETREINAMENTO DAS ATRIBUIÇÕES DE SUCESSO E FRACASSO NO
ESPORTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

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 M. VALDÉS CASAL (*In Memoriam*)
Prof. Doutor Ramón Alonso Lopez

Prof^ª. Dr.^ª Ana Cristina de David
Presidente da Banca - FEF, UnB

Prof^ª. Dr.^ª. Maria Regina Ferreira Brandão
Universidade São Judas Tadeu, SP

Antonio Afonso Machado
UNESP- Rio Claro, SP

Prof. Dr. Alexandre Luiz Rezende
Faculdade de Educação Física, UnB

Julie Carolynn Gancio
LabPAM – IP, UnB

Brasília, 16 de novembro de 2006.

Dedico esta tese ao meu orientador que oportunizou e acreditou em minha formação. Esta pesquisa é uma realização dele, um sonho pessoal de levar a pesquisa da psicologia do esporte além das fronteiras teóricas. Um desafio para mim e uma conquista para ele. Ninguém mais do que o professor Hiram Mario Valdés Casal merece ser valorizado pela conclusão deste trabalho. Muito mais do que orientador, ele foi um exemplo de dignidade, lucidez e inteligência. Buscou, em todos os momentos, mostrar o verdadeiro significado da pós-graduação. Ensinou-me a valorizar a ciência e a pesquisa, incentivando meus estudos de forma crucial e irrestrita.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu estimado e inesquecível orientador, professor Dr. Hiram Valdés Casal[†], por ter me acolhido de forma incansável ao longo desta jornada. A sua trajetória, construída e embasada na dedicação acadêmica e científica, somada a um conhecimento inquestionável, foi sempre um exemplo. A minha mais profunda gratidão por todas as suas palavras e ensinamentos e, acima de tudo, pela paciência em meus vários momentos de aflição. Para minha felicidade, pudemos partilhar todos os detalhes do trabalho, quando nos reuníamos semanalmente em 2005. Sempre uma aula, um diálogo franco e efetivo. Pude sentir nele o seu orgulho e a admiração crescente por este projeto, tive o prazer e a oportunidade, talvez única, de vê-lo envolvido em todas as etapas desta tese. Ao final, sinto um conforto, um alívio e, ao mesmo tempo, uma sensação de vazio por não tê-lo ao meu lado para concluí-la. Enfim, agradeço-lhe por tudo que me deixou, me ensinou e me transformou!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento importante quando da realização de um trabalho extenso e árduo como uma tese de Doutorado, pois, durante suas várias etapas, diversas pessoas e instituições contribuíram para sua realização.

Ao Vagner, marido e companheiro, por ser o maior incentivador e admirador, oferecendo-me o ombro, o coração e as ferramentas necessárias para vencer esta jornada. É exemplo de dedicação à família e à profissão. Seu apoio se completa com nossos filhos, Bruna e Guilherme, que estão percebendo a importância do aprendizado constante para o crescimento pessoal. Jamais teria alcançado este e outros objetivos sem o irrestrito apoio deles.

Aos treinadores, Carlos Augusto Bezerra da Silva, Marco Antonio Martins e Tatiana Biagini Garcia, amigos fiéis e companheiros de longa data na paixão e na dedicação à ginástica artística, pela colaboração fundamental para a realização deste trabalho, pela amizade incondicional e pelo estímulo constante.

Aos estudantes de psicologia: Paloma Vaz de Mello do UniCEUB, sempre querida aluna e amiga e William Falcão do Instituto de Psicologia da UnB, com os quais pude partilhar todos os momentos da intervenção e a quem devo, não só os meus sinceros agradecimentos, mas sim os méritos do Estudo 2. Envolveram-se de corpo e alma com o projeto, dedicaram-se a solucionar os problemas e a enfrentar os desafios como profissionais.

Aos professores e integrantes do Laboratório de Pesquisas em Avaliação e Medidas – LabPAM do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília na pessoa de seu coordenador professor Dr. Luis Pasquali, por acolherem e oportunizarem o crescimento profissional de estudantes das mais diversas áreas. Uma instituição reconhecida nacionalmente por seu pioneirismo e nível de excelência científica, que dedica seus esforços para promover pesquisas na área da instrumentação psicológica e avaliação de programas. Minha gratidão por todo apoio e pelo conhecimento adquirido!

Aos meus pais, pelo amor e dedicação que deram à educação de seus filhos, durante toda a nossa formação, em especial para minha mãe, Ghyslaine Poças, a quem tenho como exemplo de disciplina e determinação.

Aos meus irmãos e cunhadas, pelo apoio constante.

À minha tia, Neila Travassos, que mais uma vez esteve comigo. Sempre presente apesar da distância. Um elo de afeto, carinho e amizade que trafegam pelos quilômetros que nos separam.

Aos ginastas e pais do Clube Setor Leste, os quais permitiram, participaram e apoiaram este desafio em prol da busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional dos que aceitam a maravilhosa incumbência de educar por meio do esporte.

À minha mais nova amiga e incentivadora, Maria Margarita Arroyo, esposa do prof. Dr. Hiram Valdés, que, no momento de profunda dor me acolheu, me confortou e me orientou com tamanha lucidez.

Ao prof. Dr. Ramón Alonso Lopez, que aceitou cumprir os trabalhos administrativos e legais para que eu pudesse concluir e defender esta Tese.

Ao Ministério dos Esportes, à direção do COB, aos atletas e suas federações, pela inestimável colaboração para enriquecer, viabilizar e concretizar o cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

À direção do Centro de Ensino Médio e do Clube Setor Leste, nas pessoas do prof. Luiz Lapa e Luiz Gonzaga, respectivamente, pelo apoio, paciência e compreensão.

À coordenação e secretaria do Curso de Pós-graduação em Ciências da Saúde, pela cordialidade e prontidão com que atenderam às minhas solicitações, em especial à sempre atenciosa e dedicada Edigrês Sousa.

Aos membros da banca do Exame de Qualificação, Prof.^a Dr^a Ana Cristina de David, Prof.^a Dr^a Keila Elisabeth Fontana e Prof. Dr. Paulo Henrique de Azevedo, pelas contribuições e sugestões visando ao aprimoramento da pesquisa.

“Errei mais de 9.000 cestas e perdi quase 300 jogos. Em 26 diferentes finais de partidas, fui encarregado de jogar a bola que venceria o jogo e falhei. Tenho uma história repleta de falhas e fracassos em minha vida. E é exatamente por isso que sou um sucesso”.

Michael Jordan

RESUMO

Este trabalho apresenta um modelo de retreinamento cognitivo-atribucional, bem como os dados preliminares da investigação dos efeitos da intervenção em jovens atletas. O modelo proposto leva em consideração as atribuições, orientações às metas, clima motivacional e ansiedade como sendo determinantes para iniciar e manter uma ação motivada. Embora as razões as quais os atletas atribuem como causas para seus desempenhos (atribuições) sejam a base do modelo, estes fatores também estão diretamente relacionados na análise do comportamento motivado. São muito importantes nas suas interações com as atribuições, nas interpretações subjetivas de sucesso e fracasso, e no papel que desenvolvem no programa de retreinamento. O retreinamento cognitivo-atribucional proposto nesta pesquisa visa corrigir atribuições inadequadas responsáveis por déficits cognitivos, motivacionais, emocionais ou comportamentais em atletas. No Estudo 1 alguns instrumentos (Questionário de Percepção de Sucesso (POSQ), Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte 2 (PMCSQ 2), Inventário de Motivação Intrínseca (IMI) e Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC)), tiveram sua estrutura fatorial analisada por meio de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Foi desenvolvido, também o Inventário de estado Emocional (IEE) para controle da ansiedade-estado. Estes instrumentos foram utilizados na implantação dos procedimentos da intervenção e para dar suporte empírico aos resultados da pesquisa. Os resultados do Estudo 1 mostram que todos os instrumentos apresentam bons índices de validade psicométrica e conceitual. Resultados adicionais de uma análise de regressão dos fatores da EBAC, POSQ e PMCSQ 2 sobre os índices gerais de motivação intrínseca (IMI), também revelaram a importância da orientação à tarefa do treinador no desenvolvimento e persistência da motivação intrínseca dos atletas. O Estudo 2 descreve o programa de intervenção de retreinamento cognitivo-atribucional no qual o treinador é orientado e assessorado (1) para identificar e alterar atribuições para sucesso e fracasso inadequadas (os atletas devem ser estimulados a fazer atribuições controláveis, internas e instáveis) e (2) auxiliar os atletas a administrar a ansiedade, com o uso de técnicas de relaxamento e treinamento. O Estudo 2, também descreve um estudo com três grupos de atletas: grupo experimental 1 (somente atletas do sexo feminino); grupo experimental 2 (somente atletas do sexo masculino) e grupo controle (somente atletas do sexo masculino). As análises dos resultados e os estudos de casos de três atletas, um de cada grupo de pesquisa, revelaram influências positivas sobre todas as dimensões motivacionais relevantes no ambiente esportivo mencionadas acima. O programa de retreinamento contribuiu para melhorar o desempenho atlético, o bem estar social e psicológico e seus relatos de auto-eficácia, persistência, emprego do esforço e de estilos atribucionais.

Palavras-chaves:

Retreinamento atribucional; motivação intrínseca; desempenho esportivo; comportamento de treinadores.

ABSTRACT

This work presents a cognitive-attributional retraining model as well as preliminary data from an investigation of its effects on young athletes. The proposed model takes into consideration the attributions, task orientations, motivational climate and anxiety as determinants of the onset and persistence of motivated actions. Although the reasons athletes attribute as causes for their performance (attributions) are the basic elements of the model, these factors are also proposed as directly related to the analysis of motivated sports behavior. These factors are very important in their interactions with the attributions and with the subjective interpretation of success and failure, as well as in their role in the development of the retraining program. The cognitive-attributional retraining program proposed in this study aims to correct inadequate attributions which are responsible for cognitive, motivational, emotional and behavioral deficits in athletes. In Study 1 several instruments (Perception of Success Questionnaire - POSQ, Perception of Motivational Climate in Sports Questionnaire 2 - PMCSQ 2, Intrinsic Motivation Inventory - IMI, and Brazilian Scale of Causal Attribution - EBAC) had their factorial structure analyzed through exploratory and confirmatory factor analysis. An Inventory of Emotional State (IEE) was developed too to control state-anxiety. These instruments were used in the implementation of the intervention procedures and in the research that examined their empirical support. The results of Study 1 showed that all the inventories presented good psychometric and theoretical validities. Additional results from a regression analysis of the factors from the EBAC, POSQ and PMCSQ 2 on a general index of intrinsic motivation (IMI) also revealed the importance of the coach's goal orientation in the development and persistence of the athletes' intrinsic motivation. Study 2 describes the cognitive-attributional retraining intervention in which the coach is oriented and assisted (1) to identify and change inadequate attributions for success and failures (athletes should be taught to make controllable, internal and unstable attributions) and (2) help the athletes to manage their anxiety through relaxation and training techniques. Study 2 also describes a study with three groups of athletes: experimental group 1 (only female athletes); experimental group 2 (only male athletes) and a control group (only male athletes). The analysis of the results and case studies with three athletes, each from one of the research groups, revealed positive influences in all the motivational dimensions relevant to the sports environment mentioned above. The retraining program helped to improve the athletes' performance, their social and psychological well-being and their reports of self-efficacy, persistence, greater effort and attributional styles.

Key words:

Attributional retraining; Intrinsic Motivation; sports' performance; coaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
1.1 MOTIVAÇÃO.....	26
1.1.1 Atribuição de Causalidade.....	30
1.1.2 Orientações às Metas.....	33
1.1.3 Clima Motivacional.....	35
1.1.4 Ansiedade.....	37
1.2 RETREINAMENTO ATRIBUCIONAL.....	39
1.3 PROGRAMA DE RETREINAMENTO ATRIBUCIONAL.....	45
1.3.1 Modelo Atribucional de Weiner.....	47
1.3.2 Teoria do Desamparo Aprendido.....	48
1.3.3 Teoria de Auto-Eficácia.....	49
1.3.4 Componentes Psicopedagógicos do Programa de Retreinamento.....	50
1.3.5 Esportes de Apreciação e Objetivos da Tese.....	57
2 ESTUDO 1.....	61
2.1 INTRODUÇÃO.....	61
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	63
2.2.1 Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC).....	63
2.2.2 Questionário de Percepção de Sucesso (POSQ).....	67
2.2.3 Questionário de Percepção do Clima Motivacional – 2 (PMCSQ – 2).....	69
2.2.4 Inventário de Motivação Intrínseca (IMI).....	70
2.2.5 Inventário de Estado Emocional (IEE).....	71
2.3 MÉTODO.....	71
2.3.1 Amostra.....	71
2.3.2 Procedimentos.....	72
2.3.3 Descrição dos Instrumentos.....	73
2.3.4 Procedimentos Estatísticos.....	76
2.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
2.4.1 Escala Brasileira de Atribuição Causal – EBAC.....	78
2.4.2 Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ.....	84
2.4.3 Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte 2 – PMCSQ – 2.....	88
2.4.4 Inventário de Motivação Intrínseca – IMI.....	93

2.4.5 Relações entre as Variáveis do Estudo.....	98
2.5 CONCLUSÃO.....	101
3 ESTUDO 2.....	104
3.1 INTRODUÇÃO.....	104
3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	105
3.3 MÉTODO.....	116
3.3.1 Delineamento da Pesquisa.....	116
3.3.2 Amostra.....	118
3.3.3 Procedimentos.....	118
3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	123
3.4.1 Análise dos Resultados da Intervenção.....	128
3.4.2 Análise Qualitativa da Intervenção.....	135
3.5 CONCLUSÃO.....	164
CONCLUSÃO.....	167
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXOS.....	181

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Categorias básicas das Atribuições.....	31
FIGURA 2: Atribuições adequadas e inadequadas frente ao sucesso e fracasso e suas conseqüências, de acordo com três abordagens teóricas: Atribucional, Desamparo Aprendido e Auto-Eficácia. Reproduzido de Forsterling (1986).....	46
FIGURA 3: Seqüência de retreinamento atribucional segundo a Teoria de Atribuição de Weiner (1985). Reproduzido de Biddle et al. (2001).....	47
FIGURA 4: Seqüência de retreinamento atribucional segundo a Teoria do Desamparo Aprendido (ABRAMSON et al., 1978). Reproduzido de Biddle et al. (2001).....	48
FIGURA 5: Seqüência de retreinamento atribucional segundo a Teoria de Auto-Eficácia de Bandura (1986). Reproduzido de Biddle et al. (2001).....	49
FIGURA 6: Representação gráfica (<i>scree plot</i>) dos <i>eigenvalues</i> de cada um dos doze primeiros fatores obtido com os 12 itens da Escala Brasileira de Atribuição Causal – EBAC.....	79
FIGURA 7: <i>Eigenvalues</i> com respectivos percentuais de variância explicada dos doze primeiros fatores da Escala Brasileira de Atribuição Causal – EBAC.....	79
FIGURA 8: Representação do modelo estrutural de quatro fatores da EBAC com as covariâncias entre os fatores e os coeficientes estruturais.....	82
FIGURA 9: Representação gráfica (<i>scree plot</i>) dos <i>eigenvalues</i> de cada um dos doze primeiros fatores obtido com os 12 itens do Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ.....	85
FIGURA 10: <i>Eigenvalues</i> com respectivos percentuais de variância explicada dos doze primeiros fatores do Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ.....	85
FIGURA 11: Modelo estrutural de dois fatores do Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ com a correlação entre os fatores e os coeficientes estruturais entre os fatores e os itens do questionário. Correlações adicionais entre pares de erros foram acrescentadas a partir de sugestões do programa AMOS 4.6 para aumentar o ajuste geral do modelo aos dados.....	87
FIGURA 12: Representação gráfica (<i>scree plot</i>) dos <i>eigenvalues</i> de cada um dos trinta e três fatores obtido com os itens do Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte-2 – PMCSQ-2.....	89

FIGURA 13: <i>Eigenvalues</i> com respectivos percentuais de variância explicada dos oito primeiros fatores do Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte-2 (PMCSQ-2).....	89
FIGURA 14: Modelo estrutural de dois fatores do Questionário de Percepção do Clima Motivacional – PMCSQ-2 com a correlação entre os fatores e os coeficientes estruturais entre os fatores e os itens do questionário. Correlações adicionais entre pares de erros foram acrescentadas a partir de sugestões do programa AMOS 4.6 para aumentar o ajuste geral do modelo aos dados.....	92
FIGURA 15: Representação gráfica (<i>scree plot</i>) dos <i>eigenvalues</i> de cada um dos dezoito fatores obtido com os itens do Inventário de Motivação Intrínseca – IMI.....	94
FIGURA 16: <i>Eigenvalues</i> com respectivos percentuais de variância explicada dos quinze primeiros fatores do Inventário de Motivação Intrínseca – IMI.....	94
FIGURA 17: Modelo estrutural de quatro fatores do Inventário de Motivação Intrínseca – IMI com a correlação entre os fatores e os coeficientes estruturais entre os fatores e os itens do questionário. Correlações adicionais entre pares de erros foram acrescentadas a partir de sugestões do programa AMOS 4.6 para aumentar o ajuste geral do modelo aos dados.....	97
FIGURA 18: Representação gráfica das principais etapas comuns das intervenções de Orbach, Singer e Murphey (1997), Orbach, Singer e Price (1999) e Sinnott e Biddle (1998).....	111
FIGURA 19: Representação gráfica das principais etapas do Programa de Intervenção proposto no Estudo 2.....	113
FIGURA 20: Esquema teórico de atribuição e realização motivacional.....	115
FIGURA 21: Delineamento Pré-teste e Pós-teste com grupo de controle não equivalente do Estudo 2.....	117
FIGURA 22: Gráficos das médias dos quatro fatores da Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC) para os três grupos no pré-teste, teste e pós-teste.....	130
FIGURA 23: Gráficos das médias das dimensões de Percepção de Sucessos (POSQ) para os três grupos de pesquisa no pré-teste, teste e pós-teste. Gráfico da esquerda: Orientação à Tarefa. Gráfico da direita: Orientação ao Ego.....	132
FIGURA 24: Gráfico das médias da variável Motivação Intrínseca (IMI) para os três grupos de pesquisa no pré-teste, teste e pós-teste.....	134
FIGURA 25: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas expectativas em relação à suas carreiras....	146
FIGURA 26: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas relações com seus respectivos treinadores.....	147

FIGURA 27: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre seus desempenhos no aparelho de maior dificuldade.....	150
FIGURA 28: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas reações frente a dificuldades.....	153
FIGURA 29: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre como se sente quando consegue superar suas dificuldades e realizar a habilidade.....	155
FIGURA 30: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas reações sobre o que fazem para corrigir o que saiu errado.....	157
FIGURA 31: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre seus desempenhos gerais nos treinos.....	160
FIGURA 32: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas reações quando aos desempenhos em competições.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de atletas participantes de acordo com a modalidade, faixa etária, gênero e nível de Competição.....	72
Tabela 2 – Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, <i>alphas de Cronbach</i> e correlações entre os itens da Escala Brasileira de Atribuição – EBAC.....	80
Tabela 3 – Índices de ajuste dos quatro modelos testados com os dados da Escala Brasileira de Atribuição Causal – EBAC.....	81
Tabela 4 – Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, <i>alphas de Cronbach</i> e correlações entre os itens do Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ.....	86
Tabela 5 – Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, <i>alphas de Cronbach</i> e correlações entre os itens do Questionário de Clima Motivacional -2 – PMCSQ-2.....	90
Tabela 6 – Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, <i>alphas de Cronbach</i> e correlações entre os itens do Inventário de Motivação Intrínseca – IMI.....	95
Tabela 7 – Frequência dos tipos de percepção dos atletas participantes do estudo quanto ao próprio desempenho (n = 438).....	98
Tabela 8 – Médias e desvios padrão dos fatores que compõem as principais medidas validadas no Estudo 1 (n = 438).....	99
Tabela 9 – Regressão múltipla padrão e correlações dos fatores das principais medidas validadas no Estudo 1 sobre o índice geral de motivação intrínseca.....	100
Tabela 10 – Tabela de Frequência da Conduta/Discurso dos Treinadores.....	126
Tabela 11 – Médias e desvios padrão dos quatro fatores da Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC) para os três grupos da pesquisa no pré-teste, teste e pós-teste.....	129
Tabela 12 – Médias e desvios padrão dos fatores do Questionário de Percepção de Sucesso (POSQ) para os três grupos da pesquisa para os três grupos da pesquisa no pré-teste, teste e pós-teste....	132
Tabela 13 – Médias e desvios padrão da variável Motivação Intrínseca (IMI) para os três grupos da pesquisa no pré-teste, teste e pós-teste....	133
Tabela 14 – Pontuação geral e específica no aparelho de maior dificuldade de ginastas representativos de cada grupo nos momentos pré e pós-intervenção.....	137

Tabela 15 – Médias da ginasta 1 do grupo experimental 1, na avaliação do próprio desempenho e nos fatores da EBAC, POSQ e IMI em três momentos do retreinamento atribucional.....	139
Tabela 16 – Médias do ginasta 2 do grupo experimental 2, na avaliação do próprio desempenho e nos fatores da EBAC, POSQ e IMI em três momentos do retreinamento atribucional.....	140
Tabela 17 – Médias do ginasta 3 do grupo controle, na avaliação do próprio desempenho e nos fatores da EBAC, POSQ e IMI em três momentos do retreinamento atribucional.....	142

Introdução

INTRODUÇÃO

OBJETO DE ESTUDO

Um dos aspectos fundamentais que influenciam o bom desempenho do atleta em sua carreira é a motivação. Entende-se por motivação as complexas interações de fatores intrínsecos e extrínsecos que determinam a energia, a direção e a persistência de uma atividade dirigida para um fim. No esporte competitivo, a motivação é formada e expressa pelo esforço do indivíduo para solucionar uma tarefa exigente, adquirir excelência esportiva, superar dificuldades, procurar e demonstrar melhor desempenho e sentir-se orgulhoso mostrando seu talento (WEINBERG e GOULD, 2001). A motivação está relacionada a um processo intencional, dirigido a uma meta que se sujeita à interação de fatores pessoais e situacionais (SAMULSKI, 2002).

Dentre os fatores pessoais ligados à intencionalidade, as razões atribuídas pelo indivíduo como causas para seu comportamento são determinantes para iniciar e manter uma ação motivada. As conseqüências cognitivas e afetivas, que cercam o comportamento motivado, atuam de forma decisiva na orientação de uma dada tarefa, promovem uma definição adequada da atividade e interferem na consecução da mesma.

O processo atribucional diz respeito à maneira como as pessoas “atribuem” causas aos eventos e como esta definição de causas afeta suas motivações. Ao fazer uma atribuição, o indivíduo elabora explicações causais para o comportamento dos outros, de si próprio e para todo tipo de fenômeno. O ser humano não consegue apenas observar o mundo e a si próprio sem o acompanhamento automático de explicações sobre suas causas. A atribuição de causas é feita de maneira natural, automática, utilizando-se as informações disponíveis, permitindo inferências pessoais e resultando em respostas às questões do tipo ‘Por quê?’ (KELLEY, 1967, apud REES et al., 2005).

A crença na importância das atribuições sobre as reações ao sucesso e ao fracasso e, particularmente, na recuperação de um fracasso, torna imprescindível o desenvolvimento de métodos e estratégias pedagógicas de intervenção, num esforço para mudar as atribuições, de forma a corrigir os comportamentos subseqüentes, tornando-os mais positivos. Como se tratam de inferências e interpretações subjetivas pode-se tentar interferir, realizando-se o que se denomina de retreinamento cognitivo-atribucional. Essa é também uma abordagem terapêutica ligada às atribuições, que se tornou popular e é amplamente utilizada na psicologia clínica (BREWIN, 1988 apud BIDDLE e HANRAHAM, 1998).

Leigos e profissionais das mais diversas áreas recorrem intuitivamente a algum tipo de retreinamento cognitivo de clientes, alunos ou atletas. O que a abordagem científica propõe é o estudo e a identificação sistemática dos fatores envolvidos, bem como a avaliação empírica do que é proposto e de suas aplicações.

Além das atribuições de causalidade, outros fatores – tais como orientações às metas, clima motivacional e ansiedade, também estão diretamente relacionados à análise do comportamento motivado do indivíduo na sua prática esportiva.

Um desses fatores, a orientação às metas, diz respeito a características do atleta construídas a partir da percepção que possui de suas habilidades, ou seja, do como avalia o próprio desempenho. São observados dois tipos de orientações: orientação à tarefa e orientação ao ego. O atleta orientado à tarefa avalia seu desempenho em função da atividade em si, busca a auto-superação, enfatiza o esforço para obter sucesso e sua motivação intrínseca é alta. O atleta orientado ao ego avalia seu desempenho em função do resultado, relaciona o êxito ao vencer e sua motivação extrínseca é maior.

Já o segundo conjunto de fatores, a influência dos pais, dos técnicos, dos companheiros de equipe, da torcida e da própria mídia, formam a base do clima motivacional. O clima motivacional está permeando a estrutura de recompensas que atua sobre o desportista, destacadamente nas condutas de auto-superação ou de orientação à vitória. Mesmo existindo uma predisposição pessoal, que determina a probabilidade inicial de adotar uma meta particular e de apresentar um padrão de

comportamento, aceita-se a hipótese de que o clima motivacional pode influenciar as orientações às metas dos atletas.

O terceiro fator, a ansiedade, diz respeito à expressão de um estado emocional negativo caracterizado por nervosismo, preocupação e apreensão, e está associado com a ativação ou a agitação do corpo (WEINBERG e GOULD, 2001). Estão presentes, nesse estado emocional, componentes cognitivos, somáticos e comportamentais. Essa alteração, quando não controlada, muitas vezes é responsável pelo baixo desempenho na carreira esportiva.

Considera-se que a influência das orientações às metas, do clima motivacional e da ansiedade devem ser levadas em consideração, tanto nas suas interações com as atribuições de causalidade e com as interpretações subjetivas de sucesso e fracasso, quanto na elaboração de programas de intervenção nas orientações atribucionais.

A falta de estudos sobre as teorias e suas aplicações no mundo real é uma lacuna no domínio da atividade física e do esporte. De fato, Rees et al. (2005) chamam atenção para o desencontro entre a pesquisa e a prática na área aplicada. Deve-se reconhecer a necessidade de se ampliar a interação dos conhecimentos teóricos e práticos a fim de contribuir para um treinamento mais adequado dos treinadores e, conseqüentemente, um desempenho cada vez mais eficaz dos atletas. O bom desempenho do atleta está relacionado a um elevado grau de motivação para realização; entendida aqui como uma tendência para lutar pelo sucesso, persistir em face do fracasso e experienciar orgulho pelos resultados conseguidos.

Baseados na análise desses aspectos, propõe-se a elaboração de um programa de retreinamento atribucional que vise a alterar as atribuições impróprias que podem provocar danos aos atletas, levando a déficits cognitivos, emocionais ou comportamentais. Ao se desenvolver e adequar atribuições apropriadas, pode-se afetar a percepção de sucesso e fracasso e otimizar as capacidades dos atletas, favorecendo pensamentos mais positivos e orientados ao futuro.

O programa de retreinamento atribucional, proposto nesta tese, caracteriza-se por procedimentos dirigidos aos atletas e aos treinadores. Os atletas são

avaliados antes e depois do treinamento quanto as suas atribuições frente ao sucesso e ao fracasso, à orientação às metas e à ansiedade. O treinador é orientado e assessorado nas suas interações com os atletas, visando ao retreinamento atribucional (ênfase nas atribuições controláveis, internas e instáveis) e à administração da ansiedade (uso de técnicas de relaxamento juntamente com técnicas de treinamento adequadas). O acompanhamento correto do técnico, juntamente com suas intervenções de retreinamento atribucional, contribui para a criação do clima motivacional desejado.

Para a realização do estudo do modelo de retreinamento proposto, que permitisse explicitar os procedimentos e a investigação da validade da própria intervenção, foi necessário, inicialmente, realizar o desenvolvimento e validação de instrumentos de mensuração dos construtos envolvidos.

Para tanto, esta tese foi dividida em dois estudos. No primeiro estudo, são apresentados os procedimentos de desenvolvimento e validação dos principais instrumentos utilizados. No segundo estudo, é descrita uma intervenção¹ de retreinamento, envolvendo o treinamento dos profissionais que implantaram a intervenção e a descrição dos dados e as análises estatísticas que permitiram qualificar os seus resultados.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Não foram encontrados estudos sobre atribuições em diferentes modalidades esportivas, nem estudos no âmbito da atribuição de causalidade na atividade física e do desporto com jovens atletas brasileiros.

Dada a relevância para a compreensão dos processos utilizados e suas implicações no estudo da motivação, foram levadas em consideração as interpretações subjetivas de sucesso e fracasso, a influência das orientações às metas, da ansiedade e do clima motivacional para medir as atribuições de causalidade.

¹ As expressões programa, intervenção e retreinamento serão utilizadas como sinônimas ao longo do texto.

Ficam claras, então, as implicações da investigação do comportamento motivado para técnicos e professores de educação física. Essa abordagem mostra o efeito das atribuições de causalidade de fracasso e sucesso sobre a motivação e conseqüente comportamento e desempenho dos envolvidos.

Os poucos estudos, realizados em outros países, por exemplo, Orbach, Singer e Murphey (1997), Sinnott e Biddle (1998) e Orbach, Singer e Price (1999), sobre o retreinamento das atribuições no esporte demonstram uma tendência positiva na pesquisa da motivação – embora estes estudos dêem suporte à eficácia do retreinamento, algumas questões permanecem sem resposta: Qual o método é mais eficiente? Quanto duram os efeitos do retreinamento das atribuições?

Percebe-se a relevância desta pesquisa tanto pela adaptação e validação de instrumentos psicométricos específicos para atletas brasileiros quanto pela linha de pesquisa inovadora, repleta de desafios e perspectivas para uma melhor compreensão dos comportamentos motivados dos atletas.

A proposta de intervenção pedagógica demonstra também a importância do projeto para a compreensão dos fenômenos na área aplicada, de maneira que o conhecimento e a experiência adquiridos nesta pesquisa possam atingir seu alvo principal: treinadores e atletas.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Desenvolver e avaliar um programa de retreinamento das atribuições de sucesso e fracasso no esporte para jovens ginastas.

Objetivos Específicos:

Tanto para desenvolver quanto para avaliar o programa de retreinamento são necessários não só um plano de intervenção, mas também a construção de instrumentos que permitam a mensuração das principais variáveis envolvidas e o treinamento de profissionais que irão implantar todo o programa, de forma que seus objetivos específicos serão alcançados em dois estudos:

ESTUDO 1: PSICOMÉTRICO

1. Traduzir, validar e adaptar para a realidade sócio-cultural brasileira, nas diferentes modalidades esportivas, os seguintes instrumentos psicométricos:

Perception of Success Questionnaire – POSQ (ROBERTS, TREASURE e BALAGUE, 1998);

Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 – PMCSQ-2 (NEWTON, DUDA, e YIN, 2000);

Intrinsic Motivation Inventory – IMI (MCAULEY, DUNCAN e TAMMEN, 1989).

2. Desenvolver e validar a Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC). Escala adaptada a partir das originais Causal Dimension Scale II – CDS II (MCAULEY, DUNCAN, e RUSSELL, 1992) e Causal Dimension Scale for Childrens — CDS II – C (VLACHOPOULOS, BIDDLE, e FOX, 1996).
3. Elaborar o Inventário de Estado Emocional.
4. Descrever as características das orientações às metas e do clima motivacional e suas influências no comportamento motivado de jovens atletas de alto nível em diferentes de desportos.
5. Verificar a influência das atribuições, orientações às metas e clima motivacional sobre a motivação intrínseca dos atletas.

ESTUDO 2: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

6. Elaborar um programa de retreinamento das atribuições de causalidade para jovens ginastas brasilienses.
7. Avaliar os efeitos do programa de retreinamento e acompanhar os índices de manutenção dos comportamentos adquiridos.

Fundamentação Teórica

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 MOTIVAÇÃO

O comportamento do atleta, tanto na competição quanto no treino, ou fase de preparação para competição, assim como o comportamento humano em geral, é um comportamento motivado. Motivação tem sido definida como a força que impulsiona todas as ações de pessoas e animais. As diversas definições encontradas na psicologia (VALLERAND E ROUSSEAU, 2001), enfatizam que se trata de um estado ou de uma condição interna que ativa o comportamento, impulsionando-o em uma determinada direção. A motivação reflete a influência de necessidades e desejos sobre a intensidade e direção do comportamento motivado (ROBERTS, 2001).

Uma característica muito importante da motivação é que ela está geralmente fundamentada em emoções, isto é, a motivação é expressa na busca de experiências emocionais positivas e na fuga das experiências emocionais negativas; sendo que o que é positivo ou negativo é definido pelo estado mental do indivíduo e não por critérios externos ou normas sociais. Atletas, por exemplo, podem ser impulsionados para níveis de treinamento ou desempenho competitivo que resultam em atos de automutilação ou violência, devido a estados mentais criados a partir de condicionamentos que associam respostas positivas a ações negativas. Ganhar, superar as próprias limitações, ser admirado pelos outros, são exemplos de recompensas que podem estar associadas a ações negativas ou danosas. Estes são exemplos contundentes da força da motivação nos comportamentos humanos.

O jogo de inter-relações entre necessidades, desejos, reforços ou punições ambientais e características inatas ou não do indivíduo, representam os atores em um imenso palco de interações subjacentes aos processos motivacionais. Deci e Ryan (1985, 1995) propuseram a *Teoria Humanista da Autodeterminação* na qual tentam apreender esta complexidade. Eles sustentam que o motivo das ações seria o de vivenciar o sentimento, a origem ou a causa das mesmas. A expressão máxima da motivação no indivíduo ocorre quando o sujeito é capaz de analisar todo o contexto desportivo em que está inserido e o faz de uma forma pessoal, isto é, com a contribuição de todos seus processos internos (necessidades, desejos, etc.),

possibilitando que se sinta livre e competente para executar sua atividade (RYAN E DECI, 2000).

De acordo com Vallerand e Rosseau (2001), outros aspectos fundamentais da motivação dizem respeito as suas fontes ou origens (extrínseca ou intrínseca) e ao seu objetivo (próprio comportamento motivado ou outros objetivos). A motivação extrínseca está ligada a fatores ambientais (SAMULSKI, 2002), movendo-se sobre necessidades fundamentadas em recompensas externas positivas. Este tipo de motivação é caracterizado principalmente pelo sentido da busca pelo prazer ou de se evitar o autodesagrado, quando diversos fatores externos, a exemplo de pressão de outras pessoas, influenciam sobremaneira no seu comportamento. A motivação intrínseca fundamenta-se em fatores inerentes ao comportamento ou atividade motivadora, integram-se às características da própria personalidade que surgem dentro dos seus estágios de desenvolvimento. Indivíduos motivados intrinsecamente têm fortes sentimentos de causação pessoal e atribuem as mudanças produzidas em seu contexto às suas próprias ações.

O comportamento humano motivado é também voltado para objetivos ou metas. Quanto à finalidade ou objetivo da motivação, pode-se considerá-la como voltada para objetivos externos ou para a própria ação ou comportamento. Neste último caso, a motivação está ligada a simples realização do comportamento motivado. Não há necessariamente nenhum outro objetivo a não ser o próprio comportamento: a sua realização ou execução é o objetivo. Já a motivação instrumental não constitui um fim em si mesma, esta é uma motivação que busca objetivos que representam o alvo motivador. Nesse grupo, Heckhausen (1963, 1980 apud SAMULSKI, 2002) conceitua a motivação do atleta para o rendimento como uma procura pela melhoria e o aperfeiçoamento da prática desportiva. Essa busca atrela-se a duas tendências altamente associadas: a procura por êxito e a fuga do fracasso; sendo, na verdade, o objetivo maior dos esportes de alto rendimento. Evidentemente, que nem sempre é possível separar estes tipos de motivação, ocorrendo, constantemente, uma mistura entre motivação, os tipos de origem e o alvo motivador.

De qualquer forma, compreender a motivação, suas manifestações e seus determinantes ou concomitantes é de importância fundamental para os atletas e

seus treinadores. Níveis cada vez mais altos de desempenho estão necessariamente associados a níveis motivacionais elevados. Quais são, então, os determinantes da motivação?

Em grande medida, o nível do autocontrole da motivação de um atleta representa uma das manifestações do seu grau de inteligência emocional, isto é, sua capacidade de utilizar sua inteligência no direcionamento das emoções necessárias para a realização de suas atividades esportivas. Inúmeros outros fatores fisiológicos, cognitivos e ambientais, no entanto, também influenciam, interagindo com a inteligência emocional do atleta para afetar a sua motivação. Conforme será tratado mais adiante, o tipo de explicação causal para o fracasso ou sucesso de um desempenho esportivo, por exemplo, é um determinante motivacional poderoso e, até certo ponto, independente da inteligência emocional do atleta. Infelizmente, a compreensão dos fatores que afetam o controle da motivação ainda é limitada. Existem muitas abordagens e propostas de treinamento motivacional, mas, na sua maioria (1), não apresentam fundamentação científica adequada, e (2) não foram desenvolvidas aplicações práticas.

Geralmente, as atividades que possuem alto nível motivacional são aquelas que provocam uma retro-alimentação (*feedback*) emocional positiva (MAGILL, 2001); Vídeo game, Internet, televisão, por exemplo, estão entre as atividades mais procuradas atualmente. Elas provocam uma série de emoções positivas porque satisfazem a curiosidade, afastam o tédio, diminuem a solidão e promovem novas amizades, entre outras conseqüências. São atividades que provocam respostas emocionais positivas rápidas e variadas. Segundo o autor, as conexões entre as redes neurais cerebrais são rapidamente intensificadas devido à repetição e à associação desses comportamentos com estados afetivos positivos; implicando que é mais fácil continuar repetindo estas atividades do que abandoná-las.

Quais os tipos de atividades que provocam respostas emocionais positivas? Primeiro aquelas atividades que envolvem fortes estímulos visuais. Para a maioria das pessoas, estímulos multimídia provocam um efeito emocional poderoso, pois ativam grandes áreas do cérebro quando comparadas com a leitura de textos unidimensionais e cinzentos, por exemplo. Neste último caso, são ativados, por meio de um processo de aprendizagem lento e demorado, apenas os centros corticais

superiores. Não é surpresa que a leitura de textos não seja considerada pela grande maioria das pessoas como uma atividade com alto conteúdo motivacional; pelo menos quando contrastada com as atividades construídas a partir de fortes estímulos visuais.

Um segundo conjunto de atividades inclui aquelas proporcionadas pelos relacionamentos sociais. Fala-se então de uma motivação social a qual, segundo Staub (1992), seria a relação da motivação do Eu nos contextos das interações que o sujeito mantém com os outros membros do grupo. Por ser um animal social, o ser humano é especialmente sensível aos vários tipos de conexões que terminam por desempenhar um papel motivacional especial. Sentimentos positivos ligados a relacionamentos sociais estão gravados na memória das pessoas e são ativados por atividades que envolvam conexões sociais positivas. O oposto também ocorre quando relações sociais negativas ativam sentimentos negativos, diminuindo a motivação do indivíduo. Daí ser compreensível que professores, treinadores, administradores e líderes em geral tenham de manter bons relacionamentos com seus liderados para que possam manter uma atmosfera motivacional adequada. A atmosfera motivacional adequada está também definida na literatura psicológica como clima motivacional (AMES, 1984, 1992).

Um terceiro conjunto de fatores ligados à motivação está relacionado às diferenças educacionais e de desenvolvimento individual. Técnicas modernas de análise do cérebro têm revelado que a programação emocional do indivíduo é definida, em grande parte, já na sua infância (CHUGANI, 1996). As pessoas diferem com respeito às ações que provocam respostas emocionais positivas ou negativas. Quem tem “vocação” para matemática gosta de lidar com fórmulas complexas, quem é músico realiza-se com as atividades musicais. Pelo menos parte dessas diferenças individuais é estabelecida já na infância: uma criança que é educada apenas assistindo à televisão, mas sem nenhuma leitura, vai ter pouca motivação na vida adulta para informações puramente textuais; uma criança negligenciada afetivamente pelos seus pais, possivelmente não será capaz de construir conexões sociais motivadoras. Infelizmente, o sistema educacional tradicional não considera este tipo de evidência e prioriza uma aprendizagem baseada na memorização e no condicionamento negativo.

Outras características da psicologia humana também estão envolvidas neste terceiro conjunto. Atribuições e estilos atribucionais, tipos de orientações às metas, clima motivacional, tipo e níveis de ansiedade, são algumas das principais características do indivíduo que apresentam uma relação direta com sua motivação.

1.1.1 Atribuição de Causalidade

As investigações com as questões que acercam a atribuição não foram iniciadas com a Psicologia, e sim com os filósofos, que já se preocupavam com as noções de causa na tentativa de compreender melhor o ser humano.

David Hume (1739, 1748 apud HEWSTONE, 1989) colocou o conceito de causalidade em uma perspectiva psicológica, tendo suas idéias exercido grande impacto na produção científica das atribuições. Seus conceitos tinham embasamento empírico e fenomenológico quando as causas não são percebidas pela razão e sim pela experiência e, a partir disso, o sujeito formaria suas crenças sobre vários acontecimentos. Essa crença é um sentimento que se torna a base da atribuição de causalidade, passando, assim, de uma perspectiva objetiva que rege as coisas para uma visão mais subjetiva e singular da natureza humana.

Nesse processo de orientação e motivação, o indivíduo tenta satisfazer suas necessidades a partir de generalizações baseadas nos sucessos e fracassos anteriores, adotando certos objetivos e rejeitando outros. Desta forma, constrói gradativamente um padrão de técnicas e objetivos específicos que parecem mais promissores.

O processo de atribuição diz respeito à maneira como as pessoas “atribuem” causas aos eventos e como esta percepção de causas afeta suas motivações. Ao fazer uma atribuição, o indivíduo elabora intuitiva e espontaneamente explicações causais para o comportamento dos outros, de si próprio e para todo tipo de fenômeno. O ser humano não consegue apenas observar o mundo e a si próprio sem o acompanhamento automático de explicações sobre suas causas. A atribuição de causas é feita de maneira natural, automática, utilizando-se as informações disponíveis, permitindo inferências pessoais que levam à compreensão do ‘por quê’

do que está sendo observado (KELLEY, 1967 apud REES et al., 2005). As atribuições estão incluídas no campo geral das explicações (ANDERSON, KRULL e WEINER, 1996 apud REES, et al., 2005). Segundo Heider (1958), as pessoas utilizam certas “leis” pessoais, como uma forma de “ciência” intuitiva, voltadas para incrementar seu controle sobre o ambiente e satisfazer seu desejo de entender e conhecer o mundo.

As atribuições de causalidade são geralmente divididas em três dimensões (WEINER, 1979, 1985), cada uma ancorada em dois pólos opostos (Figura 1): *locus* de causalidade (interno ou externo), estabilidade (estável ou instável) e controlabilidade (controlável ou incontrolável). Um atleta que acabou de ser desclassificado em uma competição, por exemplo, pode atribuir como causa para o seu fracasso o fato de que tem tido um calendário de competições muito cheio. Neste caso, a causa para o seu fracasso está definida como externa (não diz respeito as suas habilidades, mas ao excesso de competições), controlável (é algo que pode ser modificado, pelo menos se não houver pressões insuperáveis para manter o calendário) e instável (mudando o ritmo de competições, pode-se mudar o desempenho). Já um outro atleta que considere que seu fracasso ocorreu porque o nível da competição esteve muito acima das suas capacidades, realizou uma atribuição de causa interna (a causa está nele), estável (considera que sua habilidade já chegou ao máximo) e incontrolável (não é possível modificar habilidades inatas).

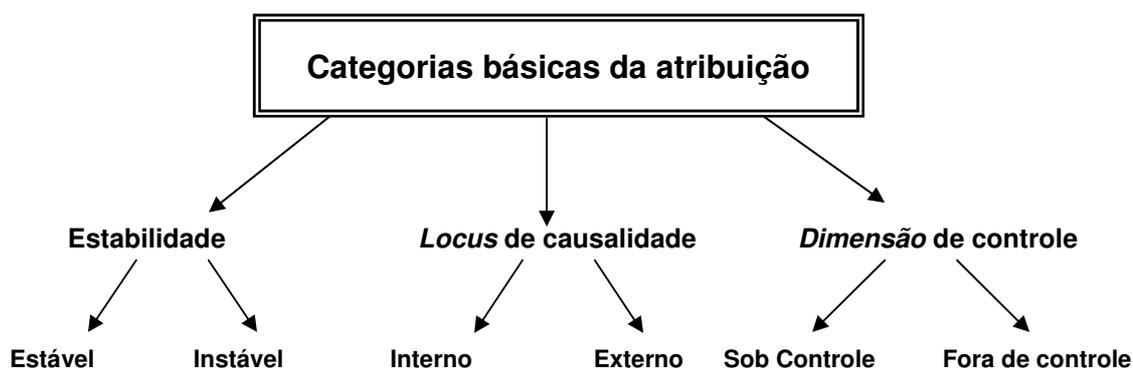


FIGURA 1: Categorias Básicas das Atribuições. Adaptado de Weinberg e Gould (1995).

A capacidade para explicar as causas de um determinado evento (realização do processo de atribuição) tem duas conseqüências principais: (1) surge a crença de que se pode lidar melhor ou não com o evento “explicado” em situações futuras e (2) são desencadeadas emoções e sentimentos motivacionais. Tais crenças e sentimentos ajudam as pessoas a desenvolver motivações e domínio sobre seus comportamentos diante de situações semelhantes (WHITE, 1959).

Para os atletas, não poderia ser diferente: suas atribuições causais, frente a qualquer situação de competição ou treino, afetam diretamente suas expectativas quanto a futuros sucessos ou fracassos, sendo também acompanhadas de um conjunto de reações emocionais específicas à situação (BIDDLE, 1984, 1993; MCAULEY, 1985; VENTURA E SOUZA, 2003). A relação entre os fatores atribucionais e as reações afetivas no esporte, por exemplo, foi estudada por Robinson e Howe (1987, 1989), e Forsyth e McMillan (1981) os quais verificaram que atribuições internas e estáveis estão associadas a reações afetivas gerais mais positivas, em situações de sucesso, enquanto que o não controle pessoal associa-se a reações afetivas gerais mais negativas em situações de fracasso.

Para compreender, portanto, o comportamento objetivo, as emoções e, sobretudo, as motivações dos atletas, é necessário que sejam investigadas (1) as formas que normalmente utilizam para elaborar explicações e atribuir causas; e, (2) as conseqüências psicológicas, emocionais e motivacionais decorrentes dessas atribuições.

De fato, as pesquisas sobre atribuições de causalidade nos atletas têm investigado, (1) como explicam suas performances, ou seja, quais são as principais causas atribuídas por eles para explicar o seu sucesso ou fracasso; (2) qual o impacto desta explicação causal sobre suas emoções e expectativas durante o treinamento e a competição; e (3) como isso afeta suas motivações e performances futuras.

1.1.2 Orientações às Metas

O comportamento motivado humano é um comportamento voltado para objetivos, isto é, *orientado às metas* (DUDA, 1992). O estudo teórico da orientação às metas, aplicado à atividade física, baseia-se nas contribuições de Nicholls (1984, 1989), Dweck (1986), Dweck e Leggett (1988), Maehr e Braskamp (1986), Ames (1992) e Ames e Archer (1988). Essas orientações podem ser divididas em dois tipos, sendo que, apesar da similaridade na fundamentação das teorias, os autores diferem entre si na nomenclatura. Por exemplo, Dweck e Leggett utilizam os termos orientação para a aprendizagem e a orientação para o desempenho; Ames e Archer definem como orientação para habilidade e orientação extrínseca; e Nicholls, Maehr e Duda, como orientação ao ego e orientação à tarefa.

Segundo Roberts (1992), a orientação ao ego relaciona-se com a meta para o desempenho, meta para o resultado, envolvimento com o ego e com uma estrutura de recompensa competitiva, enquanto que a orientação à tarefa está relacionada com a meta para o aprendizado, meta para o domínio da habilidade, com o envolvimento nas tarefas e com uma estrutura de recompensa cooperativa.

No caso do indivíduo com orientação ao ego, sua motivação é extrínseca, pois determina a busca de objetivos externos: prestígio, fama, reconhecimento dos outros. No caso dos atletas, a ênfase está em obter a vitória, o sucesso depende das suas habilidades inatas, e o seu comportamento durante o jogo se volta para a busca de resultados positivos a qualquer custo. Já, o indivíduo com orientação à tarefa apresenta maior motivação intrínseca: busca superar a si mesmo e a desenvolver ao máximo o seu potencial. A ênfase está na “auto-superação”; o sucesso depende de trabalho forte e o seu comportamento durante o jogo prima pela ética.

Duda e Nicholls (1989) acreditavam que a demonstração de habilidade é o ponto central da motivação para realização, de maneira que a percepção de habilidade pode ser construída de duas formas diferentes e estão fundamentadas de forma ortogonal. Estudos empíricos (NICHOLLS, 1989, 1992; DUDA, 1993, 2001; DEWCK e LEGGETT, 1988) comprovam a ortogonalidade das orientações, pois as pessoas podem ter uma forte orientação à tarefa e para o ego, baixa orientação para ambas ou alta para uma e baixa para outra.

De maneira geral, as pesquisas apontam para uma relação positiva entre as orientações às metas, a percepção da habilidade e a realização de comportamentos com persistência, esforço e desempenho positivo.

Vários pesquisadores têm analisado as relações conceituais e empíricas entre orientações às metas e atribuições de causalidade (AMES e ARCHER, 1988; NICHOLLS, 1992). Tanto as orientações às metas quanto as atribuições estão relacionadas com a interpretação que os atletas fazem das causas do seu rendimento. Orientações às metas influenciam cognitivamente e afetivamente às atribuições das causas do desempenho, a percepção de competência e, conseqüentemente, o interesse intrínseco pela atividade (ELLIOT e CHURCH, 1997; VODANOVICH, WEDDLE e PIOTROWSKI, 1997; WARD, 1997; YOUNG, 1997 apud HANRAHAN e GROSS, 2005). Deve-se, no entanto, tomar muito cuidado para que estes conceitos não sejam confundidos, prejudicando seus poderes explicativos e heurísticos.

Enquanto as atribuições provocam diferentes expectativas e emoções e diferentes níveis motivacionais, as orientações às metas determinam o rumo, a direção do comportamento motivado. A teoria de orientação às metas analisa as causas atribuídas pelos atletas para o seu rendimento baseada em dois tipos padrões de percepções, que influenciam diferencialmente o comportamento destes em relação aos treinos e jogos. Já, a teoria das atribuições de causalidade adota um modelo teórico mais abrangente que admite a caracterização de seis tipos de atitudes, permitindo uma análise muito mais detalhada do comportamento dos atletas.

Propõe-se igualmente que é possível provocar mudanças no comportamento dos atletas quando se altera sua percepção das causas de seu sucesso ou fracasso.

1.1.3 Clima Motivacional

A teoria dedicada ao estudo do clima motivacional, proposta por Ames (1984, 1992), dirige sua atenção para as estruturas de reforços psicológicos criadas pelos pais, mestres ou treinadores, analisando como influenciam o comportamento e a construção dos objetivos pessoais de cada atleta (OMMUNDSEN, ROBERTS e KAVUSSANU, 1998; TREASURE e ROBERTS, 1994).

Segundo Ames (1984), os técnicos podem criar um clima motivacional favorável ou não ao equilíbrio emocional durante a competição, solicitando de seus atletas a vitória a qualquer custo, ou incentivando o seu progresso pessoal, afetando, dessa maneira, a estrutura de recompensas às quais os atletas estão submetidos. Para Valdés (1998), os atletas reagem diferentemente em termos de motivação, baseados na sua percepção do tipo de metas que estão envolvidas no seu treinamento/competição. Um trabalho numa direção educativa apropriada pode, indiscutivelmente, contribuir para que o atleta valorize seu próprio esforço, sua perseverança e o desenvolvimento de suas próprias habilidades, garantindo que alcance o melhor rendimento possível.

Valdés (1998) também sugere que as crianças sejam expostas a estruturas de metas determinadas pelos adultos nos contextos de realização. São elas que criam diferentes processos de auto-avaliação do desempenho. Os treinadores, por exemplo, quando falam com os esportistas sobre seus desempenhos, seja no treino ou na competição, têm escolhas a fazer sobre a forma de apresentar a informação. Seja oferecendo determinados indícios ou reforços, ou fazendo explícitas suas próprias expectativas, os treinadores estruturam o clima motivacional de forma que as concepções de habilidade, envolvendo a orientação para a tarefa ou orientação para o ego, virem critérios de avaliação do atleta sobre seu desempenho. As preferências dos treinadores pelas metas se manifestam e os jovens e crianças as percebem nas estruturas de reforços e atuam de acordo com ela, fazendo com que se manifeste uma ou outra concepção de habilidade.

Os resultados de diversos estudos citados por Cecchini et al. (2004) revelam que os atletas que percebem uma orientação à tarefa avaliam seu desempenho, não em função dos resultados, mas sim em função da atividade em si, do esforço, da dedicação e da melhoria pessoal. Ou seja, a orientação à tarefa converge para uma ênfase no domínio da habilidade e no interesse pela atividade em si, tornando a

experiência esportiva mais gratificante e proporcionando maiores sentimentos de satisfação (CECCHINI et al., 2004). Portanto, torna-se mais previsível que o clima de orientação à tarefa facilite os padrões cognitivos e afetivos mais adaptativos ao esporte.

Mesmo existindo uma predisposição pessoal que determina a probabilidade inicial de adotar uma meta particular e de apresentar um padrão de comportamento, aceita-se a hipótese de que o clima de orientação à tarefa possa ser reconstruído por meio de intervenções e da influência do ambiente (AMES, 1992; NICHOLLS, 1989), sendo estas consistentes com as intervenções em sala de aula de Ames e Archer (1988), com as conclusões dos estudos de Treasure (1993) e Cecchini et al. (2004) no âmbito da atividade física.

Apesar de ainda não se poder afirmar que as atribuições de causalidade também possam ser influenciadas pelo clima motivacional, percebe-se que há uma relação direta entre a percepção do atleta sobre as causas de seu sucesso e a atitude das pessoas que estão à sua volta, indicando a importância de estudos que procurem estabelecer correlações entre esses construtos, principalmente no âmbito do esporte para jovens atletas.

Tendo como foco as atribuições, estudos realizados por Orlick e Bortterill (1975 e Pierce, 1980 apud SMOLL e SMITH, 1990) indicam que algumas crianças chegam a evitar sua participação nos desportos em virtude dos estresses previstos: situações nas quais os treinadores são relativamente punitivos ou críticos; situações nas quais se percebem mais pressão e respostas negativas de suas mães; quando sentem que seus pais e treinadores estão menos satisfeitos com seu desempenho global no esporte ou, então, nas ocasiões que encaram como sendo possuidores de menos perícia.

De acordo com McPherson et al. (1980 apud SMOLL e SMITH, 1990), o excesso de pressão, os conflitos com os técnicos e pais e o sucesso insuficiente são as principais razões da evasão de programas competitivos relatadas em pesquisa realizada com 1000 nadadores de diferentes faixas etárias.

Duda (2001), Hanrahan e Gross (2005) investigaram as relações das atribuições com o clima motivacional e as orientações às metas e os resultados

sugerem que altos escores de orientação à tarefa, tanto do atleta quanto do técnico, predizem alguns escores das dimensões atribucionais de controle e estabilidade. Propõem, ainda, que as maneiras como os indivíduos definem o sucesso pode influenciar no como explicam as causas dos seus sucessos e fracassos. Estudos mais recentes (TREASURE e ROBERTS, 2001; ROBERTS, 2001; BENCK e VALDÉS, 2004, 2006) apresentam relações positivas entre orientação ao ego e o *locus* de causalidade externa e entre a orientação à tarefa e a dimensão de controle pessoal; mostrando que os jovens que acreditam que o sucesso é alcançado por meio do trabalho árduo, do esforço e da vontade de aprender, sentem-se mais motivados e acreditam ter maior controle sobre suas realizações. Daí a importância de se assegurar aos esportistas, principalmente ao jovem atleta, oportunidades de experimentar o êxito.

Professores e técnicos devem ficar atentos às dificuldades das tarefas para que elas estejam de acordo com as capacidades de cada um em poder realizá-las, bem como, que as orientações às metas estejam adequadas ao contexto, pois, segundo Somoggi (1999 apud FRANCO, 2000), as pessoas motivadas atribuem um significado ao que fazem e encaram as dificuldades como desafios para o seu desenvolvimento.

1.1.4 Ansiedade

Junto com as atribuições e as orientações às metas, a ansiedade também está relacionada com o comportamento motivado. A ansiedade pode ser definida como uma combinação complexa de sentimentos de medo, apreensão e preocupação, muitas vezes acompanhada de sensações físicas, tais como palpitações, dores no peito e/ou falta de fôlego. Externamente, os sinais da ansiedade são pele pálida, suor, tremores e dilatação da pupila.

Na psicologia é comum descrever dois estados de ansiedade, conforme Spielberger (1966 apud WEINBERG e GOULD, 2001): ansiedade temporária (ansiedade-estado) e ansiedade permanente (ansiedade-traço). A ansiedade-estado não é patológica. É apenas uma emoção comum semelhante ao medo, raiva,

tristeza e felicidade. Como tal, é uma emoção que tem um importante papel motivador para a sobrevivência do organismo. Já a ansiedade-traço pode representar quadros clínicos isolados, decorrentes de disfunção cerebral, ou pode estar associada a outras desordens psiquiátricas. A ansiedade-traço é um complexo recorrente de reações que provoca sérias conseqüências sobre a qualidade de vida do indivíduo. Neste caso, ela é diagnosticada como distúrbio de ansiedade. Os distúrbios de ansiedade mais comuns são os distúrbios de ansiedade generalizados, distúrbio do pânico, ansiedade social, fobias, distúrbio obsessivo-compulsivo e estresse pós-traumático.

Tanto a ansiedade-estado quanto à ansiedade-traço possuem componentes cognitivos, somáticos, emocionais e comportamentais (WEINBERG e GOULD, 2001). O componente cognitivo é a expectativa de um perigo difuso e incerto. O componente somático manifesta-se quando o corpo prepara o organismo para uma reação de emergência, isto é, para lidar com uma ameaça que pode ser real ou imaginada: aumento da pressão arterial, aumento dos batimentos cardíacos e do fluxo sanguíneo para os músculos e diminuição das funções dos sistemas imunológico e digestivo. Emocionalmente, surge um temor, ou até mesmo pânico, náusea e calafrios. Finalmente, como manifestações do componente comportamental, surgem comportamentos voluntários e involuntários que fazem com que o indivíduo enfrente ou fuja da fonte da ansiedade (uma das características dos distúrbios de ansiedade é a inadequação desses comportamentos de enfrentamento ou de fuga).

O ponto de contato entre as atribuições de causalidade e a ansiedade é o papel determinante que exercem sobre a percepção do atleta: na influência da percepção do atleta sobre as causas do seu rendimento, e na percepção que o atleta possui do contexto de estímulos que o cerca.

Ganhar e perder no esporte são exigências objetivas altamente instáveis e relativamente incontroláveis e, portanto, podem criar estados afetivos negativos nos atletas e se tornar uma fonte natural de ansiedade para os que demonstram uma elevada orientação ao ego. Por outro lado, os atletas orientados à tarefa, geralmente não estão suscetíveis à ansiedade porque possuem padrões internos de avaliação do resultado, sendo estes baseados no esforço e considerados relativamente controláveis (ROBERTS, 1992, 2001).

A ansiedade apresenta-se como uma variável dependente nas pesquisas sobre atribuições de causalidade. Mesmo assim, por se tratar de uma variável que exerce uma influência direta sobre o desempenho esportivo em contextos competitivos, torna-se imprescindível compreender a influência que a ansiedade-estado exerce sobre o processo de atribuição causal, de maneira que a relação entre a ansiedade e o desempenho do atleta deve ser entendido, examinando-se tanto a intensidade (quanta ansiedade ele sente) quanto a sua direção (interpretação positiva ou negativa).

A ansiedade, quando percebida como elemento facilitador, pode melhorar sensivelmente o desempenho dos atletas. De fato, foi o que Jones et al. (1993 apud BIDDLE et al., 2001) relataram com relação a bons desempenhos na barra fixa. Os desempenhos estavam associados pelos ginastas a uma interpretação de ansiedade cognitiva como elemento facilitador. Weinberg e Gould (2003) sugerem que os técnicos podem ajudar os atletas a considerar excitação e ansiedade como condições de estimulação e não de medo. Para isso, têm-se utilizado técnicas de mentalização e relaxamento que podem ser facilitadoras do controle e da estabilidade causal.

1.2 RETREINAMENTO ATRIBUCIONAL

Os mais importantes programas de investigação sobre as atribuições causais e suas conseqüências comportamentais baseiam-se na Teoria Atribucional de Weiner, que enfatiza a possibilidade de os comportamentos dos indivíduos poderem ser influenciados, a partir de uma intervenção nas suas cognições causais (na medida em que passem a interpretar as causas de seu rendimento como fazendo parte de um *locus* de causalidade interna, que apresenta estabilidade e que está sob o seu controle) (FOSTERLING, 1986).

A investigação sobre as conseqüências comportamentais da manipulação dos indivíduos em contextos não competitivos tem, de modo geral, sugerido que é mais vantajoso perceber os resultados negativos como conseqüência de causas controláveis e instáveis, porquanto essa percepção se relaciona com realização de

comportamentos adaptativos, isto é, direcionado para execução de futuras tarefas semelhantes. Além disso, devido às atribuições mal adaptadas serem, provavelmente, mais prejudiciais em situações de fracasso do que no sucesso, a literatura empírica se detém, geralmente, nas experiências de fracasso (REES et al., 2005).

Estudos, em diferentes contextos, têm demonstrado a eficácia dos programas de retreinamento atribucional. Um dos primeiros estudos foi realizado por Dewck (1986, 1975 apud SMOLL e Smith, 1990) com alunos de 8 a 13 anos. A alteração das atribuições para o fracasso permitiu que as crianças que apresentavam desamparo aprendido lidassem mais efetivamente com suas derrotas. O programa de retreinamento com novas atribuições consistia na atribuição explícita do insucesso a uma falta de esforço, além do encorajamento para que aumentassem seus esforços. As crianças que recebiam instrução direta acerca da maneira de interpretar as causas de seus insucessos mostravam um melhor desempenho e eram mais capazes de enfrentar problemas, tornando-se mais persistentes.

Programas de retreinamento, citados por Fonseca e Brito (2001), também foram bem-sucedidos: na redução de agressão (HUDLEY et al, 1998), na depressão (GREEN-EMERICH e ALTMAN, 1991), na deficiência de aprendizagem (OKOLO, 1992) e reticências na afirmação do próprio valor (THOMPSON, 1994). Pesquisas mostram que os programas têm sido bem-sucedidos, não somente em diferentes áreas do comportamento, mas também com diferentes populações, como por exemplo, calouros universitários (WILSON e LINVILLE, 1985).

Embora a maior parte dos estudos sobre técnicas de retreinamento atribucional tenha sido conduzida na área acadêmica e educacional (ORBACH, SINGER e PRICE, 1999), eles geralmente indicam que este tipo de intervenção influencia nas direções desejadas tanto as cognições quanto os comportamentos. Embora algumas intervenções não tenham mostrado resultados efetivos, pelo menos em todos os comportamentos-alvo, o treinamento atribucional pode ser considerado como um meio útil para aperfeiçoar comportamentos ou desempenhos.

Investigações recentes na psicologia do esporte, também dão suporte à proposição de que existe uma influência benéfica do treinamento atribucional para a melhoria do desempenho dos atletas. Pesquisas realizadas por Man e Hondlink e

Spink (1984, 1982 apud FONSECA e BRITO, 2001) e os estudos de Orbach, Singer e Murphey (1997), com jogadores de basquete, e Orbach, Singer e Price (1999), com jogadores de tênis, concluíram que os participantes do grupo de retreinamento com orientações controláveis e instáveis (p. ex., esforço e estratégia) fizeram atribuições mais controláveis e menos estáveis do que os outros grupos. Além disso, este grupo apresentou maiores expectativas para futuros sucessos e experimentaram emoções mais positivas do que os outros grupos.

Levando em consideração o potencial educacional do esporte, quando as crianças podem aprender tanto com a vitória quanto com a derrota, Smoll e Smith (1990) elaboraram uma filosofia destinada a aprimorar a alegria no esporte para os jovens atletas e aumentar as suas probabilidades de usufruírem os benefícios da participação nos esportes. Parte desta filosofia orienta treinadores e pais de atletas que, ao fazer a criança perceber seu sucesso ou fracasso como consequência de seu esforço, estão ensinando que nunca serão perdedores aqueles que se esforçam ao máximo. Uma grande fonte de estresse atlético é o temor do insucesso. Quando o fato de cometer um erro ou perder um jogo no qual se envidou o esforço máximo, passa a ser aceitável para os pais e técnicos, eliminam-se grandes fontes de pressões. Sendo assim, os jovens atletas são encorajados a atribuir seus insucessos a um fator instável e controlável (falta de esforço) ao invés de atribuir a uma causa estável e incontrolável (falta de capacidade). Seguindo este raciocínio, e no que se refere especificamente ao esporte de competição, pesquisadores também presumiram que uma orientação atribucional baseada no esforço originaria uma maior intensidade e persistência dos comportamentos dos atletas.

No entanto, os resultados de programas para aumentar os níveis motivacionais e, conseqüentemente, o esforço de atletas em contexto competitivo não são muito consistentes (MAN e HONDILK 1984; SPINK, 1982 apud FONSECA e BRITO, 2001). Grove (1986) alertou para ausência de suporte empírico para a utilidade do retreinamento atribucional no esporte de competição, alegando que as circunstâncias de investigação produzidas neste contexto têm se concentrado, fundamentalmente, no estudo das atribuições como variáveis dependentes e não como independentes, principalmente no que concerne às suas consequências comportamentais.

Além disso, os estudos realizados e relatados sobre esse tipo de programa, em contexto esportivo, talvez não possam ser reconhecidos como retreinamento atribucional, mas sim, como uma investigação dos efeitos de determinados tipos de orientações atribucionais (ambiente laboratorial). Em conseqüência, ainda existem muitas questões sobre as eventuais soluções a se adotar para aumentar a eficácia dos programas de orientação atribucional no esporte.

Covington e Omelich, (1979 apud FONSECA e BRITO, 2001), por exemplo, alertaram que a ênfase apenas no esforço como explicação dos resultados negativos pode criar mais problemas do que soluções. O indivíduo que, apesar de não ter conseguido alcançar seu objetivos, considera que empregou o máximo de seu esforço, poderá perceber que “seu esforço inadequado” é na verdade uma manifestação da sua “falta de habilidade”. Conseqüentemente, tal interpretação acarretará uma diminuição nos níveis de empenho para futuras tarefas semelhantes. Mais importante do que atribuir o fracasso exclusivamente à falta de esforço é a atribuição a causas internas, instáveis e controláveis na formulação de uma explicação para o desempenho inadequado.

Ao fazer com que o indivíduo perceba a sua falha como resultado de uma estratégia não muito boa, apesar do aumento do esforço, pode-se levar o atleta a repensar as características da tarefa e as diferentes possibilidades de corrigi-la. Pode-se levá-lo a aperfeiçoar efetivamente suas estratégias de aprendizagem, aumentando a probabilidade que possa realizá-la de uma forma mais adequada (ANDERSON, 1991 apud REES et al. 2005).

Junto com a importância do tipo de atribuição realizada frente ao sucesso e fracasso, está a possibilidade de se dimensionarem as causas atribuídas pelos atletas para o próprio rendimento. Definir padrões de percepções atribucionais (p.ex., “meu fracasso decorre de causas internas, instáveis e controláveis”) que permitam comparar os atletas entre si e uns com os outros, tem sido questionado, pois tal descrição pode não corresponder ao modo como as pessoas pensam e avaliam seus comportamentos.

As pessoas não analisam seus pensamentos causais em busca das suas dimensões. As causas emergem automaticamente (ANDERSON, 2001 apud REES et al., 2005); o que não diminui a validade de estudos sobre a atribuição de

causalidade no esporte. Mais importante do que caracterizar o tipo de atitude que o atleta possui diante do seu rendimento, é investir em pesquisas sobre a elaboração de programas de retreinamento, que procurem modificar a percepção do atleta e suas possíveis influências sobre seu desempenho (ORBACH et al., 1997).

Como diferentes pessoas podem considerar razões específicas, valorizando aspectos que não estão relacionados de uma forma clara com as dimensões descritas pela Teoria Atribucional de Weiner, Den Boer et al. (1991 apud REES et al., 2005) argumentam que:

[...] não é a dimensão da atribuição em si que é importante, mas sim, as percepções que o indivíduo tem sobre as dimensionalidades desta atribuição. São as percepções das dimensões as verdadeiras responsáveis pelo efeito que as atribuições exercem sobre as expectativas de sucesso, as emoções e comportamentos (p. 197).

Orbach et al. (1997) relataram a importância de enfatizar as dimensões quando se aplica um programa de retreinamento, destacando que a atribuição a causas internas, controláveis e instáveis permitem mais facilmente aos indivíduos assumirem a responsabilidade pelos seus resultados e manterem percepções de controle e de eficácia mesmo após a obtenção de insucessos.

Também é necessário que sejam definidas com maior precisão quais são as dimensões da atribuição de causalidade que devem ser induzidas e qual a importância relativa de cada uma delas. As dimensões *locus* de causalidade e controlabilidade não se distinguem facilmente, por exemplo. O *locus* de causalidade interna tem apresentado uma alta correlação com a dimensão controle pessoal (McAULEY et al., 1992; BENCK e VALDÉS, 2003, 2005; REES et al., 2005). Estas duas dimensões podem, é claro, ser separadas: a capacidade inata do indivíduo (genética), por exemplo, pode ser considerada interna e fora do seu controle. Os autores sugerem que, ao comparar as duas dimensões quanto ao seu efeito para as pesquisas no esporte, deve-se considerar a dimensão de controlabilidade como o principal foco.

Anderson (1993 apud REES et al., 2005) defende a relevância da dimensão de controlabilidade, afirmando que as pessoas se engajam no processo atribucional

para aumentar o controle sobre seu ambiente. Isto quer dizer que, atribuindo-se um evento a causas controláveis, direcionam-se as expectativas de controle sobre futuros eventos. Para ele, o importante é focar nos aspectos que possam ser controlados e modificados pelo indivíduo.

Assim como Anderson, outros autores (ROBERTS E PASCUZZI, 1979; BIDDLE et al., 2001) consideram a dimensão de controlabilidade mais importante até do que a dimensão de estabilidade para a expectativa de futuros sucessos. Grove e Pargman (1986 apud REES et al., 2005) investigaram em três estudos diferentes se a dimensão estabilidade é mais importante do que a dimensão de controle para a predição de expectativas. Foi observado que atribuir a causa ao esforço (causa controlável e instável) aumenta a expectativa tanto em condições de sucesso quanto em situações de fracasso. Atribuiu-se maior importância para a dimensão de controle, por considerarem que o esforço é mais controlável do que a habilidade e, segundo os autores, estes resultados podem ser explicados mais pela dimensão de controle do que pela estabilidade da causa. Independente do efeito da dimensão estabilidade, o que realmente difere entre a causa “esforço” e a causa “habilidade” é o quanto elas podem ser controladas.

Apesar de se reconhecer a superioridade da dimensão de controle nos contextos esportivos, ela é necessária, mas não suficiente. Ingledew et al. (2005 apud REES et al., 2005) encontraram que, depois de um fracasso, se a causa for percebida como provável de acontecer novamente (estável) e, sob controle externo, o participante apresentava ansiedade. Já, se a causa fosse percebida como improvável de ocorrer (instável), apesar de estar sob controle externo, os participantes mantinham expectativas de sucesso para o futuro. Os autores sugerem que os pesquisadores devem considerar os efeitos principais da controlabilidade sem perder as interações com a dimensão de estabilidade.

1.3 PROGRAMA DE RETREINAMENTO ATRIBUCIONAL

Para Forsterling (1985), as pessoas podem ser orientadas a superar o impacto negativo de atribuições inadequadas por meio de um programa de retreinamento atribucional dirigido para a compreensão e modificação de aspectos

disfuncionais dos seus comportamentos. O programa de retreinamento deve procurar evitar conseqüências indesejáveis, definidas de acordo com três abordagens teóricas: modelo atribucional de Weiner (1985), teoria do desamparo aprendido (ABRAMSON, SELIGMAN e TEASDALE, 1978) e teoria da auto-eficácia de Bandura (1977, 1986).

Como retratado na Figura 2, atribuições feitas para explicar experiências de sucesso ou fracasso levam a diferentes conseqüências, segundo os referenciais teóricos da abordagem atribucional, desamparo aprendido e auto-eficácia (FORSTERLING, 1985, 1986). Na mesma figura, as colunas da esquerda exemplificam atribuições indesejadas frente ao sucesso e ao fracasso e suas conseqüências dentro de cada um dos três referenciais teóricos. Nas colunas da direita estão as conseqüências positivas decorrentes de atribuições desejadas.

A Figura 2 mostra que, de acordo com o modelo atribucional de Weiner (1985), devem-se evitar atribuições à habilidade em situações de fracasso, pois levaria a uma diminuição nas expectativas de sucesso futuro. Já atribuições ao grau de habilidade frente ao sucesso é desejável, pois levaria as reações positivas de orgulho. Já o modelo do desamparo aprendido, na sua reformulação atribucional sugerida por Abramson e colaboradores (p.ex., ABRAMSON, SELIGMAN e TEASDALE, 1978), ressalta a importância de se ensinar ao atleta a capacidade de atribuir ao fracasso causas consideradas como controláveis, instáveis e específicas, de forma a garantir que os indivíduos não experimentem sentimentos de desânimo. Finalmente, a teoria de auto-eficácia de Bandura (1977, 1986) preconiza que os resultados devem ser atribuídos a causas que possibilitem a manutenção (no caso de resultados negativos) e o aumento (no caso de resultados positivos) dos níveis de eficácia percebidos pelos indivíduos.

	INDESEJÁVEL		DESEJÁVEL	
	Sucesso	Fracasso	Sucesso	Fracasso
ATRIBUCIONAL	Sorte	Grau de Habilidade	Habilidade	Grau de esforço

	Diminui expectativas de sucesso Grau de tarefas de realização		Reações positivas de orgulho Emoções motivantes = culpa Evitar tarefas de realização	
DESAMPARO APRENDIDO	Causa incontrolável Sorte, tarefa fácil	Causa incontrolável Falta de habilidade	Causa controlável Grau de habilidade interno, global e estável Alto esforço	Causa controlável Causa externa- esforço, específica - chance
	Déficit motivacional e comportamental Impotência/desânimo		Ausência de impotência/desânimo Ausência de déficit motivacional	
AUTO-EFICÁCIA	Muito esforço Sorte, causas externas	Grau de Habilidade	Alta habilidade Alta auto-eficácia	Baixo esforço, má sorte
	Baixo grau de auto-eficácia		Mantém relativa auto-eficácia	
	Baixo esforço expedido Baixa persistência		Aumenta o esforço Gasto intacto	

FIGURA 2: Atribuições adequadas e inadequadas frente ao sucesso e fracasso e suas conseqüências, de acordo com três abordagens teóricas: Atribucional, Desamparo Aprendido e Auto-Eficácia. Reproduzido de Forsterling (1986).

Devem-se ressaltar, na Figura 2, as possíveis inter-relações entre diversas conseqüências comportamentais decorrentes das atribuições de causas para o sucesso ou fracasso. Forsterling (1986) considera indesejável que o atleta atribua seu sucesso à sorte, pois, segundo a perspectiva atribucional, terá suas expectativas de sucesso futuro diminuídas, enquanto que pela teoria do desamparo aprendido haverá um déficit motivacional e comportamental. Outras reações incluiriam um baixo grau de auto-eficácia que determinaria uma redução no esforço expedido e uma baixa persistência.

Também é desejável que o indivíduo atribua seu fracasso ao seu grau de esforço, pois, de acordo com a teoria atribucional de Weiner, ele ou ela poderia experimentar reações positivas de orgulho, levando igualmente tanto a ausência do desamparo aprendido quanto de déficits motivacionais. No campo motivacional, o atleta também aumentará seu esforço já que desenvolverá uma percepção de relativa auto-eficácia ao atribuir uma causa controlável (baixo esforço) e instável (má sorte).

1.3.1 Modelo Atribucional de Weiner

Weiner (1974), ao estudar atletas vencedores e perdedores e suas atribuições, observou que aqueles com passado de vitórias atribuíam seus sucessos às causas internas e estáveis (capacidade própria) e seus fracassos às causas internas e instáveis (falta de esforço ou treinamento). Por outro lado, atletas com passado de derrotas atribuíam seus sucessos às causas externas e instáveis (sorte, fragilidade do adversário) e seus fracassos às causas externas e estáveis (incompetência de árbitros ou superioridade do adversário).

Muita atribuição externa indica um passado de derrotas, provocando a necessidade de mais estímulos e sinais de sucesso. Muita atribuição interna indica um passado de sucessos: atletas desse tipo são mais fáceis de serem motivados, pois possuem percepção favorável de sua própria capacidade e necessidade.

A teoria atribucional de Weiner (1985) sugere que o retreinamento atribucional (Figura 3) deve estabelecer estados emocionais positivos e aumentar as expectativas de sucesso após experiências de fracasso, evitando atribuições de habilidade após o fracasso (causas internas). Inicialmente, o modelo favorecia as atribuições a fatores controláveis como o grau de esforço. Posteriormente, e em decorrência de críticas ao uso exclusivo do esforço como causa de fracasso, foram acrescentadas as estratégias como fatores controláveis ao modelo (Figura 3).

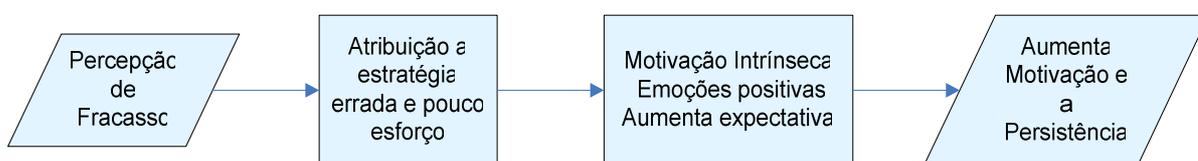


FIGURA 3. Seqüência de retreinamento atribucional segundo a Teoria de Atribuição de Weiner (1985). Reproduzido de Biddle et al. (2001).

1.3.2 Teoria do Desamparo Aprendido

O modelo de retreinamento atribucional, segundo a Teoria do Desamparo Aprendido (Figura 4), é baseado no princípio de que se deve evitar percepções de

causas internas e estáveis, transformando-as em percepções de controle. Atribuições internas ainda podem ser consideradas em situações de fracasso, mas o importante é que o participante atribua seus fracassos a causas controláveis, instáveis e a fatores específicos.

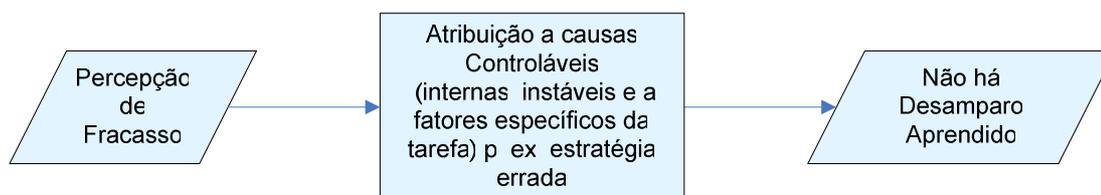


FIGURA 4: Seqüência de retreinamento atribucional segundo a Teoria do Desamparo Aprendido (ABRAMSON et al. 1978). Reproduzido de Biddle et al. (2001).

O modelo reformulado de desamparo aprendido de ABRAMSON, SELIGMAN e TEASDALE (1978) tem, como ponto central, o papel das atribuições causais. Nesse sentido, enfatiza uma interpretação mais cognitiva e causal dos acontecimentos por parte dos indivíduos, sendo essencial o modo como eles interpretam esses acontecimentos e não as características do evento em si.

Para Fonseca e Brito (2001), a teoria do desamparo aprendido argumenta que os indivíduos em uma situação que percebem como incontrolável, apresentam três tipos de déficits: (1) cognitivo, que se refere aos efeitos que a exposição a este tipo de situação exerce nas suas capacidades para perceberem relações subseqüentes de contingência entre seus comportamentos e seus resultados; (2) afetivo, que diz respeito às perturbações emocionais produzidas por uma situação incontrolável; e (3) motivacional quando demonstram uma tendência menor e mais tardia para realizar ações no sentido de controlarem as situações subseqüentes, diminuindo assim seus rendimentos.

Apesar da controvérsia no que se refere à sua não aplicação aos estudos iniciais com animais, a inconsistência do estilo atribucional e a falta de fundamentação conceitual da sua dimensão globalidade/estabilidade, o modelo reformulado do desamparo aprendido não só se tornou num dos mais populares

modelos da depressão como tem sido igualmente utilizado com algum sucesso em contextos educacionais e esportivos.

A popularidade da teoria do desamparo aprendido se deve a sua fundamentação em áreas básicas da psicologia tais como a da aprendizagem, a neuropsicologia e da atribuição, além de possuir uma metodologia facilmente replicável com possibilidade de aplicação em diferentes contextos.

Algumas críticas, no entanto, têm sido feitas a essa abordagem (HEWSTONE, 1989). Não se sabe, por exemplo, se a queda nos níveis de rendimento do indivíduo, que foi submetido a certas situações de incontrolabilidade, decorre em função de distúrbio cognitivo, motivacional ou de ambos.

1.3.3 Teoria de Auto-Eficácia

O modelo de auto-eficácia para o retreinamento das atribuições, baseado na teoria de auto-eficácia de Bandura (1986), sugere que as atribuições guiam, direcionando as percepções de eficácia para certos comportamentos, os quais, por sua vez, tornam-se preditores da persistência de futuros comportamentos (Figura 5).

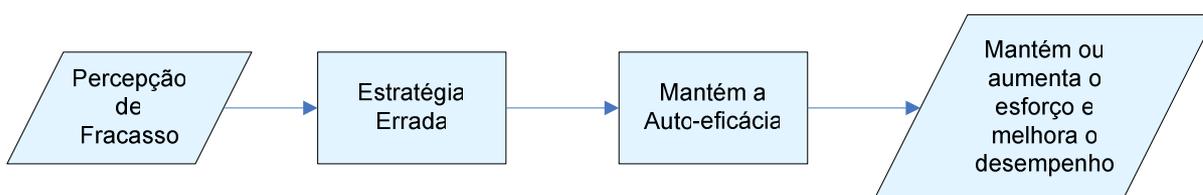


FIGURA 5: Seqüência de retreinamento atribucional segundo a Teoria de Auto-Eficácia de Bandura (1986). Reproduzido de Biddle et al. (2001).

A Teoria de Auto-eficácia de Bandura (1977) tem sido extensivamente usada para examinar o comportamento motivado no esporte. Auto-eficácia é definida como a crença que o indivíduo tem na sua capacidade e na habilidade para organizar e executar uma ação. Auto-eficácia é o julgamento do que as pessoas

acreditam/pensam que podem fazer e não do que elas fizeram. Essa crença na eficácia influencia diretamente os comportamentos do indivíduo, desde a escolha da atividade até a quantidade de esforço empregado e, ainda, o quão persistente será frente aos obstáculos e aos fracassos. Uma pessoa com percepção de eficácia na prática e nas habilidades de um determinado domínio, por exemplo, provavelmente se engajará na atividade e empregará mais esforço do que uma pessoa que não possua esta percepção de eficácia. Além disso, supõe-se que a auto-eficácia influencia as reações afetivas, padrões de pensamento e a motivação em si. Aqueles com alta eficácia em certas atividades provavelmente irão experienciar mais reações afetivas positivas, designarão objetivos mais altos e terão maior motivação para agir do que indivíduos com baixa auto-eficácia.

Uma proposição importante na teoria de auto-eficácia é a expectativa do efeito, isto é, a crença sobre as prováveis conseqüências da ação (BANDURA, 1986, 1997). O efeito é o resultado que advém de uma determinada ação ou comportamento: correr por uma hora todos os dias é a ação/comportamento, ao passo que perder peso e melhorar o condicionamento é o efeito. De acordo com a teoria de auto-eficácia existem três tipos de efeitos: (1) efeitos físicos do comportamento, (2) efeitos sociais do comportamento, e (3) reações de autoavaliação do comportamento. Dentro de cada uma delas, existem as expectativas positivas e negativas que poderão incentivar ou não o comportamento. O tipo de expectativa do efeito influencia na percepção de auto-eficácia que também influencia no esforço e persistência futura.

1.3.4 Componentes Psicopedagógicos do Programa de Retreinamento

Além dos tipos de atribuições e suas conseqüências, os programas de retreinamento devem observar uma série de componentes psicopedagógicos também envolvidos nas conseqüências afetivas e comportamentais advindas das experiências de sucesso e fracasso. Os principais componentes psicopedagógicos que devem ser considerados nas intervenções são o *feedback*, a orientação e aconselhamento, a mentalização e o relaxamento.

1.3.4.1 *Feedback*

Os estudos de intervenção realizados, a partir das estruturas de aprendizagem, têm demonstrado que os climas motivacionais orientados à tarefa são preditores da persistência diante de dificuldades, do aumento da motivação, do esforço como causa de sucesso, da preferência por tarefas mais desafiadoras e da satisfação com a atividade (TREASURE e ROBERTS, 2001).

Um dos fatores determinantes do clima motivacional na atividade física e no esporte e, conseqüentemente, nos programas de intervenção é o tipo de *feedback* que o aluno/atleta recebe durante a avaliação de uma tarefa (VICIANA et al., 2003).

Todo comportamento dirigido para um fim requer *feedback*. Para alcançar um objetivo, alguns sinais que orientam o comportamento são absolutamente necessários, pois o comportamento desejado surge dentro de um processo de desenvolvimento de uma competência decorrente da retro-alimentação do próprio comportamento. A retro-alimentação está contida na comunicação dirigida ao indivíduo com conteúdo informativo sobre como sua atuação está afetando seu comportamento. O *feedback* eficaz ajuda o indivíduo a melhorar seu desempenho e a alcançar seus objetivos.

Dentre os fatores que têm sido estudados no *feedback* e nas suas características que contribuem para aumentar a eficácia e obtenção dos efeitos desejados sobre os alunos/atletas, encontram-se as influências intrínsecas recebidas pelo próprio indivíduo, por meio de seus canais sensoriais proprioceptivos (GROSSER e NEUMAIER, 1988; FAMOSE, 1992 apud VICIANA et al., 2003) e a influência extrínseca, originada pelo professor/treinador. Koka e Hein (2001 apud VICIANA et al., 2003) determinaram que o *feedback* positivo é o melhor preditor da motivação intrínseca: o efeito de um *feedback* positivo ou negativo sobre a atuação do aluno/atleta provoca modificações na sua motivação de realização, podendo influir também na percepção de sucesso e fracasso e conseqüentemente na escolha das tarefas futuras.

Para que tal influência ocorra, o *feedback* precisa (1) ser compatível com as necessidades (motivações) de ambos (professor/aluno – técnico/atleta); (2) ser dirigido para comportamentos que o atleta possa modificar (causa controlável – interna); (3) ser recomendado e solicitado ao invés de imposto – assim fica mais útil quando o atleta formula perguntas que podem ser respondidas pelos que o observam (p.ex. os técnicos); (4) assegurar uma comunicação precisa; (5) estar baseado em fatos, nunca em impressões genéricas; e (6) ser ágil e pontual no momento certo, que é o primeiro momento possível – pois será mais facilmente incorporado ao trabalho futuro (VICIANA et al., 2003).

A questão da confiança é crucial neste processo. Em geral, o jovem atleta confia no seu treinador a ponto de segui-lo fiel e cegamente. Esta relação, entretanto, encerra um perigo: o atleta pode considerar o *feedback* como uma demonstração da inteligência, habilidade e superioridade do treinador, ao invés de apenas se concentrar na sua utilidade e necessidade.

Se o treinador reagir somente a um determinado aspecto observável do comportamento do atleta, pode tornar-se – dependendo da sua própria motivação – parcial e avaliativo, utilizando o processo de *feedback* como um desabafo ou agressão, velada ou manifesta. Mas, a finalidade da crítica construtiva (*feedback*) é fornecer informações sobre o comportamento e o desempenho com base em dados objetivos, de tal maneira que o atleta mantenha uma atitude positiva em relação a si próprio e ao seu treinamento. Também deve estimular o atleta a comprometer-se com seus objetivos, a fim de alcançar padrões estabelecidos de comportamento e desempenho (MAGILL, 2001).

Quanto mais cedo o atleta tiver conhecimento sobre a qualidade da tarefa que realiza, tanto menor será a mudança necessária no seu método para atingir seu objetivo. Quando feita logo de início, a crítica construtiva é mais útil e menos dolorosa. Ela pode ser considerada apenas como parte do processo de aprendizagem e não como um julgamento do valor do atleta.

1.3.4.2 Orientação e Aconselhamento

Aconselhar é um processo diferente de orientar. No caso do aconselhamento, o *feedback* é menos dirigido e procura incentivar as pessoas a buscarem suas próprias soluções para seus problemas (BEE e BEE, 1996). Seu objetivo é conseguir, mediante certas perguntas, explorar problemas específicos, levando o atleta a refletir sobre suas causas e decidir pelas melhores soluções para resolvê-los.

Essa estratégia permite que o atleta se sinta afetivamente mais à vontade para encontrar soluções e, provavelmente, sentir maior senso de controle sobre a causa de seu comportamento. O uso dessa estratégia de envolvimento do aluno/atleta na correção e no aperfeiçoamento leva aos sentimentos de disposição e comprometimento, senso de realização e reconhecimento por um trabalho bem-feito. Facilitam a liberação do potencial (ter consciência do próprio potencial, de sua competência), fatores imprescindíveis para modificação de atribuições inadequadas.

Segundo Viciania et al. (2003), o *feedback* deve ser expresso positivamente. Usar a expressão “eu quero que você corra mais rápido” é mais adequado do que a expressão “eu já disse que você está muito lento”. O *feedback* deve (1) mostrar que o atleta pode e deve alcançar seus objetivos para satisfazer a si próprio; (2) mostrar que é vantajoso agir de uma determinada forma, isto é, ter consciência de que vale o esforço e o tempo despendidos; (3) mostrar que ambos, o técnico e atleta, devem estar comprometidos com os objetivos; e (4) vir acompanhado de uma forte imagem ou experiência de consecução de objetivo – o que o atleta deve ver, ouvir e sentir quando seu objetivo for atingido. A visualização-mentalização utilizada pelos atletas de alto nível mostra resultados efetivos na melhoria do desempenho como veremos a seguir.

Para atingir bons resultados e alcançar efetivamente o atleta com o *feedback*, o treinador precisa comunicar-se adequadamente e reconhecer os 3 aspectos da transmissão da mensagem. Primeiro, o que você diz, isto é, as palavras que você usa, correspondem a 7% da mensagem. Segundo, a maneira como você diz, isto é, o tom de voz, a ênfase que você coloca nas diferentes palavras, o volume

da sua voz e o ritmo em que você fala correspondem a 38%. Terceiro, sua linguagem corporal, isto é, a expressão do seu rosto, o contato visual e a postura do corpo (gestos) correspondem a 55% (BEE E BEE, 1996). Por isso, entender a importância relativamente baixa dada às palavras, comparada à voz e à linguagem corporal, revela a necessidade de se cuidar da *maneira* como se fala (se intervém) com jovens atletas.

1.3.4.3 Mentalização

Segundo Valdés (1996), o treinamento de habilidades psicológicas consiste na base necessária aos esportistas tanto na preparação quanto na competição. Entre estas habilidades, o relaxamento e a mentalização têm um papel fundamental. Também são relevantes, apesar de atingir diferentes objetivos, a energização e a supressão de imagens, pensamentos ou emoções que afetam negativamente o rendimento.

Os atletas vivenciam uma série de estados emocionais, com repercussões cognitivas e somáticas, que ocorrem e se transformam de uma forma quase instantânea. Estes estados emocionais estão presentes tanto no treinamento quanto na competição, tendo suas manifestações mais claramente visíveis nos períodos pré-competitivos.

Em geral, existe boa concordância entre os diversos autores sobre as características que delimitam o estado emocional ótimo de rendimento do atleta. Para Loehr (1990), o estado ideal de rendimento se caracteriza por uma sensação de relaxamento e soltura, de calma, tranquilidade interna, sem ansiedade ou nervosismo; uma sensação de estar carregado energeticamente, de otimismo e de atitude positiva; um sentimento de prazer e diversão; uma atuação percebida como realizada com pouco esforço, com automatismo e espontaneidade em tudo o que faz. O atleta está mentalmente alerta, focado e em harmonia; com uma grande sensação de autoconfiança e autocontrole emocional.

Este estado pode ser ensinado/treinado. O processo de preparação e a conseqüente regulação psicológica permitem a reprodução do mesmo de maneira

voluntária por parte do atleta bem treinado.

O treinamento mental refere-se a um processo de autocontrole, uma habilidade que o atleta terá após treinamentos específicos e, assim, estabelecer e manter um clima interno estável, controlável, e confiante para realizar uma determinada tarefa. Possui como vantagem a atuação no direcionamento da atenção do atleta, na convicção do que ele pode render (expectativa de capacidade) e na ativação das reservas do corpo (LOEHR, 1990).

O processo consiste em simular, imaginar, reconstruir mentalmente uma experiência, uma situação de sucesso, seja ela verídica ou não. Essa prática envolve os sentidos cinestésicos, auditivos, táteis e olfativos, com o fim de preparar o atleta mentalmente frente a uma determinada situação.

Monólogos interiores também fazem parte dessa preparação mental, afastando perturbações provenientes de estímulos externos ou outros pensamentos, contribuindo na persistência. Conversas internas e motivadoras do atleta ajudam no alcance concreto da meta. Essa prática consiste em o atleta fixar uma determinada meta elevada que seja alcançável em relação a sua real capacidade. Na fixação da meta, o atleta deve fazer uma real avaliação de si a fim de evitar constantes frustrações.

Um aspecto efetivo do ponto de vista do rendimento é a visualização do sucesso. A imagem a ser visualizada deve, preferencialmente, relacionar-se com as situações do processo de treinamento e aprendizagem, mais do que resultados competitivos. O "sucesso" pode consistir, por exemplo, em acertar repetidamente a bola na cesta de basquete, golpear corretamente o adversário no boxe, acertar um esquema tático treinado exaustivamente ou, por fim, alcançar o vitorioso objetivo. (VALDÉS, 1996)

1.3.4.4 Relaxamento

Edmund Jacobson (1920 apud VALDÉS, 1996), fisiologista da Universidade de Harvard, criou a técnica de relaxamento progressivo que viabiliza o relaxamento

através da respiração e exercícios físicos de tensão, envolvendo cerca de trinta grupos musculares.

Com a ajuda do eletroencefalograma (E.E.G.) e do eletromiograma, Jacobson avaliou a relação direta entre impulso cerebral e tônus muscular. Em sua pesquisa, ele utilizou essa ligação, concluindo que a cada reação emocional corresponde uma tensão muscular que altera os ritmos cerebrais.

Quando se inspira, os músculos são tensionados por cerca de dez segundos e distendidos em seguida. Ao se expirar, relaxa-se. Essa alternância faz com que o cérebro produza mais serotonina e endorfina, neurotransmissores que propiciam sensações de bem-estar. Nesse processo, ocorre uma melhora na imunidade, um desbloqueio muscular e psicológico e um estado de equilíbrio interno, possibilitando um descanso ideal. É a busca da homeostase, ou seja, do equilíbrio e do funcionamento natural do corpo.

No relaxamento, procura-se alcançar uma ausência quase que completa de contrações e de rigidez em boa parte do corpo. Seu objetivo é acalmar o sistema neuromuscular, afastando a tensão residual, enquanto se desenvolve uma boa autopercepção da tensão muscular.

A respiração é considerada uma peça fundamental no controle da ansiedade e do estado ideal de rendimento do atleta. O processo consiste em levar o atleta a perceber e a sentir sua respiração em várias situações de rendimento. O objetivo do treino é fazer com que o atleta observe a diferença entre o estado de relaxamento e calma e o estado de tensão e ansiedade (LOEHR, 1990).

A partir dessa percepção, conduz-se o atleta a respirar de forma que inale lenta e profundamente pelo nariz, fazendo com que o ar se expanda para a parte central de seu corpo, incluindo a parte inferior do abdômen, assim como a parte central e superior da caixa torácica. Posteriormente, orienta-se a fazer uma pausa antes da exalação. Por fim, instrui-se a exalar o ar de forma lenta e contínua pela boca, podendo, conjuntamente com a exalação, emitir sons que facilitem a exalação. O atleta deve começar bastante devagar, aumentando, paulatinamente, o ritmo da respiração, até chegar num ponto no qual inspirará o máximo de ar possível no

menor período de tempo que suportar. Com a prática, o atleta será capaz de perceber e controlar sua respiração sempre quando for conveniente.

A respiração pode ser utilizada para mobilizar energia positiva no organismo ou como caráter sedativo, combinada ou não com outros exercícios de relaxamento de qualquer tipo. O que se deve fazer é atingir as fases da respiração de forma completa, isto é, desde o abdômen até a porção superior do peito. A respiração abdominal orienta-se com facilidade, solicitando aos atletas que inflem o estômago em vez de inflar o tórax. O ar deve aumentar visivelmente o volume do abdômen e a expiração deve transferir o ar lentamente para o tórax para passar completamente pelos pulmões.

1.3.5 Esportes de Apreciação; Jovens Atletas e Objetivos da Tese

Os esportes de apreciação caracterizam-se pelas capacidades coordenativas e as expressões artísticas dos atletas. Incluem-se, neste grupo, a patinação artística, a ginástica rítmica desportiva, o nado sincronizado, os saltos ornamentais e a ginástica artística. Nestes esportes, os exercícios estão dirigidos não somente para a conquista do objetivo final, mas também para a satisfação das exigências de qualidade de execução e apresentação estética. Neles predominam as ações psicomotoras, de elegância, de virtuosismo e criatividade - fatores determinantes e dependentes das percepções dos atletas sobre seus próprios desempenhos.

Aos esportes de apreciação estão inerentes fortes vivências emocionais, pois estes estão associados à valorização estética durante suas execuções elegantes, virtuosas, complexas e dinâmicas. As apresentações provocam alegria e satisfação aos espectadores bem como ativam um mecanismo de *feedback* que permite reforçar e ativar comportamento do atleta, criando uma atmosfera de confiança e segurança em suas próximas atuações.

A avaliação dos esportes de apreciação é determinada pela atividade do árbitro, ou seja, a obtenção de bons resultados competitivos possui um diferencial bem grande em relação aos outros esportes; o atleta tem de atuar em consonância

direta com as expectativas e com as possíveis pontuações atribuídas pelos árbitros. Portanto, na ginástica artística e na ginástica rítmica, a percepção de sucesso e fracasso está fortemente relacionada e influenciada pelo julgamento, muitas vezes considerado subjetivo e inaceitável.

No entanto, em pesquisa realizada por McAuley (1985), foram encontrados indícios de que a percepção de sucesso na ginástica artística está significativamente influenciada por como os ginastas percebem as causas de seu desempenho. As notas finais para a apresentação não parecem ter grande influência na determinação das explicações causais, mas sim a percepção de sucesso. Como os ginastas percebem o seu próprio desempenho, em termos de sucesso, pode ser uma função de características pessoais e contexto da situação. A consistência e a estabilidade são fatores que mais afetam a atribuição de causalidade.

Se você ganha uma corrida, por exemplo, você deverá atribuir este resultado a uma alta habilidade, boa sorte e uma incompetência dos outros (tarefa fácil) ou ao seu alto esforço. No entanto estes conceitos são submetidos a mudanças durante o desenvolvimento das crianças até a adolescência (NICHOLLS, 1991).

Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento do conceito de habilidade pode ser visto como um processo de diferenciação dos conceitos de sorte, dificuldade e esforço em relação à própria habilidade. Somente quando este processo está completo (aproximadamente aos 12 anos) é que as crianças entendem habilidade tal e qual os adultos. A questão aqui é o que a criança pensa sobre habilidade – o seu significado. A preocupação não é somente com os esquemas que as crianças usam para inferir a si mesmas ou aos outros as razões de suas atuações. Segundo Nicholls (1989 apud NICHOLLS, 1991), crianças em torno dos nove anos confundem os conceitos de habilidade e sorte.

Somente no início da adolescência fica claro que o esforço e a habilidade podem não interferir nas tarefas de sorte. Já o conceito de dificuldade se desenvolve consideravelmente mais cedo, aproximadamente aos oito anos. Este envolve a compreensão de tarefas de dificuldade e competência pessoal em ambiente de comparação do grupo, ou seja, uma tarefa de maior dificuldade é aquela em que poucos membros do grupo são capazes de realizar (NICHOLLS, 1989 apud

NICHOLLS, 1991). Com a idade, as crianças são mais capazes de entender as questões de competição tal como os adultos. Ao mesmo tempo, elas ficam mais propensas a ter seus interesses abalados pelas competições, a achar a experiência desagradável e desistir da atividade quando elas se vêem como incompetentes. (SMOLL E SMITH, 1990).

Este estudo visa, portanto, à elaboração do programa de treinamento atribucional, considerando variáveis dependentes relacionadas à motivação e ao desempenho esportivo, que possa alterar as atribuições que provoquem danos impróprios, os quais podem levar a déficits cognitivos, emocionais ou comportamentais e, assim, desenvolver atribuições mais apropriadas, sugerindo pensamentos positivos orientados ao futuro.

Um programa de retreinamento, tal como o proposto neste trabalho, caracteriza-se por certa complexidade advinda dos seus componentes multifacetados, de forma que seu objetivo geral pode ser explicitado em duas partes.

Tanto para desenvolver quanto para avaliar o programa de retreinamento proposto, são necessários não só um plano de intervenção, mas também a construção de instrumentos que permitam a mensuração das principais variáveis envolvidas e o treinamento de profissionais que irão implementar todo o programa. Desta forma, os objetivos específicos do presente trabalho serão alcançados em dois estudos: No Estudo 1, são apresentados os procedimentos de desenvolvimento e validação dos principais instrumentos utilizados para mensurar as variáveis observadas. No segundo estudo, é descrita a elaboração e execução do Programa de Retreinamento Atribucional, envolvendo o treinamento dos profissionais que implantaram a intervenção e a descrição dos dados e as análises estatísticas que permitiram qualificar os seus resultados.

Estudo 1

2 ESTUDO 1

2.1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta tese é propor e testar preliminarmente um programa de retreinamento atribucional que visa à correção de atribuições inadequadas, responsáveis por déficits cognitivos, motivacionais, emocionais ou comportamentais em atletas. O programa de retreinamento atribucional proposto se caracteriza por procedimentos dirigidos aos atletas e aos treinadores. Os atletas são avaliados antes, durante e depois do treinamento, quanto as suas atribuições frente ao sucesso e ao fracasso, à orientação às metas e à ansiedade. O treinador é orientado e acompanhado nas suas interações com os atletas, visando à equipá-lo para que proceda com o retreinamento atribucional (ênfase nas atribuições controláveis, internas e instáveis) e à administração dos seus níveis de ansiedade (uso de técnicas de relaxamento e mentalização). O acompanhamento correto do técnico, juntamente com suas intervenções de retreinamento atribucional, contribui para a criação do clima motivacional desejado.

A implantação e a avaliação do modelo de retreinamento proposto implicam também avaliação de uma série de construtos junto aos atletas. Idealmente, os treinadores deverão estar sempre avaliando seus atletas antes, durante e depois de suas intervenções atribucionais para que possam não só proceder adequadamente, mas também avaliar os efeitos da intervenção. Portanto, para explicitar os procedimentos e a investigação da validade da própria intervenção, foi necessário, inicialmente, realizar o desenvolvimento e a validação de instrumentos de mensuração dos principais construtos envolvidos.

Neste Estudo 1, são apresentadas as investigações feitas para replicar a estrutura fatorial (validade de construto) de três das medidas usadas nesta tese, bem como os primeiros índices da validade de construto de uma nova escala de atribuição.

O modelo de retreinamento, a ser apresentado no Estudo 2, envolve entrevistas e auto-avaliações em um conjunto de variáveis cognitivas e motivacionais. O uso de instrumentos em pesquisas ou em intervenções só é

possível quando estes apresentam índices de confiabilidade e validade que assegurem que os resultados observados sejam manifestações dos fenômenos e não erros e imprecisões de mensuração. Praticamente todas as medidas psicológicas ou comportamentais são acompanhadas de questionamentos e dúvidas quanto as suas validades e fidedignidades. Em decorrência, surgem revisões ou novas versões constantemente. Para assegurar um mínimo de qualidade na mensuração dos seus construtos de interesse, os pesquisadores realizam pesquisas voltadas para a verificação de índices psicométricos adequados, possibilitando assim a análise das inter-relações dos conceitos representados.

A validade de construto de um instrumento é verificada por meio de dois tipos de análises fatoriais: análise fatorial *exploratória* e análise fatorial *confirmatória*. Na análise fatorial *exploratória*, busca-se identificar os fatores latentes presumivelmente subjacentes aos itens; isto é, ao responder os itens de um instrumento, o indivíduo expressa sua característica psicológica do construto em estudo. A questão, portanto, é identificar quantos fatores existem em um determinado conjunto de respostas, quais os itens que os representam e quais são as definições conceituais desses fatores. A análise fatorial *exploratória* é uma técnica estatística que permite reduzir as respostas dadas a todos os itens do instrumento a uns poucos resultados (p.ex., médias dos itens que compõem os fatores).

Ao contrário da análise fatorial *exploratória*, a análise fatorial *confirmatória* pressupõe que o pesquisador já tenha definido previamente a estrutura fatorial do instrumento. Essa definição prévia pode ter ocorrido por meios puramente empíricos (p.ex., com o uso de análises fatoriais *exploratórias*) ou com base em fundamentos puramente teóricos. Por se tratar de uma técnica *confirmatória*, a estrutura fatorial proposta (conceitual ou empiricamente) é denominada de modelo fatorial e a sua investigação necessita de um modelo matemático totalmente diverso da análise fatorial *exploratória*.

Tratando-se de fenômenos da psicologia humana, é possível hipotetizar certa universalidade da estrutura fatorial. Tanto no caso de novos instrumentos quanto para instrumentos com algum tipo de estrutura fatorial já conhecida, como os instrumentos originalmente publicados e validados em outras línguas (embora sujeita

a variações culturais), é perfeitamente legítimo que estes sejam submetidos às duas análises fatoriais. Num primeiro momento, explora-se qual a estrutura fatorial existente na língua da nova versão do instrumento, para em seguida verificar se esta estrutura (que pode ou não coincidir com a original) pode ser confirmada.

Além da validade de construto (análises fatoriais exploratórias e confirmatórias) e para verificar os valores preditivos das Atribuições de Causalidade, das Orientações às Metas e do Clima Motivacional sobre a Motivação Intrínseca, realizou-se uma Regressão Linear Múltipla – RLM caracterizando a relação entre as variáveis.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.2.1 Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC)

Fundamental na mensuração da atribuição de causalidade é a investigação da sua estrutura fatorial. O modelo dos três fatores de Weiner (1985) continua sendo o mais popular na psicologia do esporte e do exercício e tem apresentado boa fundamentação empírica em diferentes estudos, revelando uma efetiva correspondência entre seus fatores e o pensamento causal expresso pelos indivíduos.

A boa fundamentação empírica já encontrada para a existência dos três fatores propostos por Weiner não tem impedido o surgimento de disputas sobre a possibilidade de existirem outros fatores, tais como intencionalidade e globalidade. Para o autor, no entanto, o fator globalidade pode ser interpretado na mesma dimensão da estabilidade e a intencionalidade integrada no fator causalidade interna.

O consenso obtido em torno dos três fatores de Weiner também não tem sido acompanhado pelo desenvolvimento de instrumentos de mensuração das atribuições que reflitam esta estrutura fatorial. A mensuração das atribuições feitas por atletas e não atletas tem sido objeto de críticas sobre a baixa padronização, alta

informalidade, mensuração parcial de apenas um ou dois dos fatores ou inclusão de vários outros novos fatores. A *Wingate Sport Achievement Responsibility Scale – WSARS* (TENENBAUM et al.,1984), um dos instrumentos construídos para mensurar especificamente as atribuições feitas por atletas, por exemplo, considerou apenas o fator *locus* de causalidade. Já a *Sport Attributional Style Scale – SASS* (HANRAHAN et al.,1989) leva em conta unicamente a interpretação subjetiva de sucesso e fracasso em vez do resultado de vencer ou perder, e enquadra as atribuições em cinco fatores: causalidade, estabilidade, controlabilidade, globalidade e intencionalidade.

Esses dois instrumentos de mensuração das atribuições pertencem a um grupo de instrumentos que procura medir as atribuições dos indivíduos com relação aos seus desempenhos particulares em eventos específicos. Um outro grupo compõe-se de medidas “genéricas” do estilo atribucional, pois permitem que os atletas façam suas atribuições em múltiplos eventos esportivos. As atribuições são feitas, considerando o desempenho em situações hipotéticas gerais. Neste grupo encontra-se a *Performance Outcome Survey – POS*, desenvolvida por Leith e Prapavessis (1989), que mensura o estilo atribucional dos atletas quanto aos seus desempenhos em geral e de acordo com as dimensões *locus*, estabilidade e controlabilidade. Embora procurem identificar padrões atribucionais mais permanentes e estáveis, recorrentes em diferentes situações, esses instrumentos também apresentam limitações, pois nem sempre é possível que os atletas tenham experiências idênticas, nas diversas situações, ou mesmo que tenham experiências suficientes para estabelecer um estilo ou padrão atribucional.

Biddle et al. (2001) relatam que, em outros estudos tradicionais de mensuração da atribuição de causalidade, o investigador, em vez de utilizar escalas padronizadas, analisa o discurso dos participantes em termos da representação dimensional da causa de acordo com a teoria da atribuição. Este procedimento supõe que o significado da atribuição, a causa relatada pelo sujeito atribuidor, é equivalente ao significado proposto pela teoria da atribuição, e foi classificado como erro metodológico por Russell (1982) que o denominou de “erro fundamental do investigador”. Para evitar esse tipo de inferência, é necessário mensurar a atribuição de causa feita pelo atleta sobre seu próprio desempenho, evitando-se o viés

interpretativo passível de ocorrer quando se pretende traduzir o conteúdo discursivo de um indivíduo de acordo com a dimensionalidade proposta pela teoria atribucional.

Em consequência, a *Causal Dimension Scale* – CDS foi desenvolvida por Russell (1982) como uma tentativa de medir as dimensões utilizadas pelos próprios sujeitos nas explicações das causas fornecidas para seus próprios desempenhos. Na CDS, o sujeito-atribuidor analisa uma série de possíveis causas do seu desempenho, expressas em nove sentenças e elaboradas de acordo com as três dimensões propostas por Weiner (1985).

Embora teoricamente promissora, as investigações empíricas das propriedades psicométricas da CDS revelaram baixa consistência interna na dimensão controlabilidade e uma alta correlação entre esta dimensão e a dimensão de causalidade. Uma segunda versão da CDS foi então proposta por McAuley et al. (1992), dando lugar à *Causal Dimension Scale II* – CDS II na qual a dimensão controlabilidade é dividida em duas dimensões (controle pessoal e controle externo), passando a ter 12 itens e 4 fatores (3 itens em cada dimensão). Na CDS II, os atletas atribuem uma causa a sua atuação e, logo em seguida, se auto-avaliam em doze escalas de nove pontos, ancoradas em seus extremos por expressões que refletem os quatro tipos de atribuição de causalidade: controle pessoal (p.ex., “é gerenciável por você” vs. “não é gerenciável por você”), controle externo (p.ex., “está sob o poder de outras pessoas” vs. “não está sob o poder de outras pessoas”), *locus* de causalidade (p.ex., “está relacionada a você” vs. “está relacionada aos outros”) e estabilidade (p.ex., “é permanente” vs. “é temporária”).

McAuley et al. (1992) relatam, ao revisarem quatro estudos realizados no campo e no laboratório, que a CDS II tem boa consistência interna e excelente validade de construto na mensuração de como os indivíduos percebem as causas de seu desempenho por meio dos fatores causais. Nos quatro estudos, foram obtidas as seguintes médias nos índices alfa de consistência interna de cada dimensão: *locus* de causalidade (0,67) dimensão de estabilidade (0,67), dimensão de controle pessoal (0,79) e controle externo (0,82). Esses autores também comentam os resultados de uma análise fatorial confirmatória na qual o modelo proposto de quatro fatores revelou um excelente ajuste aos dados do estudo (GFI = 0,96), sendo superior a qualquer outro modelo alternativo com o qual foi comparado.

Além disso, em uma revisão bibliográfica da versão infantil da CDS-II (*Causal Dimension Scale for Childrens - CDS II-C*), Vlachopoulos et al. (1996) igualmente apontam para algumas inconsistências, apesar de alguns bons índices psicométricos. Como a versão infantil CDS II-C difere da versão CDS II apenas no menor número de itens e na redução das opções das escalas tipo *Likert*, as sugestões de revisão feitas pelos autores servem para ambas as versões.

Uma versão brasileira também foi desenvolvida por Benck (2002), tendo por base a tradução e adaptação do CDS II original, com o mesmo objetivo de mensurar as atribuições de causalidade feitas por atletas quando explicam seus desempenhos. Benck e Valdés (2003,2005) encontraram, em estudos realizados com jovens atletas brasileiros, bons índices de validade e fidedignidade, mas não conseguiu replicar a estrutura fatorial original de quatro fatores. O fator *lócus* de causalidade foi parcialmente integrado à dimensão de controlabilidade pessoal. Já os fatores estabilidade e controlabilidade mostraram-se robustos e foram validados em diversos estudos no Brasil.

Todos os resultados, em torno das versões em inglês e português da CDS II, indicam índices psicométricos positivos, mas também dúvidas e inconsistências, principalmente quanto a sua estrutura fatorial. Por um lado, não ficou comprovado, por exemplo, que a estrutura fatorial de quatro fatores representa uma alternativa viável à estrutura fatorial originalmente proposta por Weiner (1985). Por outro lado, vários aspectos positivos sugerem que a proposta original da CDS II deva ser mantida e aproveitada em uma escala destinada diretamente ao atleta brasileiro. Dentre os aspectos positivos, ressalta-se a característica de ser um instrumento de mensuração da atribuição de causa feita pelo atleta sobre um julgamento que faz do seu próprio desempenho. Ou seja, o sujeito atribuidor codifica sua própria atribuição quanto à causa da sua atuação desportiva. Essa característica permite, entre outras coisas, uma especificidade e individualização da questão atribucional que é muito importante para pesquisas e intervenções futuras junto a cada atleta.

Considerando as qualidades positivas da CDS II e, principalmente, a estrutura fatorial de Weiner, foi desenvolvida uma nova escala de mensuração das atribuições, denominada *Escala Brasileira de Atribuição Causal – EBAC*, elaborada a partir da CDS II brasileira e das investigações realizadas em torno das versões da

CDS II e da CDS II – C. Foram realizadas novas análises semânticas, mantendo os doze itens, porém eliminando-se um dos dois pólos de cada item e considerando a escala de cinco pontos propostos na CDS II – C.

Nesse sentido, a EBAC (ANEXO A) manteve a mesma estrutura básica da CDS II, isto é, solicita-se inicialmente aos atletas que avaliem, em um único item, o seu desempenho geral, em termos de sucesso e fracasso, de acordo com uma escala *Likert* de sete pontos, onde 1 = fracasso absoluto e 7 = sucesso absoluto. Em seguida, e ainda analisando o seu desempenho esportivo, eles respondem uma pergunta aberta sobre o principal motivo de seu sucesso ou fracasso, atribuindo uma causa a sua atuação. A partir desta resposta, os atletas analisam e respondem doze itens representativos dos três fatores.

Além dessas similaridades, os doze itens da EBAC foram elaborados para representar a operacionalização dos quatro fatores. Com a proposição de uma estrutura fatorial definida, faz-se necessário recorrer à análise fatorial confirmatória como o conjunto de métodos adequados para verificação da sua validade e adequação empírica. Em contraste com a análise fatorial exploratória, na análise fatorial confirmatória verifica-se o quanto a estrutura fatorial proposta se ajusta ao conjunto de dados obtidos com uma determinada amostra. No presente estudo, propõe-se que a estrutura fatorial subjacente às atribuições de uma amostra de atletas, obtidas com a *Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC)*, é composta dos fatores causalidade, estabilidade, controle externo e controle pessoal. Análises fatoriais confirmatórias verificaram a adequação desta estrutura fatorial quando contrastada com os ajustes obtidos com estruturas fatoriais de outros modelos com um ou três fatores (BENCK et al., 2006).

2.2.2 Questionário de Percepção de Sucesso (POSQ)

Para a avaliação dos objetivos de realização dos indivíduos em contextos desportivos têm sido desenvolvidos diversos instrumentos, dentre os quais o mais utilizado é o *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)* (DUDA e NICHOLLS, 1989). Porém o TEOSQ, apesar de demonstrar índices aceitáveis de

validade e fidedignidade, foi desenvolvido a partir da adaptação de instrumentos de natureza educativa e não em contextos esportivos. Nesse sentido, foi idealizado por Roberts, Treasure e Balague (1998) o *Perceptions of Success Questionnaire – POSQ*, desenvolvido especificamente para situações esportivas.

Inicialmente os autores do POSQ criaram 48 itens, selecionados a partir da literatura e de outros instrumentos que se dirigem à percepção de sucesso no esporte. Baseados nos conceitos de Nicholls (1989) e Dewck (1986), identificaram os itens que melhor representavam o construto de orientação ao ego e à tarefa. A versão final do POSQ ficou constituída pela descrição de doze situações passíveis de ocorrer em contextos esportivos, questionando como o atleta perceberia o seu sucesso em cada uma delas. Utiliza-se a mesma questão inicial do TEOSQ, isto é, “Eu me sinto realmente com mais sucesso no esporte quando...”; então o atleta indica numa escala *Likert* de cinco pontos, ancorados nos seus extremos de concordo totalmente a discordo totalmente, a sua percepção de sucesso em seis itens correspondentes à orientação para a tarefa (p.ex., “eu demonstro clara melhoria no meu rendimento”) e nos outros seis itens referentes à orientação ao ego (p.ex., “eu derroto outras pessoas”).

Desde a sua publicação, o POSQ tem sido considerado como referência. Os índices iniciais de consistência interna, usando *alpha* de *Cronbach*, foram de 0,92 para orientação à tarefa e 0,90 para orientação ao ego. Outros estudos comprovam a evidência das excelentes qualidades psicométricas deste instrumento, além de demonstrar valores preditivos de motivação congruentes com as expectativas teóricas.

A tradução do POSQ original (ROBERTS, TREASURE e BALAGUE, 1998) foi realizada pela presente autora com a colaboração de cinco tradutores bilíngües que traduziram a escala original do inglês para o português. Em seguida, as versões traduzidas foram validadas por meio da *Back Translation* com a colaboração de outras cinco pessoas que a traduziram do português para o inglês. Nenhuma tradução levou a diferenças de interpretação entre os itens, constatando-se uma grande semelhança entre as duas versões (ANEXO B).

Além disso, foram realizadas análises semânticas com a colaboração de 10 atletas que atendiam aos critérios de inclusão desta pesquisa. Foram respeitadas as opiniões pertinentes e as modificações mais representativas no grupo.

2.2.3 Questionário de Percepção do Clima Motivacional – 2 (PMCSQ – 2)

Newton e Duda (1993 apud NEWTON et al. 2000) desenvolveram o questionário de *Percepção do Clima Motivacional – PMCSQ – 2*, a partir do original *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – PMCSQ* de Seifriz et al. (1992 apud NEWTON et al. 2000). A partir de considerações teóricas e empíricas, os autores selecionaram um grande número de itens, tentando cobrir os aspectos do construto teórico de orientação às metas, tais como ênfase no esforço, ênfase no incremento das habilidades no grupo, percepção da contribuição de cada membro da equipe, erros aceitos como parte do processo de aprendizagem, cooperação/coesão reforçada pelos atletas, rivalidade intra-equipe, reforço baseado num alto nível de habilidade e punição dos erros. Ambos os instrumentos têm uma estrutura composta por dois fatores que refletem a orientação para a tarefa e a orientação para o ego.

Newton, Duda, e Yin (2000) elaboraram uma versão revisada do próprio PMCSQ – 2, fizeram várias análises que os permitiram encontrar uma estrutura de 33 itens e um modelo hipotetizado de dois fatores. Os atletas indicam numa escala *Likert* de cinco pontos, na qual 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente, como se sentem participando daquela equipe/time. Cada item é precedido pela frase: “Na nossa equipe...”. Foram calculados os *alphas* de *Cronbach* para ambos os fatores, sendo estes: orientação à tarefa do treinador ($\alpha=0,88$), orientação ao ego do treinador ($\alpha=0,87$)

Esses questionários foram adaptados para sua utilização na avaliação do clima motivacional em aulas de educação física por Guest, White, Jones, McCaw e Vogler em 1997 (apud DUDA, 2001).

A tradução do PMCSQ-2 (ANEXO C), que se propõe a medir a percepção do atleta quanto ao clima motivacional estabelecido pelo treinador no ambiente esportivo, foi realizada pela autora da pesquisa, seguindo o mesmo procedimento descrito anteriormente na POSQ.

2.2.4 Inventário de Motivação Intrínseca (IMI)

O *Inventário de Motivação Intrínseca – IMI* é a única escala conhecida que procura mensurar a motivação intrínseca situacional numa perspectiva multidimensional, isto é, se detém na mensuração do estado de motivação imediato, sendo reações e sentimentos frente às atividades esportivas em que o indivíduo esteja engajado na situação a ser observada/estudada.

Essa escala representa uma adaptação direta para o esporte do IMI, desenvolvido originalmente para tarefas laboratoriais por Ryan (1982 apud BIDDLE et al. 2001). Adaptada inicialmente para o basquetebol, tem sido utilizada/adaptada para diversas modalidades. Suas duas versões com 16 e 18 itens apresentam cada uma os mesmos quatro fatores subjacentes à motivação intrínseca em situações específicas. As análises de consistência interna dos fatores apresentaram os seguintes resultados: apreciação e interesse ($\alpha = 0,91$); competência percebida ($\alpha = 0,64$); tensão e pressão ($\alpha = 0,63$) e importância e empenho ($\alpha = 0,55$).

A análise confirmatória do IMI demonstrou, no entanto, algumas inconsistências no modelo de quatro fatores. Apesar de os índices serem considerados inaceitáveis (GFI = 0,80, CFI = 0,77 e RMSR = 0,11), os pesquisadores defendem o uso dessa escala tanto em laboratório quanto em pesquisas de campo (MCAULEY, DUNCAN E TAMMEN, 1989). É considerado como um instrumento flexível, prontamente adaptado para qualquer modalidade e para todo tipo de atividade física, sendo extremamente útil para acessar o nível de motivação intrínseca situacional.

A tradução para a versão brasileira do IMI (ANEXO D) seguiu os mesmos procedimentos descritos anteriormente para as escalas POSQ e PMCSQ-2.

2.2.5 Inventário do Estado Emocional (IEE)

Este inventário foi desenvolvido por Benck, Falcão, Mello e Valdés (manuscrito não publicado) para fins específicos de descrição do estado emocional dos atletas para a intervenção do Estudo 2. O IEE procura medir o quanto e como se sente o atleta ao treinar um determinado exercício/habilidade.

O IEE foi elaborado em dois conjuntos de avaliações (ANEXO E). No primeiro conjunto, a expressão “A tarefa é:” é avaliada por seis pares bipolares escolhidos de acordo com os três fatores sugeridos pelas escalas de diferencial semântico de Osgood et al. (1957, apud PASQUALI, 1999): atividade (p.ex. fácil – difícil;), avaliação (p.ex. prazerosa – dolorosa), potência (leve – pesada), acrescentando-se o fator receptividade (interessante – cansativa). No segundo conjunto, a expressão “Quando realizo essa tarefa eu me sinto:” também está acompanhada de seis pares dicotômicos (p.ex., confiante – inseguro; concentrado – preocupado) que procuram avaliar os sentimentos e o grau de ansiedade em relação à tarefa. Ambos os conjuntos são avaliados numa escala de cinco pontos.

2.3 MÉTODO

2.3.1 Amostra

Participaram 438 atletas de ambos os sexos, com idades entre 10 e 17 anos (média = 14,7 anos; desvio padrão = 1,5 anos), representantes de onze modalidades, selecionadas de acordo com suas características de avaliação de desempenho: esportes individuais de apreciação, tempo e marca, combate e esportes coletivos. Um fator determinante na escolha das modalidades individuais foi a precocidade envolvida nos treinamentos e os resultados dos diferentes esportes, isto é, jovens atletas submetidos ao treinamento e a competições com alto grau de exigência técnica, que participam de competições atléticas e que tenham iniciado um programa de treinamento com pouca idade (entre 5 e 9 anos de idade).

Dividiu-se também a amostra por nível de competição, sendo que atletas de nível regional são aqueles que representam a sua federação em competições locais e regionais (p.ex., Centro-Oeste); atletas de nível nacional são os filiados às confederações e que participam de eventos interestaduais e nacionais; e os atletas de nível internacional são aqueles que representam as confederações em eventos internacionais e participam de seleções nacionais. Observa-se uma maioria de atletas de nível nacional, representantes dos esportes individuais, com predominância de atletas acima de 15 anos (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de atletas participantes de acordo com a modalidade, faixa etária, gênero e nível de competição.

MODALIDADE	GÊNERO		FAIXA ETÁRIA		NÍVEL DE COMPETIÇÃO			TOTAL
	Fem.	Masc.	≤14 anos	≥15 anos	Inter	Nac.	Est.	
JUDÔ	31	42	5	68	10	60	3	73
NATAÇÃO	40	48	65	23	2	37	49	88
GIN. ARTÍSTICA	29	27	35	21	1	52	3	56
GIN. RÍTMICA	29	0	27	2	9	20	0	29
HANDEBOL	29	33	1	61	3	51	8	62
SALTOS ORN.	4	1	3	2	4	1	0	5
VOLEIBOL	13	38	5	46	4	45	2	51
TÊNIS	3	13	4	12	9	6	1	16
SQUASH	0	6	2	4	1	2	3	6
ATLETISMO	5	9	5	9	0	1	13	14
NADO SINC.	38	0	24	14	1	37	0	38
Total	221	217	176	262	44	312	82	438

2.3.2 Procedimentos

A coleta de dados foi efetivada durante a realização dos VIII Jogos da Juventude realizados em Brasília-DF. Os atletas foram abordados nas quadras esportivas durante intervalos dos jogos ou treinamentos. Após a informação sobre os objetivos do estudo e a garantia do caráter voluntário da participação, obteve-se o

termo de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa foi também aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – FS/UnB em 13/09/2005 (ANEXO F).

Depois de coletar os dados referentes às variáveis demográficas de gênero, idade e modalidade, foi solicitado aos atletas que respondessem os instrumentos da pesquisa: Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC), Questionário de Percepção de Sucesso (POSQ), Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte – 2 (PMCSQ-2) e Inventário de Motivação Intrínseca (IMI). Os questionários estavam em bloco e foram apresentados na mesma ordem, sendo estes preenchidos em grupos de no máximo 6 atletas num período de quinze a trinta minutos.

2.3.3 Descrição dos Instrumentos

2.3.3.1 Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC)

Trata-se de uma escala tipo lápis e papel de auto-avaliação destinada a mensurar a intensidade e o tipo das atribuições de causas para um autojulgamento de fracasso ou sucesso no desempenho esportivo individual. Inicialmente, cada atleta é solicitado a avaliar sua carreira desportiva de uma forma geral em termos de sucesso e fracasso, de acordo com uma escala tipo *Likert* de sete pontos onde 1 = fracasso absoluto e 7 = sucesso absoluto. Em seguida, ainda analisando seu desempenho esportivo, o atleta responde uma pergunta aberta sobre o principal motivo de seu sucesso ou fracasso, para que atribua uma causa a sua atuação. A partir destas respostas – que ativam e dirigem o processo atribucional para suas próprias vivências e experiências –, os atletas respondem 12 itens escolhidos, a partir de um conjunto maior de itens baseados em revisões dos itens das diversas versões da CDS II, acrescentados a outros itens supostamente representativos dos quatro fatores propostos como componentes das atribuições causais do desempenho de atletas. Análises semânticas, visando a adaptar a redação dos itens e facilitar a representação e compreensão dos fatores, foram realizadas com uma

amostra de cinco jovens atletas de ambos os sexos com idades entre 9 e 12 anos. O conjunto de 12 sentenças escolhido foi o que revelou possuir a melhor interpretação e compreensão como representativos dos quatro fatores hipotetizados como componentes da EBAC. Também foi eliminado um dos pólos de cada sentença, permanecendo somente os indicadores afirmativos de cada fator. As expressões tradicionalmente ancoradas em seus extremos nas escalas semelhantes a CDS II, por exemplo, passaram na EBAC a serem representadas por uma única expressão: *locus* de causalidade (“está relacionada a você”), estabilidade (“é permanente”), controle externo (“está sob o poder de outras pessoas”) e controle pessoal (“é gerenciável por você”).

Cada uma das 12 sentenças da EBAC está também acompanhada de uma escala *Likert* de cinco pontos onde 1 = reflete menor causalidade, estabilidade ou controlabilidade e 5 = reflete maior causalidade, estabilidade ou controlabilidade. Os resultados são obtidos por meio da soma dos itens que representam cada dimensão, ou seja, somando os itens 1, o 6 e o 9 teríamos os resultados do *locus* de causalidade; somando o 5, o 8 e o 12, a dimensão de controle externo; a pontuação referente à dimensão de controle pessoal sairia da soma dos itens 2, 4 e 10; por último, somando o 3, o 7, e o 11 obteríamos a dimensão de estabilidade. Portanto, cada dimensão está representada por 3 itens de 1 a 5, as pontuações oscilariam entre 3 e 15. Quanto maior a soma obtida nas sentenças representativas de cada fator, maior a intensidade do uso daquele tipo de atribuição. A versão original da EBAC está representada no ANEXO A.

3.3.3.2 Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte (POSQ)

A versão brasileira do POSQ descreve doze situações que ocorrem em contextos esportivos enquanto questiona como o atleta perceberia o seu sucesso em cada uma delas. Trata-se de uma escala tipo lápis e papel de auto-avaliação, destinada a mensurar os tipos de orientação do atleta (orientação ao ego e orientação à tarefa). Utiliza-se a questão inicial para todos os itens: “Eu me sinto realmente com mais sucesso no esporte quando...”, então o atleta se auto-avalia em

doze sentenças que complementam esta expressão geral e refletem sua percepção de sucesso. Cada sentença complementar está acompanhada por escalas tipo *Likert* de cinco pontos, quando 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente. Seis expressões complementares correspondentes à orientação à tarefa (p.ex., “... eu alcanço um objetivo definido para mim mesmo” ou “... eu supero minhas dificuldades”) e outros seis itens referentes à orientação ao ego (p. ex. “... eu sou o melhor ou eu faço melhor do que os outros”).

Os resultados são obtidos por meio da soma dos itens que representam cada dimensão, ou seja, somando os itens 2, 4, 6, 7,8 e 11 teríamos os resultados da orientação à tarefa e somando os 1, 3, 5, 9, 10 e 12, a dimensão de orientação ao ego. Portanto, cada dimensão está representada por Seis itens de 1 a 5, e as pontuações oscilariam entre 6 e 30 (ANEXO B).

2.3.3.3 Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte – 2 (PMCSQ-2)

Esta escala (ANEXO C) visa a medir a percepção do atleta quanto ao clima motivacional estabelecido pelo treinador no ambiente esportivo. É composta de 33 itens complementares à expressão “Na nossa equipe...” e acompanhados de uma escala *Likert* de cinco pontos, quando 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente. As 33 expressões complementares correspondem a dois grandes fatores de segunda ordem representativos dos treinadores orientados ao ego e dos treinadores orientados à tarefa. Esses dois tipos de orientação dos treinadores correspondem a dois tipos de percepção do clima motivacional: (1) ego-treinador (p.ex., “... os atletas são incentivados quando têm o seu rendimento melhor do que dos outros” ou “... se você quiser participar de uma competição deverá ser um dos melhores atletas da equipe”) e (2) tarefa-treinador (p.ex., “... os atletas são encorajados a melhorar seus pontos fracos” ou “... esforçar-se é reforçador”).

Os dois fatores de segunda ordem estão subjacentes a seis fatores de primeira ordem. Fator I (orientação à tarefa): aprendizagem cooperativa (itens 4, 5, 10, 19 e 32); papel importante (itens 11, 21, 31 e 33) e esforço e aperfeiçoamento (itens 1, 8, 14, 16, 20, 25, 28 e 30). Fator II (orientação ao Ego): punição dos erros

(itens 2, 7, 9, 15, 18 e 27); reconhecimento desigual (itens 3, 13, 17, 22, 24, 26, e 29); e rivalidade entre membros (itens 6, 12 e 23).

2.3.3.4 Inventário de Motivação Intrínseca (IMI)

Nesta escala, o atleta é solicitado a descrever como realmente se sente quando pratica sua modalidade esportiva (ANEXO D). Ela é composta de 18 itens complementares à expressão “Quando estou treinando... (modalidade esportiva)...”. Os dezoito itens complementares representam quatro fatores motivacionais intrínsecos, subjacentes a cada modalidade esportiva: apreciação e interesse (p.ex., “... tudo é muito legal”; itens 1, 7, 8 e 13); competência percebida, (p.ex., “... eu me considero bom”; itens 2, 09, 11 e 18); tensão e pressão (p.ex., “... eu me sinto pressionado quando faço os exercícios”; itens 5, 10 e 16) e importância e empenho (p.ex., “... eu não me esforço muito”; itens 3, 6, 12 e 14). Cada expressão está acompanhada de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, na qual 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente.

2.3.4 Procedimentos Estatísticos

A validade de construto dos instrumentos investigados neste estudo foi verificada por meio de dois tipos de análise fatorial: análise fatorial exploratória (AFE) e análise fatorial confirmatória (AFC). Na análise fatorial *exploratória*, busca-se identificar os fatores latentes presumivelmente subjacentes aos itens, isto é, quantos fatores existem, quais itens os representam e suas definições conceituais. A análise fatorial *confirmatória* pressupõe uma estrutura fatorial previamente definida (teórica ou empiricamente); denominada de modelo fatorial hipotetizado e visa basicamente a confirmar ou não a sua existência.

Os seguintes procedimentos serão utilizados para todas as análises fatoriais exploratórias:

1. Os resultados da aplicação dos questionários (dados brutos) devem ser examinados para se verificar (1) a presença de dados omissos (não devem exceder 5% do total de dados e apresentar distribuição aleatória entre as variáveis), (2) resultados extremos (*outliers*) detectados com o cálculo da distância Mahalanobis e distância Cook, (3) presença de multicolinearidade e singularidade (correlações excessivamente elevadas na faixa de 0,90 ou próximas de 1), (4) homocedasticidade (uniformidade das variâncias ao longo dos valores das variáveis) e (5) normalidade variada e multivariada das distribuições das variáveis. Caso ocorram violações desses pressupostos, deve-se recorrer a transformações das variáveis ou eliminação dos casos atípicos (extremos) ou com muitas respostas omissas (*missing*);
2. Determinar a fatorabilidade da matriz correlacional. A análise fatorial exploratória é realizada a partir da matriz de correlações dos itens do instrumento. Segundo Pasquali (2001), devem ser verificados os seguintes critérios para determinar se esta matriz é adequada ou não à análise fatorial exploratória: (1) tamanho da amostra relativo ao número de itens (idealmente pelo menos 10 participantes para cada item do instrumento fatorializado), (2) tamanho das correlações entre os itens (predominância de correlações com valores acima de 0,30), (3) o teste de Esfericidade de Bartlett (AIC) deve revelar valores estatisticamente significativos, e (4) o teste de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) deve apresentar valores acima de 0,60;
3. Realizar uma primeira análise com o método dos componentes principais para determinar o número possível de fatores. Este número é estabelecido examinando-se o gráfico *scree* e os valores dos *eigenvalues*;
4. Realizar análises fatoriais com a extração de diferentes números de fatores e técnicas de rotações (oblíquas ou ortogonais), buscando a solução que forneça a melhor estrutura fatorial. A melhor solução fatorial é aquela que une bons índices estatísticos (comunalidades, variância explicada pelos fatores, consistência interna dos fatores) com a melhor interpretação conceitual dos fatores;

5. Definir os fatores e seus respectivos itens. Selecionar os itens que apresentem cargas nos fatores iguais ou superiores a 0,45 (TABACHNICK e FIDELL, 2001).

É perfeitamente legítima a realização das duas análises fatoriais quando se trata da tradução e adaptação de instrumentos psicométricos como no caso deste trabalho. Num primeiro momento, explora-se qual a estrutura fatorial existente na língua da nova versão do instrumento, para em seguida verificar se esta estrutura (que pode ou não coincidir com a original) pode ser confirmada.

Além da validade de construto e para verificar os valores preditivos das Atribuições de Causalidade, das Orientações às Metas e do Clima Motivacional sobre a Motivação Intrínseca realizou-se, uma Regressão Linear Múltipla – RLM caracterizando a relação entre as variáveis.

Utilizou-se o programa estatístico SPSS 13.0 para as Análises Fatoriais Exploratórias e Regressão Linear Múltipla, e o AMOS 4.0, para as Análises Fatoriais Confirmatórias.

2.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.4.1 Escala Brasileira de Atribuição Causal – EBAC

2.4.1.1 Análise Fatorial Exploratória

Análises exploratórias iniciais foram realizadas para verificar a adequação dos dados aos pressupostos da análise fatorial (TABACHNICK e FIDELL, 2001). Os dados omissos não chegaram a 5% do total, sendo substituídos pela média da respectiva variável. Não foram observados problemas relativos à multicolinearidade, singularidade e casos extremos univariados e multivariados influentes (de acordo com os critérios distância *Mahalanobis* e distância *Cook₁*, sugeridos por TABACHNICK e FIDELL, 2001). Outros índices também indicaram a adequação da matriz

correlacional gerada com os resultados da EBAC (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) = 0,76; determinante da matriz = 0,00).

A análise dos componentes principais, a análise fatorial (rotação oblíqua) e o significado dos fatores indicaram a solução com quatro fatores (observar *screeplot* na Figura 6 e *eigenvalues* na Figura 7) como a mais adequada para a EBAC (63,63% da variância total explicada, todos os itens com cargas superiores a 0,45 nos quatro fatores reproduzidos na Tabela 2).

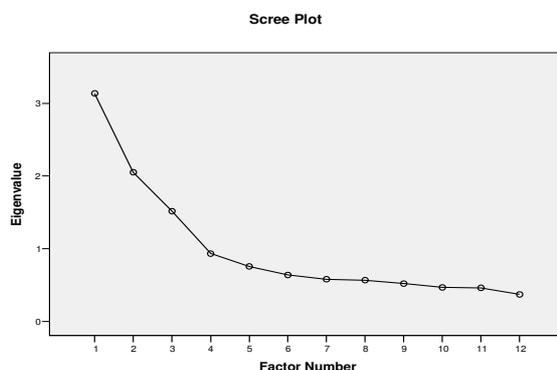


FIGURA 6: Representação gráfica (*scree plot*) dos *eigenvalues* de cada um dos doze primeiros fatores obtida com os 12 itens da Escala Brasileira de Atribuição Causal – EBAC.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3.136	26.131	26.131	3.136	26.131	26.131	2.501
2	2.051	17.090	43.221	2.051	17.090	43.221	1.927
3	1.517	12.641	55.861	1.517	12.641	55.861	2.046
4	.933	7.775	63.637	.933	7.775	63.637	2.288
5	.756	6.299	69.936				
6	.640	5.332	75.267				
7	.580	4.829	80.097				
8	.567	4.723	84.819				
9	.521	4.345	89.164				
10	.468	3.903	93.067				
11	.461	3.838	96.905				
12	.371	3.095	100.000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

FIGURA 7: *Eigenvalues* com respectivos percentuais de variância explicada dos doze primeiros fatores da Escala Brasileira de Atribuição Causal - EBAC.

A Tabela 2 apresenta as cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens da EBAC. Como podem ser observados na Tabela 2, todos os itens apresentaram cargas acima de 0,60 nos fatores e as comunalidades mostram boas correlações entre os itens e os fatores.

Tabela 2 – Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens da Escala Brasileira de Atribuição Causal -EBAC.

ITEM	FATOR 1	FATOR 2	FATOR 3	FATOR 4	COMUNAL.
	Causalidade	Estabilidade	Controle Externo	Controle Pessoal	h ²
Está relacionada a você	0,82				0,71
Está dentro de você	0,79				0,67
É o reflexo de um aspecto de você mesmo	0,70				0,53
É estável no tempo		0,80			0,66
Não é modificável		0,79			0,62
É permanente		0,76			0,60
Está sob o poder de outras pessoas			0,81		0,67
É algo que os outros podem regular			0,79		0,62
É algo sobre a qual os outros têm o controle			0,62		0,54
É gerenciável por você				- 0,80	0,68
Você pode regular				- 0,78	0,65
É algo sobre a qual você tem o poder				- 0,77	0,67
Número de Itens	3	3	3	3	12
Correlações					
F1	1,00				
F2	0,57	1,00			
F3	-0,29	0,09	1,00		
F4	-0,36	-0,77	0,70	1,00	
Alpha de Cronbach	0,72	0,69	0,66	0,73	
% de Variância	26,13	17,09	12,64	7,78	63,64

O conjunto de itens do primeiro fator pode ser interpretado como correspondendo ao fator *locus de causalidade* ($\alpha = 0,72$). Os itens do Fator dois correspondem ao fator *estabilidade* ($\alpha = 0,69$), enquanto o conjunto de itens do terceiro fator refere-se ao *controle externo* ($\alpha = 0,66$). Finalmente, o Fator quatro corresponde ao fator *controle pessoal* ($\alpha = 0,73$).

Esses resultados correspondem à estrutura fatorial proposta pela CDS II original bem como as estruturas fatoriais observadas em estudos anteriores com amostras brasileiras (Benck, 2002; Benck e Valdés, 2005).

2.4.1.2 Análise Fatorial Confirmatória

Por meio dos métodos dos Modelos de Equações Estruturais (*Structural Equation Modeling – SEM*), foram testados quatro modelos representativos de quatro estruturas fatoriais de causalidade. O modelo um representa uma estrutura unifatorial, o modelo dois e três propuseram estruturas com 3 fatores e o modelo quatro correspondeu à estrutura de quatro fatores, observada na análise fatorial exploratória. Como pode ser observado na Tabela 3, os modelos 2 e 3 diferem apenas nos itens que compõem os três fatores testados. O modelo 2 corresponde ao modelo proposto por Russel (1982) para a versão original da CDS.

Para o teste dos quatro modelos propostos, foram considerados os seguintes índices de qualidade de ajuste (*goodness of fit index*; BYRNE, 2001; TABACHNICK e FIDELL, 2001): razão entre qui-quadrado e graus de liberdade (valor ideal até 2), GFI (*Godness-of-fit Index*), CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (*Normed Fit Index*), com valores ideais acima de 0,90 e RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*), com valor ideal situado entre 0,04 e 0,08.

Tabela 3 – Índices de ajuste dos quatro modelos testados com os dados da Escala Brasileira de Atribuição Causal - EBAC

	χ^2	df	χ^2/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA
Modelo 1	588,33	54	10,89	0,79	0,52	0,54	0,16
Modelo 2	304,05	51	5,96	0,88	0,75	0,78	0,11
Modelo 3	222,20	51	4,35	0,91	0,82	0,85	0,09
Modelo 4	91,70	48	1,91	0,97	0,93	0,96	0,05

Modelo 1 – Fator único

Modelo 2 – Três fatores (causalidade, estabilidade, controlabilidade).

Modelo 3 – Três fatores (causalidade/controlado pessoal, estabilidade, controle externo).

Modelo 4 – Quatro fatores (causalidade, estabilidade, controle externo, controle pessoal).

Os resultados da Tabela 3 indicam claramente que o modelo com quatro fatores (conforme Figura 8) apresentou excelentes índices de ajuste. Ao contrário dos outros três modelos (um ou três fatores), essa solução foi a que mais se ajustou aos dados obtidos [$\chi^2/df = 1,91$; GFI = 0,97 CFI = 0,96 NFI = 0,93; RMSEA = 0,05].

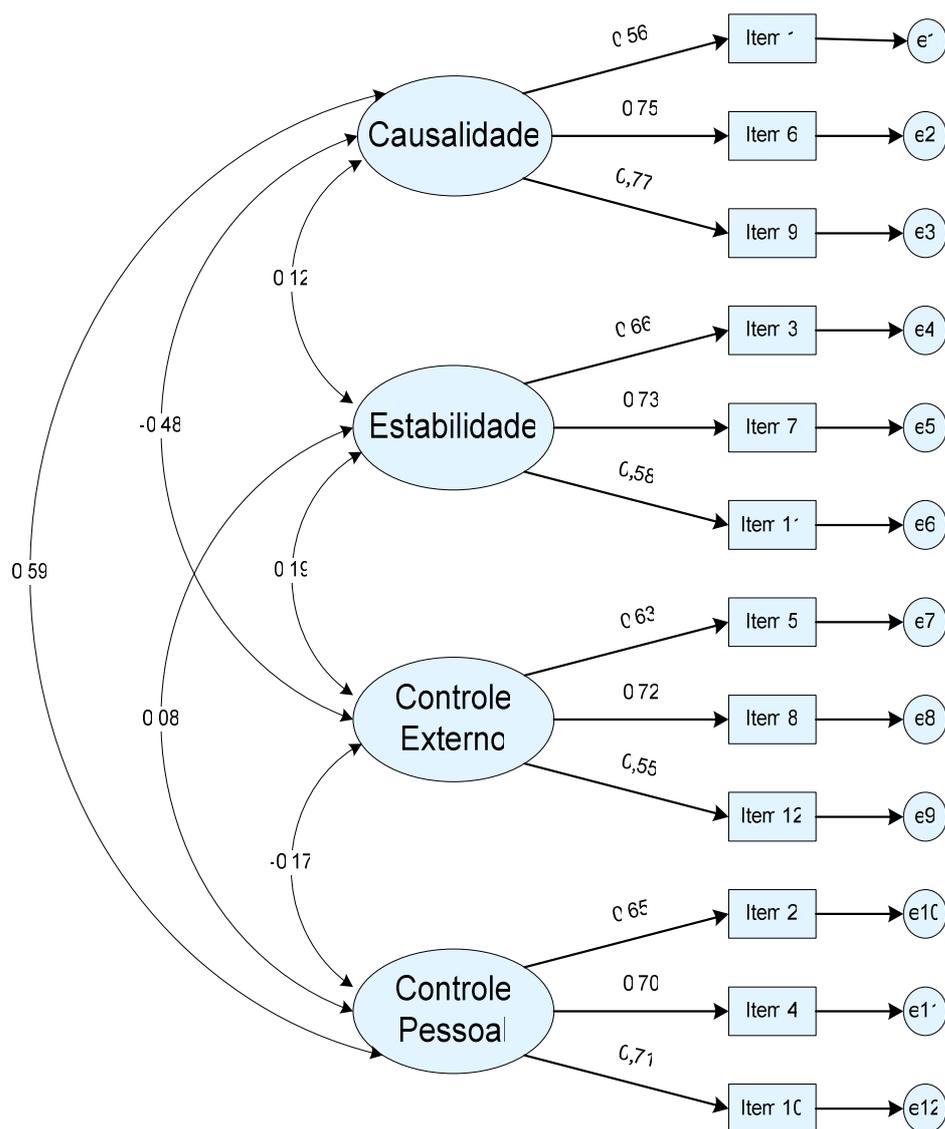


FIGURA 8: Representação do modelo estrutural de quatro fatores da EBAC com as covariâncias entre os fatores e os coeficientes estruturais.

A Figura 8 reproduz o modelo testado, as correlações entre os fatores e os coeficientes estruturais da EBAC. No modelo da Figura 8, os círculos representam os quatro fatores hipotetizados, os retângulos são os itens ou sentenças que representam a manifestação do respectivo fator, e os círculos menores são os erros associados a cada sentença. A direção das setas unidirecionais indica que cada fator “causa” a resposta dada a cada sentença. Os fatores estão *subjacentes* à manifestação observada nas respostas às sentenças. Parte dessa manifestação, entretanto, não é decorrente do respectivo fator, mas sim de causas não explicadas, desconhecidas. Daí a colocação no modelo dos erros com setas dirigidas a cada sentença. Os erros representam aquela parte da variância da sentença não explicada pelo fator. Finalmente, as setas bidirecionais entre os fatores sinalizam que o modelo pressupõe que eles estão correlacionados.

Os resultados reproduzidos na Figura 8 mostram prevalência de índices significativos nos coeficientes estruturais (superiores a 0,55) correspondentes às cargas fatoriais entre os fatores (construtos) e suas manifestações observáveis. Cada sentença da EBAC apresenta cargas fatoriais também significativas nos seus respectivos fatores. Quanto às correlações entre os fatores, verificam-se relações significativas entre o fator *locus* de causalidade e os fatores controle externo e controle pessoal. O mesmo, entretanto, não ocorre entre o fator estabilidade e os outros três fatores e entre os fatores controle externo e controle pessoal. Isto é, estes três fatores são independentes sem associações significativas com os demais. Correlações semelhantes foram observadas em estudos conduzidos por Vallerand e Richer (1988) e outros.

Embora os resultados obtidos, no presente estudo, com as análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, apontem claramente para a existência de uma estrutura com quatro fatores bem definidos, a ambigüidade no número e tipo de fatores tem sido verificada em outros estudos. Watkins e Cheng (1995), Watkins et al. (1997), citados por Garcia et al. (1999), Benck e Valdés (2003, 2005) e Benck (2002), por exemplo, encontraram evidências para apenas três fatores na CDS II. Nesses estudos, dois dos fatores ficaram reunidos em um único fator: os itens do fator *controlabilidade pessoal* e do fator *causalidade* ficaram juntos em um novo fator denominado *controle pessoal*. No presente estudo com a EBAC, um dos modelos de

três fatores (modelo 3), idêntico aos encontrados por Watkins et al. (1995, 1997 apud GARCIA et al., 1999), Benck (2002) e Valdés e Benck (2005) apresentou apenas um único índice razoável (GFI) entre os cinco utilizados. O modelo de quatro fatores obteve índices superiores de ajuste no presente estudo bem como no estudo conduzido por Garcia et al. (1999).

2.4.2 Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ

2.4.2.1 Análise Fatorial Exploratória

Análises exploratórias iniciais dos resultados do POSQ revelaram que os dados omissos não chegaram a 5% do total, sendo substituídos pela média da respectiva variável. Não foram observados problemas relativos à multicolinearidade, singularidade e casos extremos univariados e multivariados influentes. Os valores do KMO (0,82) e o determinante da matriz igual a 0,00 também indicam fatorabilidade adequada da matriz correlacional.

Após as análises dos componentes principais e a análise fatorial (rotação oblíqua), foram identificados dois fatores subjacentes aos itens do POSQ com estrutura conceitual significativa (47,40% da variância total, todos com cargas superiores a 0,45; conforme Figura 9 e Figura 10).

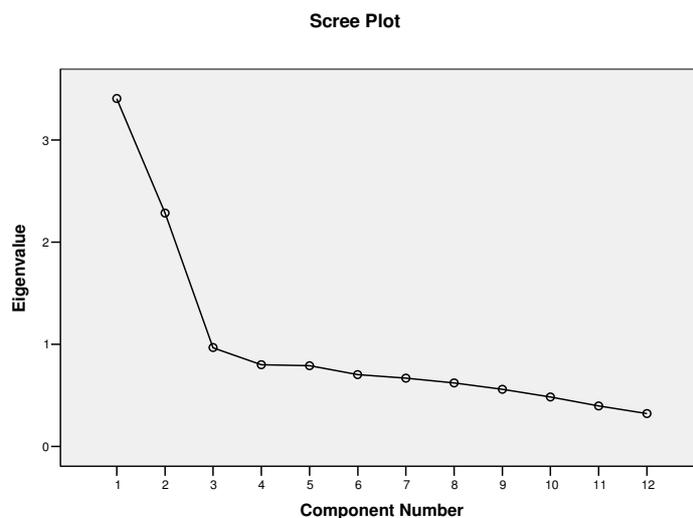


FIGURA 9: Representação gráfica (*scree plot*) dos *eigenvalues* de cada um dos doze primeiros fatores obtida com os 12 itens do Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3,404	28,368	28,368	3,404	28,368	28,368	3,235
2	2,285	19,040	47,408	2,285	19,040	47,408	2,565
3	,967	8,056	55,464				
4	,800	6,670	62,134				
5	,789	6,576	68,710				
6	,703	5,860	74,570				
7	,668	5,568	80,139				
8	,622	5,186	85,325				
9	,559	4,662	89,987				
10	,484	4,036	94,023				
11	,395	3,291	97,314				
12	,322	2,686	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

FIGURA 10: *Eigenvalues* com respectivos percentuais de variância explicada dos doze primeiros fatores do Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ.

A Tabela 4 apresenta as cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens do POSQ. Como podem ser observados na Tabela 4, todos os itens apresentaram cargas acima de 0,45 nos fatores e as comunalidades revelam boas correlações entre os itens e os fatores.

Tabela 4 – Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens do Questionário de Percepção de Sucesso - POSQ.

ITEM	FATOR 1	FATOR 2	COMUNAL.
	Ego	Tarefa	h ²
...eu sou o melhor.	0,81		0,68
...eu sou claramente melhor.	0,77		0,59
...eu mostro para os outros que sou melhor.	0,76		0,60
...eu faço melhor do que os outros.	0,72		0,54
...eu realizo coisas que os outros não conseguem.	0,62		0,39
...eu derroto outras pessoas.	0,59		0,35
...eu realizo o melhor dentro das minhas capacidades.		0,72	0,60
...eu realmente melhoro.		0,68	0,51
...eu supero minhas dificuldades.		0,66	0,43
...eu alcanço um objetivo definido para mim mesmo.		0,62	0,40
...me esforço muito.		0,62	0,65
...eu tenho sucesso em algo que eu não conseguia fazer antes.		0,53	0,33
Número de Itens	6	6	12
Correlações			
F1	1,00		
F2	0,13	1,00	
Alpha de Cronbach	0,83	0,84	
% de Variância	28,36	19,04	47,40

A análise dos itens que compõem os fatores reproduzidos na Tabela 4 indica que o primeiro fator corresponde à *orientação ao ego* ($\alpha = 0,83$; seis itens) e o segundo fator corresponde à *orientação a tarefa* ($\alpha = 0,84$; seis itens). Esta estrutura é idêntica à estrutura fatorial do POSQ original (ANEXO B).

2.4.2.2 Análise Fatorial Confirmatória

A Figura 11 apresenta os resultados do modelo estrutural com dois fatores do POSQ. Após o acréscimo de correlações entre os erros de alguns dos itens, o modelo de dois fatores (*orientação à tarefa* e *orientação ao ego*) apresentou excelentes índices de qualidade de ajuste aos dados [$\chi^2/df = 2,12$; GFI = 0,96, NFI = 0,92, CFI = 0,96; RMSEA = 0,05]. Foram acrescentadas correlações entre os erros dos itens 2 (“...eu tenho sucesso em algo que eu não conseguia fazer antes”) e 4

(“...eu sou melhor”) e entre os erros dos itens 4 (“...eu sou melhor”) e 5 (“...eu realmente melhoro”) do fator *orientação à tarefa*. No fator *orientação ao ego* foram acrescentadas correlações entre os erros dos itens 7 (“...eu derroto outras pessoas”) e 8 (“...eu faço melhor do que os outros”) e entre os erros dos itens 8 (“...eu faço melhor do que os outros”) e 11 (“...eu mostro para os outros que sou melhor”) e erros dos itens 9 (“...eu realizo coisas que os outros não conseguem”) e 12 (“...eu sou claramente melhor”).

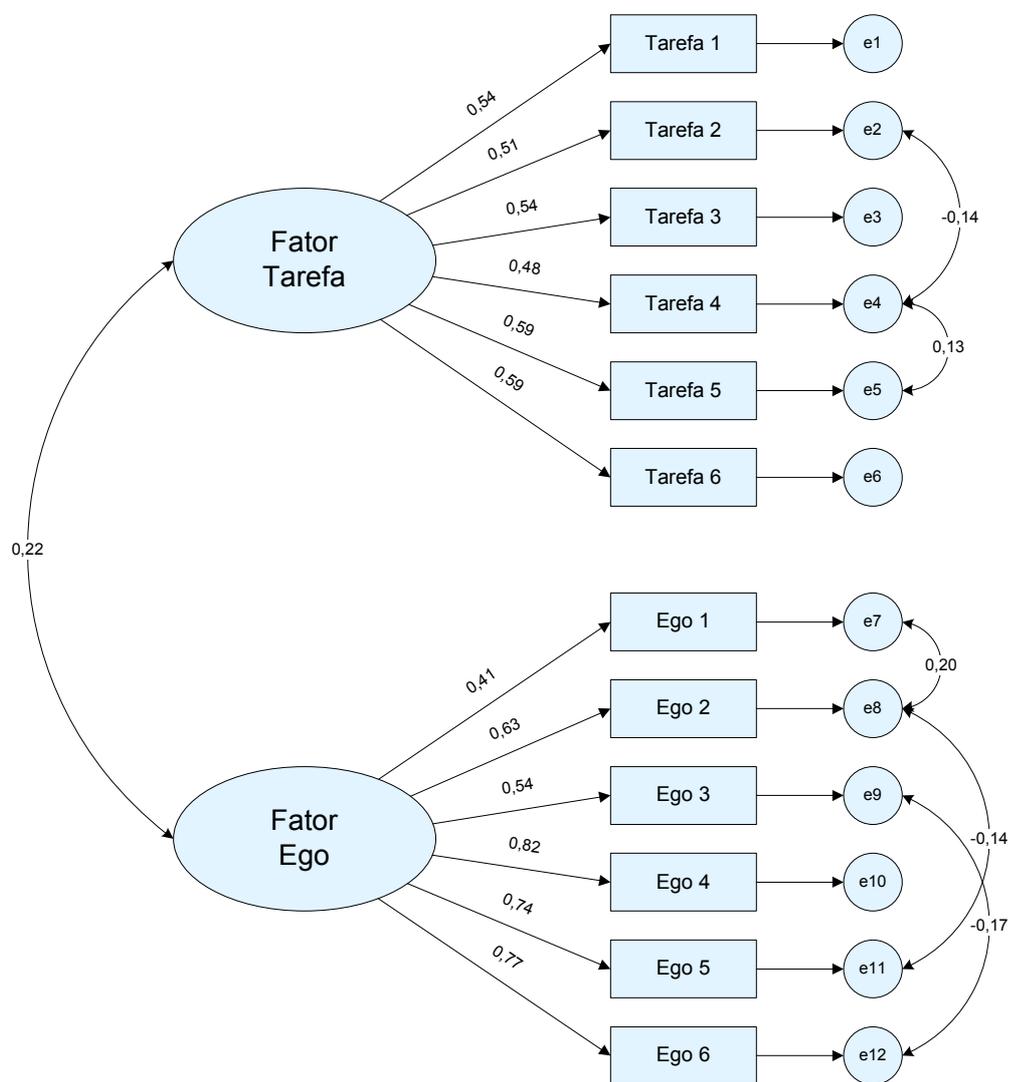


FIGURA 13: Modelo estrutural de dois fatores do Questionário de Percepção de Sucesso – POSQ com a correlação entre os fatores e os coeficientes estruturais entre os fatores e os itens do questionário. Correlações adicionais entre pares de erros foram acrescentadas a partir de sugestões do programa AMOS 4.0 para aumentar o ajuste geral do modelo aos dados.

As sugestões para o acréscimo dessas correlações foram feitas pelo programa estatístico utilizado para as análises (AMOS versão 4.0), mas aceitas somente aquelas que apresentaram sentido teórico (BYRNE, 2001). Correlações entre erros sugerem que parte da variância dos dois itens correspondentes não é explicada pelo fator subjacente, sendo provavelmente associada a outro fator não incorporado ao modelo. No entanto, quando os itens possuem associações conceitualmente significativas, o acréscimo das correlações entre seus erros não provoca nenhum excesso artificial de ajuste (*over fitting*). No presente caso, mesmo sem esses acréscimos, o modelo bi-fatorial do POSQ apresenta um bom ajuste aos dados [$\chi^2/df = 2,74$; GFI = 0,95, NFI = 0,89, CFI = 0,93; RMSEA = 0,06].

2.4.3 Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte-2 – PMCSQ-2

2.4.3.1 Análise Fatorial Exploratória

As primeiras análises exploratórias verificaram a adequação dos dados aos pressupostos das análises fatoriais e análises de equação estrutural (SEM). Os dados omissos não chegaram a 5% do total, sendo substituídos pela média da respectiva variável. Não foram observados problemas de multicolinearidade, singularidade e casos extremos univariados e multivariados influentes. A matriz correlacional formada com os itens da PMCSQ-2 também se revelou adequada à fatorialização (KMO = 0,85) e determinante = 0,00.

A análise dos componentes principais e a análise fatorial (rotação oblíqua) levaram a identificação de dois fatores (Figuras 12 e 13) no PMCSQ-2, explicando 30,17 da variância total (todos com cargas superiores a 0,30).

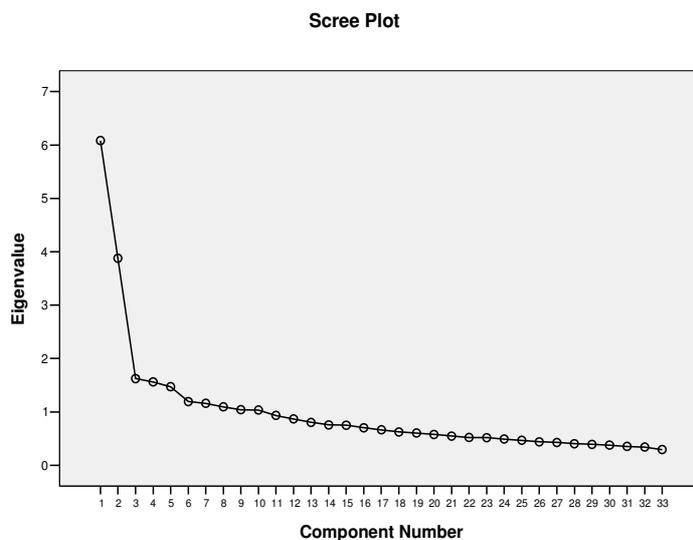


FIGURA 12: Representação gráfica (*scree plot*) dos *eigenvalues* de cada um dos trinta e três fatores obtida com os itens do Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte-2 – PMCSQ-2.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	6,082	18,430	18,430	6,082	18,430	18,430	5,367
2	3,879	11,754	30,184	3,879	11,754	30,184	4,804
3	1,623	4,919	35,103				
4	1,563	4,736	39,839				
5	1,471	4,457	44,296				
6	1,193	3,616	47,912				
7	1,159	3,513	51,425				
8	1,095	3,319	54,744				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

FIGURA 13: *Eigenvalues* com respectivos percentuais de variância explicada dos oito primeiros fatores do Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte-2 (PMCSQ-2).

Na Tabela 5, a seguir, estão os principais resultados da análise fatorial do PMCSQ-2.

TABELA 5 – Cargas fatoriais, communalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens do Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Esporte-2 (PMCSQ-2).

ITEM	FATOR	FATOR	COMUNAL.
	1	2	
	Tarefa	Ego	h ²
...os atletas ajudam uns aos outros a se superarem e a obter o seu melhor	0,64		0,42
...o técnico sempre fala que nós devemos fazer o nosso melhor	0,64		0,41
...cada atleta tem um importante papel na equipe	0,60		0,35
...o técnico encoraja os atletas a ajudarem uns aos outros	0,59		0,35
... os atletas são encorajados a melhorar seus pontos fracos	0,58		0,34
...o objetivo é melhorarmos a cada treino	0,57		0,33
... cada atleta contribui de uma forma importante para o treinamento	0,56		0,32
...cada atleta sente-se um membro importante da equipe	0,55		0,36
...esforçar-se é reforçador	0,52		0,27
...os atletas realmente treinam em conjunto como uma equipe	0,52		0,31
...os atletas sentem-se bem sucedidos quando realmente melhoram	0,50		0,25
...o técnico acredita que todos somos importantes	0,49		0,38
...os atletas ajudam uns aos outros durante os treinamentos	0,48		0,24
... o técnico verifica se os atletas estão melhorando nas habilidades que eles não são muito bons	0,46		0,21
...os atletas sentem-se bem quando tentam fazer o seu melhor	0,43		0,19
...o técnico quer que tentemos novas técnicas	0,40		0,16
...os diferentes níveis de habilidade de cada atleta são importantes para a equipe	0,38		0,15
...o técnico demonstra preferência por uns atletas em relação aos outros		0,67	0,53
...o técnico tem seus atletas favoritos		0,64	0,44
...as “estrelas” da equipe recebem mais atenção do técnico		0,64	0,42
...o técnico deixa claro quem ele considera os melhores atletas		0,62	0,39
...o técnico acha que somente as “estrelas” da equipe são importantes		0,56	0,37
...somente os melhores atletas são notados e observados pelo técnico		0,55	0,37
...os atletas têm medo de cometer erros		0,53	0,33
...o técnico fica irritado quando alguém comete um erro		0,52	0,29
...somente os atletas que são “estrelas” recebem elogios do técnico		0,50	0,32
...os atletas são punidos quando cometem erros		0,49	0,24
...o técnico xinga os atletas durante os treinos		0,47	0,23
...os atletas são colocados fora da equipe quando cometem falhas		0,47	0,22
... o técnico elogia um atleta somente quando ele é melhor do que os outros		0,46	0,29
... se você quiser participar de uma competição, você deverá ser um dos melhores atletas da equipe		0,41	0,18
...os atletas são encorajados a ter um desempenho superior a seus colegas de equipe		0,39	0,15
... os atletas são incentivados quando têm o seu rendimento melhor do que dos outros		0,38	0,15
Número de Itens	17	16	33
Correlações			
F1	1,00		
F2	- 0,09	1,00	
Alpha de Cronbach	0,70	0,81	
% de Variância	18,43	11,75	30,18

O primeiro fator na Tabela 5 pode ser denominado *orientação à tarefa do treinador* e é constituído por 17 itens ($\alpha = 0,70$). Neste fator, o técnico comanda os atletas de forma a encorajá-los a superarem a si próprios e a trabalharem como uma equipe (p.ex., “... o técnico sempre fala que nós devemos fazer o nosso melhor”; “... cada atleta tem um importante papel na equipe”). O segundo fator corresponde à *orientação ao ego do treinador* e é constituído por 16 itens ($\alpha = 0,81$). No segundo fator a orientação do técnico difere da orientação anterior do primeiro fator, pois demonstra clara preferência pelos atletas enquanto indivíduos, especialmente aqueles que deseja promover ou que são mais habilidosos (p.ex., “... o técnico tem seus atletas favoritos”; “... somente os melhores atletas são notados e observados pelo técnico”). Esses resultados correspondem à estrutura fatorial original e demonstram que a escala apresenta boas propriedades psicométricas (ANEXO C).

2.4.3.2 Análise Fatorial Confirmatória

O modelo bi-fatorial da PMCSQ-2, sugerido na análise fatorial exploratória, apresentou apenas ajuste medíocre aos dados [$\chi^2/df = 2,92$; GFI = 0,88, NFI = 0,76, CFI = 0,86; RMSEA = 0,06], mesmo com a incorporação de várias correlações entre alguns dos erros (Figura 14). Algumas considerações, no entanto, apóiam a hipótese que essa é a estrutura fatorial representativa da PMCSQ-2: (1) a estrutura bifatorial tem suporte teórico e os itens correspondem ao construto hipotetizado; (2) foi encontrada uma boa solução fatorial na análise fatorial exploratória (embora a ideal sejam cargas fatoriais acima de 0,45, nenhuma carga abaixo de 0,35 foi encontrada e nenhum item foi descartado por complexidade ou inadequação); (3) o ajuste do modelo na análise fatorial confirmatória foi medíocre, mas correspondeu ao que foi hipotetizado e não constituiu um ajuste totalmente ruim.

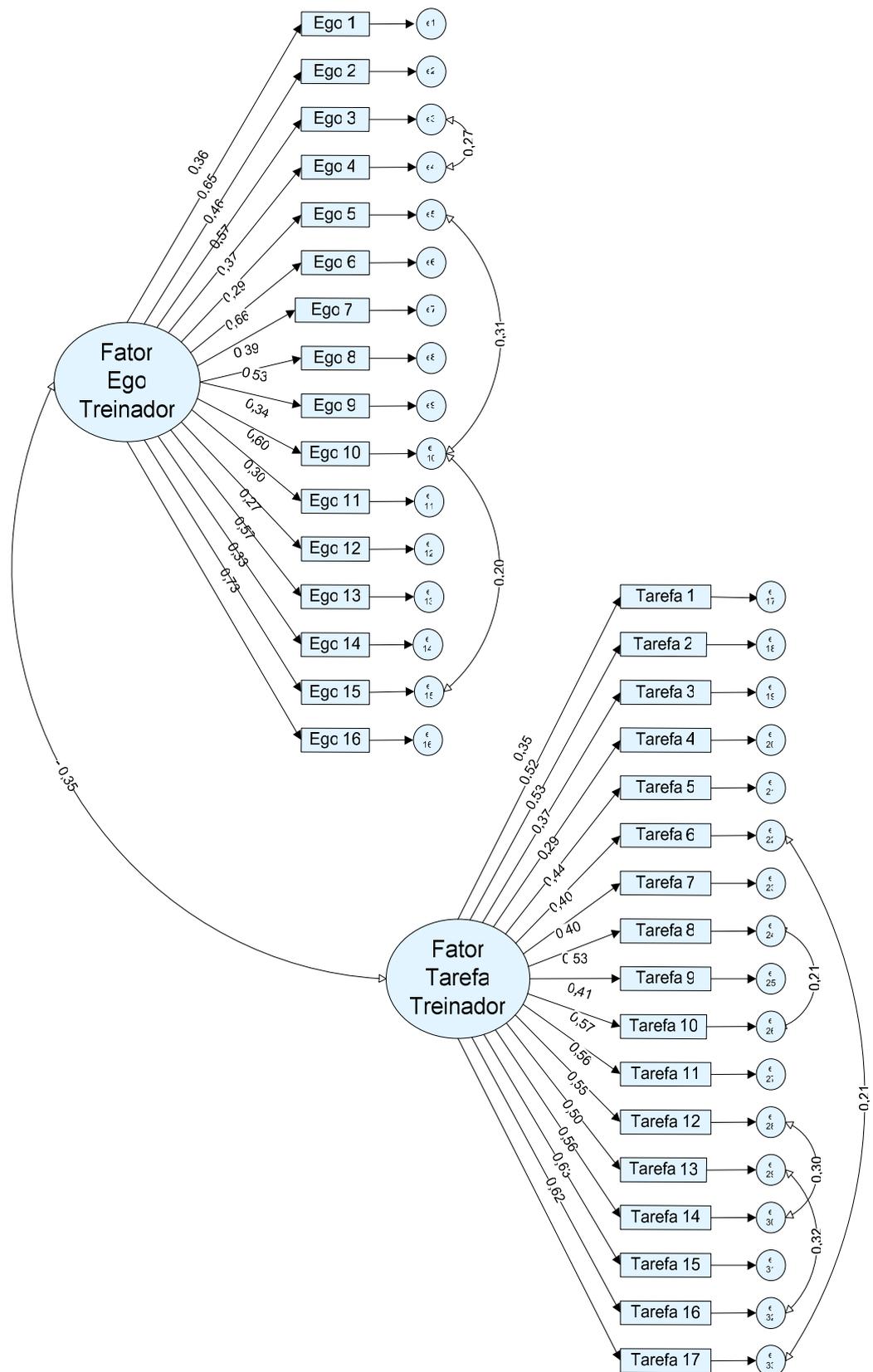


FIGURA 14: Modelo estrutural de dois fatores do Questionário de Percepção do Clima Motivacional – PMCSQ-2 com a correlação entre os fatores e os coeficientes estruturais entre os fatores e os itens do questionário. Correlações adicionais entre pares de erros foram acrescentadas a partir de sugestões do programa AMOS 4.0 para aumentar o ajuste geral do modelo aos dados.

As correlações acrescentadas foram entre os erros dos itens 3 (“...o técnico elogia um atleta somente quando ele é melhor do que os outros”) e 4 (“...o técnico acha que somente as “estrelas” da equipe são importantes”), entre os erros dos itens 5 (“...os atletas são colocados fora da equipe quando cometem falhas”) e 10 (“...os atletas são punidos quando cometem erros”), entre os erros dos itens 10 (“...os atletas são punidos quando cometem erros”) e 15 (“...os atletas têm medo de cometer erros”) todas manifestações observáveis do Fator 1. No Fator 2, foram acrescentadas correlações entre os erros dos itens 22 (“...os atletas ajudam uns aos outros durante os treinamentos”) e 33 (“...os atletas ajudam uns aos outros a se superarem e a obter o seu melhor”), entre os erros dos itens 24 (“...os atletas sentem-se bem sucedidos quando realmente melhoram”) e 26 (“...esforçar-se é reforçador”), entre os erros dos itens 28 (“...o técnico sempre fala que nós devemos fazer o nosso melhor”) e 30 (“...o objetivo é melhorarmos a cada treino”), e entre os erros dos itens 29 (“...os atletas são encorajados a melhorar seus pontos fracos”) e 32 (“...cada atleta sente-se um membro importante da equipe”).

2.4.4 Inventário de Motivação Intrínseca – IMI

2.4.4.1 Análise Fatorial Exploratória

As análises exploratórias iniciais não revelaram violações dos pressupostos das análises fatoriais (exploratórias e confirmatórias) e a matriz correlacional mostrou-se bastante adequada ($KMO = 0,78$ e o determinante da matriz = $0,00$).

A solução com quatro fatores ortogonais (rotação Varimax) foi identificada como a melhor solução fatorial subjacente aos itens do IMI. Esta estrutura explica 54,74% da variância da matriz correlacional, e todos os itens apresentaram cargas superiores a 0,45 (Figuras 15 e 16; Tabela 6).

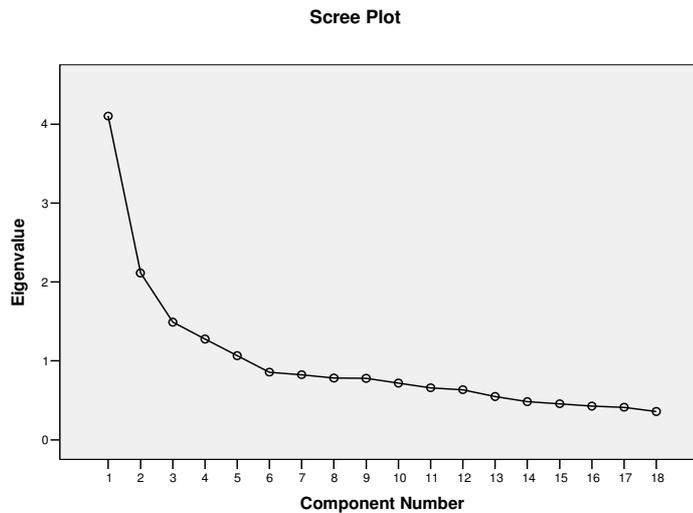


FIGURA 15: Representação gráfica (*scree plot*) dos *eigenvalues* de cada um dos dezoito fatores obtida com os itens do Inventário de Motivação Intrínseca – IMI.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.744	24.960	24.960	3.744	24.960	24.960	2.434	16.227	16.227
2	1.898	12.653	37.613	1.898	12.653	37.613	2.103	14.020	30.247
3	1.358	9.054	46.668	1.358	9.054	46.668	1.875	12.497	42.744
4	1.211	8.074	54.742	1.211	8.074	54.742	1.800	11.998	54.742
5	1.004	6.693	61.435						
6	.798	5.322	66.757						
7	.776	5.174	71.930						
8	.716	4.774	76.704						
9	.665	4.431	81.136						
10	.642	4.280	85.415						
11	.496	3.307	88.722						
12	.471	3.140	91.862						
13	.431	2.871	94.733						
14	.430	2.864	97.597						
15	.360	2.403	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

FIGURA 16: *Eigenvalues* com respectivos percentuais de variância explicada dos quinze primeiros fatores do Inventário de Motivação Intrínseca - IMI.

Na Tabela 6, estão as cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, *alphas de Cronbach* e correlações entre os itens do IMI. O Fator 1 (“apreciação e interesse” com 4 itens, $\alpha = 0,75$) explica 25% da variância da matriz correlacional e corresponde a uma atitude bastante positiva frente à modalidade

esportiva praticada. Fator 2 (“competência percebida” com quatro itens, $\alpha = 0,64$) esclarece cerca de 13% da variância da matriz correlacional e representa uma auto-avaliação do atleta. O Fator 3 (“tensão e pressão” com três itens, $\alpha = 0,61$) torna inteligível em torno de 9% da variância da matriz correlacional e reflete o estado emocional do atleta quando pratica a sua modalidade. Finalmente, o Fator 4 (“importância e empenho” com quatro itens, $\alpha = 0,55$) é responsável por cerca de 8% da variância da matriz correlacional e envolve percepções do próprio esforço (Anexo D).

Tabela 6 – Cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância, α s de Cronbach e correlações entre os itens do Inventário de Motivação Intrínseca - IMI.

ITEM	FATOR 1	FATOR 2	FATOR 3	FATOR 4	COMUNAL.
	Apreciação Interesse	Competência Percebida	Tensão Pressão	Importância Empenho	h^2
...tudo é muito legal	0,80				0,58
...penso no quanto sinto prazer em fazer isso	0,71				0,53
...eu acho que é muito interessante	0,70				0,50
...eu gosto muito	0,68				0,53
...eu acho que levo jeito para esse esporte		0,80			0,66
...eu me considero bom		0,63			0,44
...eu fico satisfeito com meu desempenho		0,62			0,45
...eu sinto que não tenho muito jeito para isso		0,59			0,48
...me sinto tenso quando faço os exercícios			0,79		0,61
...eu me sinto pressionado quando faço os exercícios			0,75		0,52
...eu fico ansioso			0,60		0,46
...eu me empenho muito				0,68	0,52
...eu me esforço muito quando faço os exercícios				0,68	0,51
...eu não me esforço muito				0,61	0,50
...é muito importante para mim ir bem (acertar)				0,53	0,47
Número de Itens	4	4	3	4	15
Alpha de Cronbach	0,75	0,64	0,61	0,55	
% de Variância	24,96	12,65	9,05	8,07	54,74

O resultado obtido corresponde de perto à estrutura fatorial, observada na forma original do IMI, mas foram retirados da versão final apresentada, neste estudo, os itens 14 (“eu me sinto bem seguro para fazer e acertar os exercícios depois de um tempo treinando” do fator “competência percebida”), item 15 (“eu me sinto bem

relaxado” do fator “tensão e pressão”) e item 17 (“as tarefas não prendem minha atenção” do fator “interesse e apreciação”), por apresentarem cargas fatoriais em mais de um fator. Pode-se observar, na tabela 6, que o restante dos itens estão acima de 0,50, as comunalidades são elevadas (itens com boas correlações com os fatores), embora os alfas de cada fator apontem para uma consistência média medíocre.

2.4.4.2 Análise Fatorial Confirmatória

A Figura 17 reproduz os resultados obtidos com o modelo de quatro fatores do IMI. Com acréscimos de correlações entre erros de vários itens, foram obtidos índices excelentes de qualidade do ajuste do modelo aos dados: [$\chi^2/df = 1,99$; GFI = 0,96, NFI = 0,90, CFI = 0,95; RMSEA = 0,05].

Assim como nos outros instrumentos, correlações foram acrescentadas entre os erros dos itens 7 (“...tudo é muito legal”) e 8 (“...eu acho que é muito interessante”) do fator *apreciação e interesse*; entre os erros dos itens 2 (“...eu me considero bom”) e 18 (“...eu sinto que não tenho muito jeito para isso”) e entre os erros dos itens 9 (“...eu fico satisfeito com meu desempenho”) e 18 (“...eu sinto que não tenho muito jeito para isso”) do fator *competência percebida*; entre os erros dos itens 10 (“...eu me sinto pressionado quando faço os exercícios”) e 6 (“...eu me esforço muito quando faço os exercícios”), um do fator *tensão e pressão* e outro do fator *importância e empenho* respectivamente.

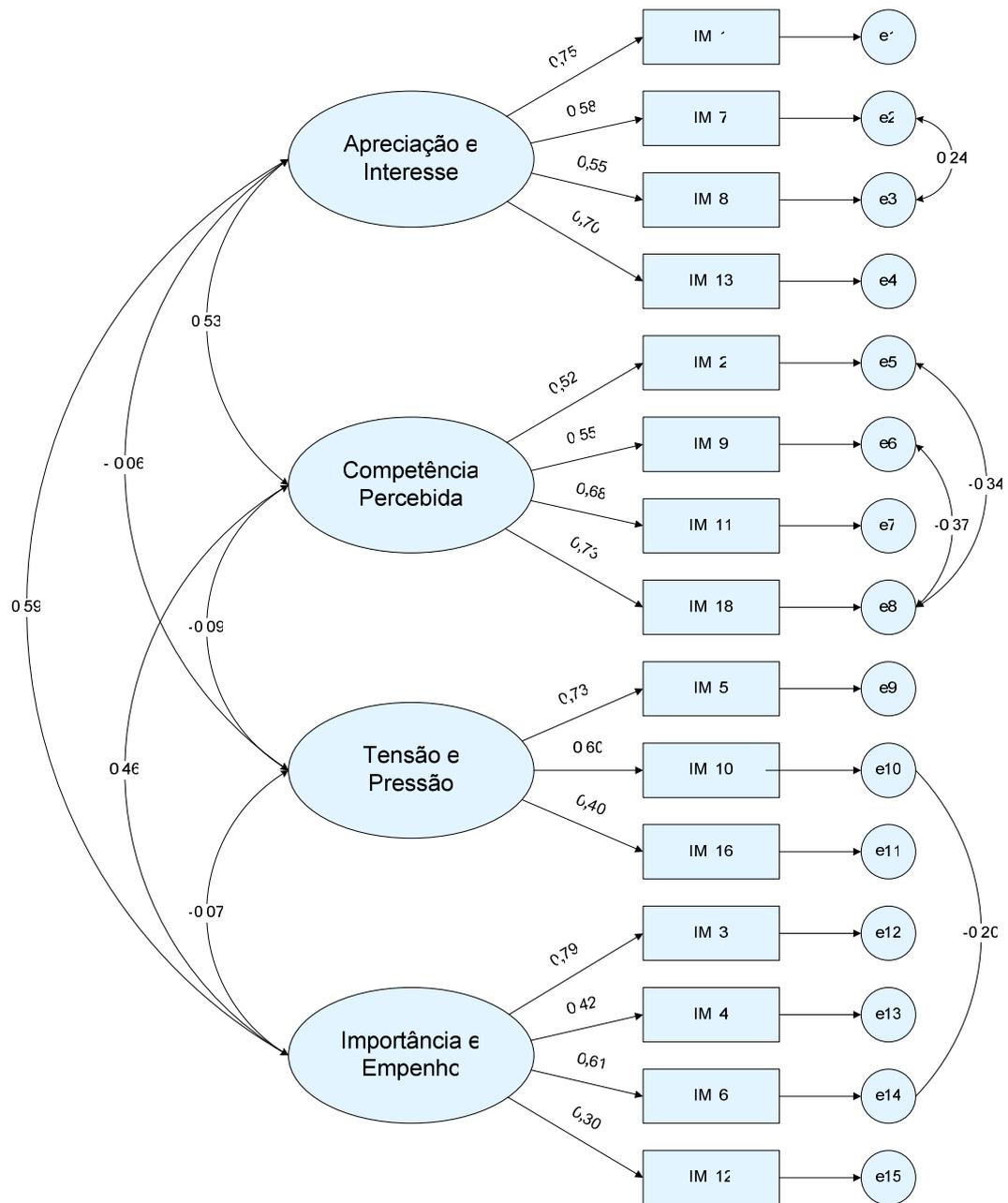


FIGURA 17: Modelo estrutural de quatro fatores do Inventário de Motivação Intrínseca – IMI com a correlação entre os fatores e os coeficientes estruturais entre os fatores e os itens do questionário. Correlações adicionais entre pares de erros foram acrescentadas, a partir de sugestões do programa AMOS 4.0 para aumentar o ajuste geral do modelo aos dados.

2.4.5 Relações entre as Variáveis do Estudo

Os instrumentos descritos até aqui foram escolhidos por representarem os principais construtos psicológicos que devem ser utilizados dentro do modelo de retreinamento cognitivo-atribucional a ser apresentado no Estudo 2. Até o momento, foi demonstrado que todos eles possuem validade científica que os qualifica como bastante adequados a um programa de intervenção e de pesquisas. Resta, ainda, verificar quais as relações que as medidas validadas no Estudo 1 apresentam entre si. Uma das relações mais importantes é a relação preditiva que todas as medidas discutidas acima devem ter com a motivação intrínseca do atleta (mensurada pela escala IMI). Afinal, a motivação intrínseca deve ser um dos alvos principais de qualquer intervenção que procure modificar desempenhos comportamentais por meio do retreinamento atribucional e motivacional.

E, como se revelou a motivação intrínseca dos participantes do Estudo 1, somente 6,2% dos atletas relataram uma percepção de fracasso quando indagados sobre seus desempenhos (Tabela 7). Trata-se, portanto, de uma amostra que possui uma avaliação majoritariamente positiva de si própria, sinalizando, obviamente, elevada motivação intrínseca frente a atividades desportivas.

Tabela 7 – Freqüência dos tipos de percepção dos atletas participantes do estudo quanto ao próprio desempenho

Percepção do próprio desempenho	Freqüência	%	% Acumulado
Sucesso	304	69,4	69,4
Intermediário	107	24,4	93,8
Fracasso	27	6,2	100
Total	438	100	

Em conseqüência, observa-se, na Tabela 8, que os valores médios de causalidade, controlabilidade pessoal, orientação à tarefa e tarefa treinador também correspondem, na sua maioria, ao tipo de percepção de sucesso revelado pela amostra estudada (valores médios próximos ou acima de quatro). Os valores de orientação ao ego e controle externo também estão em níveis satisfatórios. De acordo com Duda (2001), valores de orientação ao ego, próximos do valor 2,50 são esperados para atletas de competição, assim como se espera valores abaixo de 2,50 para controlabilidade externa.

Tabela 8 – Médias e desvios padrão dos fatores que compõem as principais medidas validadas no Estudo 1 (n = 438).

Medidas	Fatores	Média (desvio padrão)
Motivação Intrínseca (IMI)	-	3,73 (0,42)
	Apreciação e interesse	3,82 (0,59)
	Competência percebida	3,25 (0,45)
	Tensão e pressão	3,18 (0,55)
	Importância e empenho	3,69 (0,77)
Escala de Atribuição (EBAC)	Causalidade	3,97 (0,79)
	Estabilidade	2,66 (0,92)
	Controle Externo	2,47 (0,95)
	Controle Pessoal	3,45 (0,85)
Percepção de Sucesso (POSQ)	Orientação ao Ego	2,71 (0,86)
	Orientação à Tarefa	4,38 (0,50)
Clima Motivacional (PMCSQ-2)	Tarefa Treinador	4,18 (0,46)
	Ego Treinador	2,59 (0,61)

Para investigar a relação entre a motivação intrínseca (IMI) e as demais variáveis, uma regressão linear múltipla padrão foi realizada quando a variável predita foi uma medida geral da motivação intrínseca (média geral no IMI) e as variáveis preditivas foram os fatores da escala de atribuição EBAC, da escala de percepção de sucesso POSQ e da escala de clima motivacional PMCSQ-2.

Tabela 9 – Regressão múltipla padrão e correlações dos fatores das principais medidas validadas no Estudo 1 sobre o índice geral de motivação intrínseca

Variáveis	IMI	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Coefic. de Regressão (B)	Coefic. de Regressão Padroniz. (β)	Teste t	P<
(1) Causalid.	0,18								0,01	0,01	0,20	n.s.
(2) Estabil.	0,14	0,09							0,06	0,13	3,17	0,002
(3) Contr. Ext.	-0,02	-0,35	0,11						0,01	0,02	0,36	n.s.
(4) Contr. Pes.	0,19	0,45	0,06	-0,13					0,05	0,10	2,22	0,027
(5) Orient. Ego	0,07	0,12	0,07	0,10	0,20				0,02	0,04	0,98	n.s.
(6) Orient. Tar.	0,31	0,25	0,04	-0,12	0,15	0,16			0,11	0,12	2,68	0,008
(7) Tarefa Trein.	0,47	0,19	-0,03	-0,06	0,10	-0,07	0,38		0,39	0,42	9,09	0,001
(8) Ego Trein.	-0,03	0,00	0,12	0,08	0,11	0,29	0,00	-0,20	0,01	0,01	0,31	n.s.
Intercepto (Constante) =									1,19			
									R ² =	0,28		
									R ² ajustado =	0,26		
									R =	0,53		

Os resultados da Regressão Linear Múltipla (Método *Enter*) estão reproduzidos na Tabela 9 e mostram que o conjunto dos fatores da EBAC, POSQ e PMCSQ-2 possuem um poder preditivo altamente significativo sobre o índice geral da motivação intrínseca dos atletas [$R = 0,53$; $F(8,429) = 20,60$; $p < 0,001$].

Como pode ser observado na Tabela 9, 28% (26% quando ajustado para o tamanho da amostra) da variância na motivação intrínseca dos atletas da amostra foi predito pelos resultados nos fatores incluídos na equação de regressão. Dentre os fatores com maior peso, o fator *tarefa treinador* (PMCSQ-2), *orientação à tarefa* (POSQ), *estabilidade e controle pessoal* (EBAC), em ordem de importância, foram os que mais contribuíram para a relação preditiva significativa geral. Quanto maior (1) a orientação à tarefa por parte do treinador, (2) a orientação à tarefa do atleta e (3) as percepções do sucesso no desempenho como devido a causas estáveis e sob controle pessoal maior a motivação intrínseca.

2.5 CONCLUSÃO

Os instrumentos (EBAC, POSQ, PMCSQ 2 e IMI) investigados no Estudo 1 demonstraram resultados satisfatórios quanto a suas estruturas fatoriais. Todos revelaram estruturas fatoriais significativas do ponto de vista estatístico e conceitual, correspondendo a suas estruturas originais bem como ao preconizado pelos fundamentos teóricos. Os resultados obtidos recomendam-nas como adequadas ao uso em intervenções e pesquisas.

Os resultados da regressão reforçam os argumentos da importância do treinador (clima motivacional) na formação, sustentação e manutenção da motivação intrínseca dos atletas. Os atletas reagem diferentemente em termos de motivação, baseados na sua percepção do tipo de metas que estão envolvidas no seu treinamento/competição (VALDÉS,1998). O treinador, ao fazer seu trabalho numa direção educativa apropriada, pode indiscutivelmente contribuir para que o atleta valorize seu próprio esforço, sua perseverança e o desenvolvimento de suas próprias habilidades, garantindo o tipo de percepção de sucesso do próprio atleta, isto é, influenciando a orientação à tarefa do atleta para que este alcance o melhor rendimento possível.

Estes resultados confirmam também que há uma relação direta entre a percepção do atleta sobre as causas de seu sucesso e a atitude do treinador que está a sua volta, estabelecendo assim correlações entre suas variáveis no âmbito do esporte para jovens atletas.

Os dados apresentados são coerentes com os de Duda (2001), Hanrahan e Gross (2005) que investigaram as relações das atribuições com o clima motivacional e as orientações às metas, sugerindo que altos escores de orientação à tarefa tanto do atleta quanto do técnico predizem alguns escores das dimensões atribucionais de controle e estabilidade. Propõem ainda que a maneira como os indivíduos definem o sucesso pode influenciar no como explicam as causas dos seus sucessos e fracassos.

A importância das dimensões de estabilidade e controlabilidade pessoal, no processo motivacional do atleta, foram novamente observadas. Roberts e Pascuzzi (1979) alertaram para que fosse dada mais atenção às dimensões de estabilidade e controlabilidade nas pesquisas com esportistas, sugerindo que o esporte competitivo pode ser único em situação de pressão para internalização das causas. Portanto, esses resultados corroboram e reafirmam os principais estudos nesta área de investigação (REES et al., 2005; VENTURA E SOUZA, 2003). Segundo Hanrahan e Gross (2005), as orientações às metas influenciam cognitivamente e afetivamente as atribuições das causas do desempenho, a percepção de competência e, conseqüentemente, a motivação intrínseca.

Esses resultados também trazem implicações para a elaboração do programa de retreinamento atribucional proposto no Estudo 2. Fica mais evidente ainda a importância do direcionamento do programa ao treinador e não diretamente ao atleta, além, é claro, do enfoque dado às dimensões de controlabilidade e estabilidade no decorrer da sua execução.

Estudo 2

3 ESTUDO 2

3.1 INTRODUÇÃO

A percepção do indivíduo, quando focada no esforço, na estratégia e na compreensão das causas do seu comportamento se relaciona positivamente com a realização de comportamentos adaptativos. Como foram mencionadas, na introdução geral, investigações recentes na psicologia dão suporte às propostas que afirmam existir relações diretas entre intervenções baseadas no treinamento atribucional e a melhoria do desempenho de atletas (MAN e HONDLINK, 1984; SPINK, 1982 apud FONSECA e BRITO, 2001).

Entretanto, nem todas as intervenções para aumentar os níveis motivacionais e, conseqüentemente, o esforço de atletas em situações competitivas, são totalmente bem sucedidas (FONSECA e BRITO, 2001). Roberts (2001) propõe que a investigação dos efeitos de determinados tipos de orientações atribucionais de retreinamento deva ir além dos ambientes laboratoriais (mais comuns nos estudos realizados e relatados sobre este tipo de programa em contexto esportivo). O autor não os reconhece como um retreinamento atribucional, pois considera que o ambiente esportivo, principalmente o de competição de alto nível, está repleto de variáveis complexas que não podem ser reproduzidas totalmente no ambiente controlado do laboratório experimental. Benck e Valdés (2006) sugerem que estas variáveis merecem ser analisadas e relacionadas, envolvendo as situações reais do esporte (atletas, treinadores, tipos de competição, tipos de julgamento, etc.), ou seja, devem estar inseridas no contexto específico de cada modalidade.

O programa de retreinamento atribucional proposto neste estudo considera que as inconsistências observadas nos estudos de laboratório resultam da pouca abrangência e complexidade dessas intervenções, principalmente nos seus aspectos motivacionais. O modelo apresenta vários aspectos que o diferencia dos demais: (1) consideração do ambiente real de treinamento de atletas (esporte de competição), (2) abordagem centrada no treinador (figura principal no modelo pedagógico) e (3) relações entre as variáveis motivacionais. Consideram-se a conjunção de elementos cognitivos e emocionais dos atletas e de seus treinadores

como os aspectos relevantes para a implantação e execução de uma intervenção pedagógica dessa natureza.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos mais recentes de Orbach, Singer e Murphey (1997), Sinnott e Biddle (1998) e Orbach, Singer e Price (1999), descritos a seguir, tentaram superar parte das críticas mencionadas anteriormente, propondo diferentes delineamentos para implantação de programas de retreinamento atribucional.

Orbach, Singer e Murphey (1997) investigaram a validade de um desses programas de retreinamento atribucional no que diz respeito a mudanças de atribuições e melhora dos desempenhos de estudantes, desenvolvendo atividades esportivas. Inicialmente, sessenta jogadores de basquetebol colegial foram escolhidos para realizar uma atividade recreativa muito difícil na qual eram solicitados a driblar com uma bola entre quatro cones, finalizando com o arremesso da bola numa cesta de basquete. Por conta da disposição dos cones e do tempo exigido para realização da tarefa, ficou praticamente assegurado que os estudantes iriam fracassar. De fato, verificou-se que todos os participantes perceberam suas atuações como fracasso.

Em seguida, os estudantes preencheram a CDS II (McAULEY, DUNCAN e RUSSELL, 1992) quando foram mensuradas suas atribuições quanto aos seus fracassos. Esperava-se um alto índice de atribuições disfuncionais nas dimensões atribucionais de causalidade, estabilidade e controlabilidade. Os resultados permitiram que fossem emparelhados de acordo com suas habilidades no basquetebol e designados aleatoriamente para três grupos experimentais: (1) grupo com estudantes, revelando orientação atribucional controlável e instável (CI); (2) grupo com orientação atribucional incontrolável e estável (IE); e (3) grupo sem orientação atribucional (SOA).

A intervenção foi realizada durante uma nova rodada da mesma atividade recreativa, mas com o desempenho dos estudantes acompanhado de diferentes

explicações atribucionais para seus dribles e arremessos. A intervenção consistiu no ensinamento para que o estudante realizasse certo tipo de atribuição para explicar seu desempenho. Para o grupo CI, os estudantes eram informados de que seus níveis de desempenho decorriam de fatores controláveis e instáveis, tais como o esforço sendo despendido no momento e as estratégias utilizadas por eles a fim de realizarem a tarefa corretamente. O pesquisador reforçava que era possível melhorar o tempo e o arremesso, ao longo dos treinamentos, e que todos seriam capazes de cumprir as metas. Para o grupo IE, seus desempenhos eram explicados por fatores incontroláveis e estáveis, isto é, decorriam da habilidade inata de cada um (alguns realizavam a tarefa melhor do que os outros por conta de habilidades incontroláveis) e estáveis (as diferenças entre eles eram determinadas geneticamente). Finalmente, para o grupo NOA, foram dadas apenas informações e detalhes sobre a execução da tarefa, ou seja, foram explicitados somente aspectos técnicos do que estava sendo executado no momento da intervenção. Ao final da intervenção, os participantes preencheram novamente a CDS II, o que permitiu levantar as diferenças de atribuições nas dimensões controle pessoal, estabilidade, causalidade e controle externo.

Os resultados mostraram diferenças significativas nas dimensões controle pessoal e estabilidade, quando o grupo CI demonstrou atribuição de maior controle pessoal sobre as causas de seus desempenhos e consideraram as causas mais instáveis, favorecendo possíveis modificações dos comportamentos. Não foram encontradas diferenças significativas nas dimensões de causalidade e controle externo. Além disso, os melhores desempenhos foram apresentados pelo grupo CI, no qual ocorreu um aperfeiçoamento crescente e maior, ao longo da intervenção, sendo que, no último teste, o grupo CI foi significativamente mais eficaz do que o grupo IE. Ao contrário do que era esperado, não foi encontrado um decréscimo nos resultados dos grupos IE e SOA que atribuíram a melhora apresentada, mesmo que não significativa, ao fator treinamento.

Estes resultados demonstraram claramente que o treinamento atribucional influenciou as atribuições e desempenhos da amostra escolhida, e que atribuições controláveis e instáveis são as mais adequadas quando se trata de melhorar o desempenho.

Em um outro estudo, Orbach, Singer e Price (1999) escolheram uma amostra de trinta e cinco tenistas que não eram membros de algum time ou que jogassem mais de duas vezes por mês. Assim como na intervenção anterior (ORBACH, SINGER e MURPHEY, 1997), nessa nova pesquisa, os sujeitos participaram inicialmente de uma atividade esportiva destinada a provocar a experiência de fracasso. Neste estudo, entretanto, foram utilizadas duas tarefas distribuídas em quatro sessões. A primeira tarefa (alvo do retreinamento) consistiu do teste de Hensley (1989 apud ORBACH et al., 1999), no qual o tenista é colocado na linha de fundo da quadra oposta ao arremessador de bola de tênis e lhe é solicitado que, utilizando golpes *forehand e backhand*, rebata a bola em locais determinados na quadra. Quanto mais rebatidas forem colocadas nos locais de maior valor, mais pontos o tenista pode alcançar até um máximo de 200 pontos em 50 rebatidas. Para a primeira tarefa, o objetivo estipulado foi de 196 pontos para os homens e 185 pontos para as mulheres. Esta primeira tarefa foi executada dez vezes ao longo das quatro sessões. A segunda tarefa teve por finalidade apenas observar a generalização dos aspectos positivos do retreinamento. Nela, o objetivo foi o de “golpear” a bola, utilizando *forehands e backhands*, para o outro lado da quadra. Quanto mais profunda fosse colocada a bola, mais pontos o participante alcançaria. A pontuação máxima em 50 jogadas seria de 200 pontos, tendo sido estipulado para esta tarefa o objetivo de 166 e 155 pontos para homens e mulheres, respectivamente. A segunda tarefa foi executada apenas uma vez na primeira e na última sessão. Devido à dificuldade das duas tarefas, todos os participantes do estudo foram levados à experiência e percepção de fracasso.

Ao concluírem a primeira sessão, os tenistas preencheram três instrumentos para mensurar suas atribuições (CDS II), suas expectativas (ESCALA DE EXPECTATIVAS mensuradas com questões do tipo “como você espera cumprir esta tarefa da próxima vez e também daqui a 3 ou 4 meses”) e suas reações afetivas (ESCALA DE REAÇÕES AFETIVAS onde o atleta avalia, com relação ao seu desempenho, com qual intensidade sente competência, orgulho, animação, satisfação, felicidade, confiança, culpa e raiva).

A partir dos resultados da primeira sessão, os participantes foram divididos em três grupos com habilidades aproximadamente iguais e percepções de fracasso

também equivalentes. Os três grupos foram, então, submetidos a diferentes intervenções realizadas durante a segunda e terceira sessões. Um grupo foi submetido à orientação atribucional controlável e instável (CI), outro, à orientação atribucional incontrolável e estável (IE), e o terceiro, a nenhuma orientação atribucional (SOA).

As orientações atribucionais também consistiram no uso de explicações, por parte dos pesquisadores, que refletiam diferentes tipos de atribuições frente ao desempenho dos participantes. Para o grupo CI, os participantes eram informados de que seus desempenhos tinham causas controláveis e instáveis, tais como o esforço despendido e as estratégias utilizadas por eles para realizar a tarefa corretamente. O pesquisador reforçava que era possível melhorar o tempo e o arremesso ao longo dos treinamentos e que todos seriam capazes de cumprir as metas. O grupo IE foi informado que seu desempenho era consequência de causas incontroláveis e estáveis (p.ex., habilidade inata). Foi enfatizado que alguns realizaram a tarefa de uma forma melhor do que os outros e que estas diferenças eram determinadas geneticamente. O grupo SOA apenas recebeu informações e detalhes sobre a execução da tarefa, ou seja, foi informado sobre aspectos técnicos da tarefa.

Logo após as intervenções atribucionais feitas nas sessões dois e três, os pesquisadores investigaram o tipo de percepção que cada participante tinha desenvolvido sobre seu próprio desempenho. Foi perguntado se o participante “acreditava que suas tentativas na tarefa (tênis) tinham sido um sucesso ou fracasso” e, qual a principal razão que “causou seu fracasso na tarefa”. Quem demonstrasse percepção de fracasso e atribuições disfuncionais (atribuições estáveis e incontroláveis) era solicitado a responder novamente a CDS II. Na sessão 4, os tenistas realizaram as duas tarefas e, logo a seguir, preencheram a CDS II, a Escala de expectativas e a Escala de reações afetivas, repetindo o procedimento da primeira sessão. A comparação entre os resultados obtidos, nos instrumentos na sessão quatro com os observados na primeira sessão, forneceu a medida da eficácia das intervenções.

Os resultados desta comparação mostraram que é possível modificar as atribuições em relação ao desempenho. Além do mais, as atribuições adquiridas

com o treinamento ficaram mais estáveis após o programa e se generalizaram para outras tarefas do tênis. O grupo CI apresentou mudanças significativas nas atribuições, tornando-as mais controláveis e instáveis, apresentando uma expectativa maior para futuros sucessos bem como mais sentimentos e emoções positivas do que os tenistas que continuaram a fazer atribuições disfuncionais (incontroláveis e estáveis).

Finalmente, como terceiro exemplo das intervenções realizadas, Sinnott e Biddle (1998) também propuseram um modelo e uma avaliação semelhante aos dois programas de retreinamento atribucional descritos acima. Na proposta de Sinnott e Biddle (1998), a primeira etapa também consistiu em um teste de desempenho por meio de um jogo esportivo. Eles solicitaram a cinquenta e oito estudantes do ensino fundamental, com idades entre 11 e 12 anos que realizassem a tarefa de correr, driblando uma bola com a mão não dominante. Em seguida, todos preencheram a CDS II-C (VLACHOPOULOS, BIDDLE e FOX, 1996) que permitiu a seleção daqueles que tinham fracassado na tarefa e que apresentavam atribuições disfuncionais. Foram selecionadas seis crianças (três meninos e três meninas) para compor o grupo experimental e outras seis para o grupo controle (três meninos e três meninas) todos com alguma percepção de fracasso e atribuições disfuncionais.

Na etapa da intervenção, o grupo experimental participou de uma sessão de retreinamento atribucional, durante vinte minutos, com ênfase na estratégia e baseados na modelagem e informação técnica (esquema de orientação atribucional estratégica de FORSTERLING, 1986). Neste esquema, é inicialmente solicitado às crianças que pensem sobre a tarefa de correr, driblando a bola e em seguida a palavra estratégia é discutida e definida por elas. O pesquisador fornece então informações sobre: (1) Consenso (“em geral as crianças da idade de vocês acham esta tarefa muito difícil e sentem algum fracasso ao tentar executá-la”); e (2) Consistência (“dando um tempo para praticar, elas são capazes de superar as dificuldades e começam a achar a tarefa mais fácil e a sentir mais sucesso”), criando o ambiente de orientação atribucional estratégica. O pesquisador então explica que estas mudanças ocorrem porque podemos usar estratégias diferentes para solucionar os problemas. Ele demonstra algumas técnicas diferentes para realização da tarefa (estratégias de aprendizagem motora), separando-a em partes e facilitando

a execução. Para aqueles que continuam sentindo dificuldades e experimentando algum fracasso, o pesquisador informa que é uma questão de tempo até encontrar a melhor estratégia. Além disso, para que as crianças prestem mais atenção nas estratégias e compreendam melhor o uso destas, os pesquisadores estimulam que pensem sobre as estratégias utilizadas para solucionar as dificuldades encontradas em outros contextos, como matemática, música e jogos eletrônicos. O grupo controle também foi submetido a uma sessão de treinamento de vinte minutos, depois de relembrar a tarefa realizada no pré-teste. O restante do tempo foi preenchido com discussão sobre o esporte e a tarefa em si.

O pós-teste foi realizado individualmente vinte e quatro horas depois da sessão de treinamento. Cada criança executou a tarefa e preencheu novamente a CDS II-C (VLACHOPOULOS, BIDDLE e FOX, 1996) e o IMI (MCAULEY, DUNCAN e TAMMEN, 1989). Os resultados revelaram que o grupo de retreinamento das atribuições demonstrou maior percepção de sucesso e maior nível de motivação intrínseca, quando comparado ao grupo sem treinamento, indicando que, da mesma forma que o retreinamento realizado por Orbach, Singer e Murphey (1997), as atribuições são importantes tanto na avaliação do sucesso ou do fracasso quanto no desempenho das pessoas.

De uma forma geral, estes estudos foram bem sucedidos ao revelarem que o treinamento atribucional tem influência sobre as atribuições e os desempenhos dos indivíduos envolvidos em atividades esportivas. Ao contrário de outras propostas de intervenção, os resultados dessas últimas três intervenções apontam para a relevância dos programas de mudanças atribucionais. Quais seriam, então, os componentes principais desses programas de intervenção atribucional? A Figura 18 abaixo representa as principais etapas comuns às três intervenções analisadas.

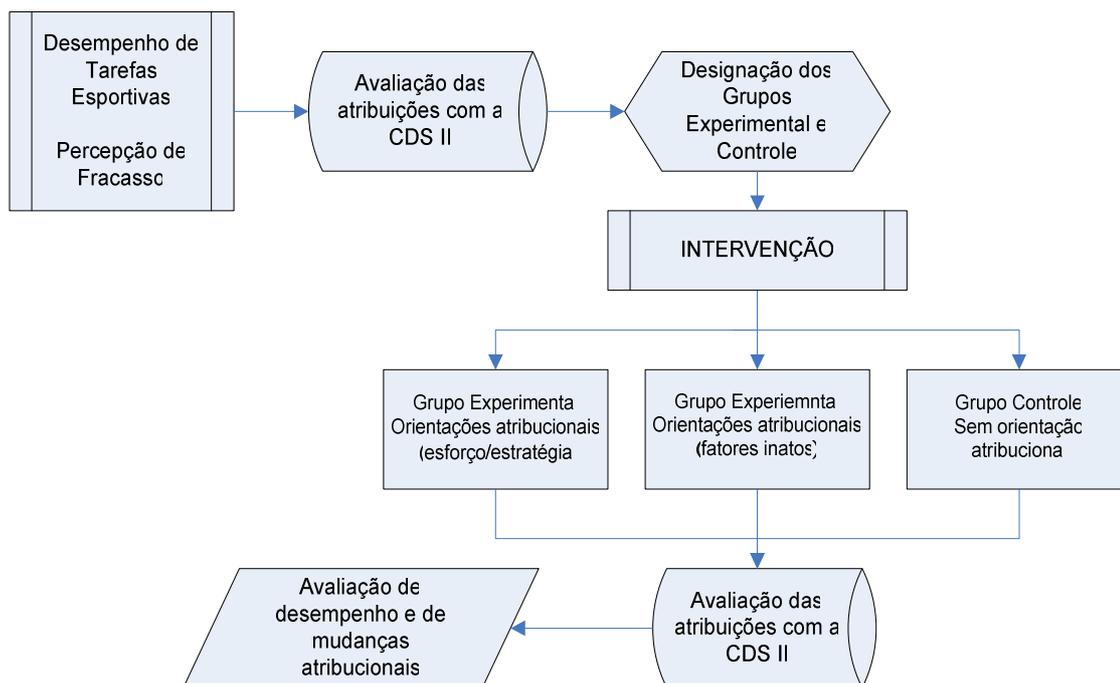


FIGURA 18: Representação gráfica das principais etapas comuns às intervenções de Orbach, Singer e Murphey (1997), Orbach, Singer e Price (1999) e Sinnott e Biddle (1998).

Como se trata de investigações sobre intervenções (retreinamento atribucional), foram incluídas, na Figura 18, aplicações da CDS II com a finalidade de acompanhar as mudanças ou os efeitos do retreinamento. Estas mudanças são analisadas em função das interpretações atribucionais feitas pelos pesquisadores para os participantes durante as sessões esportivas. Tanto as mudanças nas atribuições quanto no desempenho comprovaram a eficácia das intervenções.

Embora bem sucedidos naquilo que se propuseram as três intervenções apresentadas, também sofrem de algumas limitações e restrições, quanto a sua aplicabilidade em ambientes esportivos competitivos. Primeiro, as intervenções se restringiram à manipulação de atribuições quando se sabe da importância e da influência, por exemplo, das orientações às metas e do clima motivacional sobre atribuições e desempenho. Segundo, as amostras foram compostas por estudantes, não permitindo que se generalizem seus resultados para atletas de competição. Terceiro, as intervenções foram realizadas pelos pesquisadores, quando na verdade o grande influenciador destas atribuições em sala de aula ou quadra esportiva é o

professor/treinador. Trata-se, portanto, de intervenções experimentais destinadas a testar modelos conceitualmente derivados de intervenções cognitivas. Seus resultados foram bastante promissores e sugeriram possíveis aplicações nos ambientes esportivos freqüentados por atletas e treinadores. São, no entanto, apenas modelos de grande valor heurístico que apontam para a necessidade da elaboração de outros modelos mais adequados à aplicação real dos princípios da psicologia esportiva. Qual poderia ser então um modelo conceitualmente sólido, pedagogicamente compreensivo e igualmente “competitivo” na arena esportiva?

Este é o objetivo do presente estudo: propõe-se um programa de retreinamento atribucional mais abrangente, mais complexo nas suas fundamentações motivacionais e bastante diferenciado nos aspectos relevantes para a implantação e a execução de uma intervenção pedagógica. O modelo proposto nesta tese considera que as peculiaridades cognitivo–afetivas–comportamentais do ser humano e a complexidade psicopedagógica do ambiente esportivo devam ser analisadas e trabalhadas de uma forma bem mais abrangente do que o que tem sido proposto. O modelo descrito de forma geral, na Figura 19, representa uma proposta que leva em conta vários elementos cognitivos, emocionais e de intervenção pedagógica tanto junto aos atletas quanto junto aos seus treinadores.

Especificamente, o modelo proposto na Figura 19 fundamenta-se nos seguintes argumentos:

1. A motivação na atividade física e no esporte é uma função de um conjunto de variáveis motivacionais introduzidas e manipuladas em programas de intervenção. Na atividade física e no esporte de competição, a persistência e a motivação do atleta são conseqüências diretas da sua percepção de competência.
2. A percepção de competência varia de acordo com a situação (fases do treinamento, periodização) e diferenças individuais (estilos de atribuição, ansiedade, orientação às metas). Para cada combinação de diferenças individuais e características ambientais, são necessárias estratégias diferenciadas de intervenção.

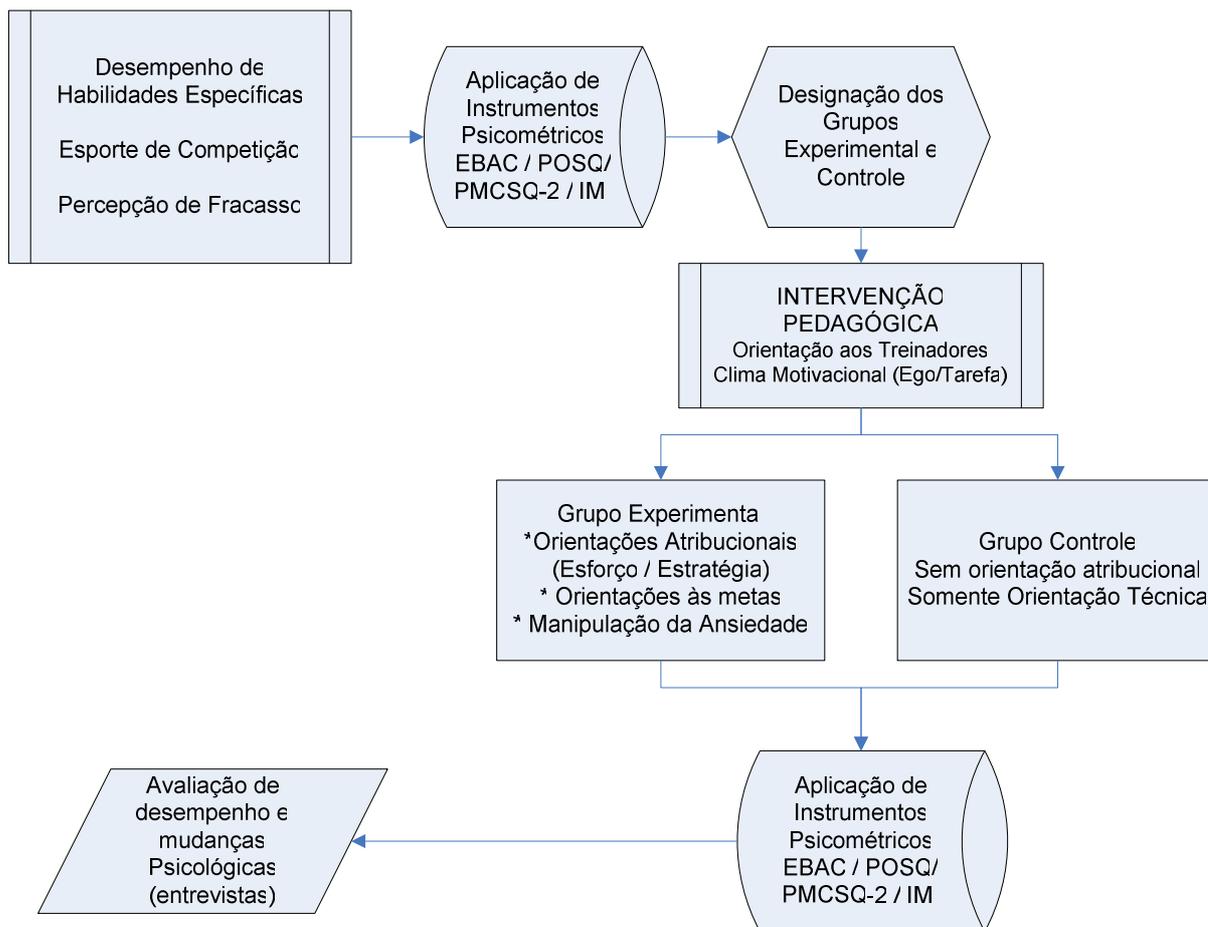


FIGURA 19: Representação gráfica das principais etapas do Programa de Intervenção proposto no Estudo 2.

3. O ambiente esportivo interage com o julgamento do atleta sobre suas competências. Os julgamentos de competência e auto-superação, bem como a própria definição de habilidade de um atleta de competição experiente vs. um atleta amador não competitivo, diferem frente à vitória ou derrota. Estes elementos de diferenciação entre os atletas estão ligados também as suas orientações às metas (ego ou tarefa) e à percepção do clima motivacional (orientação às metas do treinador). Em consequência, a natureza específica de um programa de retreinamento vai depender da conjugação de fatores peculiares a diferentes modalidades, atletas e níveis de exigência do esporte. Só com a consideração da interação entre todos estes fatores, é possível ser efetivo e eficaz na modificação cognitiva, afetiva e comportamental do atleta.

4. Em contextos esportivos são as soluções dos problemas pedagógicos do treinamento que possibilitam um bom rendimento. Questões biológicas e psicológicas são apenas coadjuvantes necessários, mas não auto-suficientes nas adaptações das estratégias de intervenção.

A questão pedagógica é uma preocupação constante dos treinadores, visto que manter seus atletas motivados e persistentes é sempre um desafio. Para Valdés (1996), o treinador é o árbitro fundamental de qualquer relação multidisciplinar no treinamento desportivo, dado que ele garante a direção pedagógica do processo. Para poder cumprir sua função, necessita conhecer quais são esses problemas e que suporte cada ciência pode oferecer para solucioná-lo.

Criar estratégias eficazes para contribuir e orientar na preparação dos atletas tem sido alvo das pesquisas na psicologia do esporte. A psicologia do esporte está associada por sua própria natureza ao processo pedagógico do treinamento desportivo. A aplicação das habilidades e conhecimentos psicológicos, por parte do treinador sozinho ou em conjunto com o psicólogo, deve relacionar-se estreitamente com os princípios, leis e etapas mediante os quais se dirige este processo (VALDÉS, 1996).

A psicologia do esporte é uma aplicação científica subordinada ao processo pedagógico de preparação do esportista cujo objetivo é alcançar o rendimento esportivo. Sua utilização por parte do treinador ou com a ajuda de um profissional da psicologia depende da complexidade do problema e do nível de rendimento esportivo. Sem perder de vista que a influência psicológica pode se dar tanto pela estrutura e meios do treinamento quanto pela utilização de técnicas psicológicas que transcendem estes aspectos, sempre associadas às necessidades temporais e espaciais do treinamento.

Segundo Samulski (2002), o treinador deve entender o desenvolvimento do atleta, não somente sob os aspectos físico-técnico-táticos, mas deve também se preocupar e estar preparado para ajudar e apoiar o atleta em situações de *stress* e de fracasso. Deve integrar e aplicar medidas pedagógicas, psicológicas e sociais no treinamento para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, motivacional e social.

ATRIBUIÇÃO E REALIZAÇÃO MOTIVACIONAL PARA SUCESSO		
Atribuições	Resultados psicológicos	
Fatores de estabilidade	Para Sucesso	Para Fracasso
⇒ Estável (seu talento / habilidade) (Possibilidade de mudar ao longo do tempo)	Aumento da expectativa de sucesso	Diminui a expectativa de sucesso
⇒ Instável (sorte, falta de treinamento) Impossibilidade de mudar	Diminui a expectativa de sucesso	Diminui a expectativa de fracasso
Fatores de causalidade	Influências emocionais	
⇒ Causa interna (esforço próprio, causa própria, lesão)	Aumenta orgulho ou vergonha	
⇒ Causa externa (baixo nível adversários, treinador/aparelhos)	Diminui orgulho ou vergonha	
Fatores de controle	Influências emocionais	
⇒ Sob controle (estratégia e planejamento correto, pouco esforço)	Aumenta ou mantém a motivação.	
⇒ Fora de controle (condição física dos oponentes, dificuldade da tarefa)	Diminui ou perde a motivação.	

Fonte: Weinberg R. e Gould, D. Foundations of Sport and Exercise Psychology. Achievement Motivation and Competitiveness, 2003.

FIGURA 20: Esquema teórico de atribuição e realização motivacional.

Seguindo este raciocínio no presente programa, o treinador deverá conhecer as bases teóricas que fundamentam o processo de motivação intrínseca para estabelecer um elo de confiança com os atletas e o pesquisador, sendo este responsável pela transmissão do conhecimento, pela orientação e instrução ao longo da intervenção. Deste modo, o treinador deverá ser capaz de:

- (1) Incentivar os atletas para que percebam suas falhas e participem das estratégias de correção e das possibilidades de acerto.
- (2) Propor aos atletas que reflitam e pensem sobre as causas de suas falhas, orientando para que atribuam suas falhas a causas controláveis e instáveis,

focando nas causas internas, tais como esforço e habilidade para as diferentes situações de sucesso e fracasso (Figura 20).

- (3) Oferecer *feedback* adequado e envolver os atletas na solução dos problemas.
- (4) Promover a autoconfiança e a mentalização antes da execução das habilidades observadas.

3.3 MÉTODO

3.3.1 Delineamento da Pesquisa

Nesta pesquisa, a proposição de um programa de intervenção, fundamentada no retreinamento atribucional, confunde-se com a implementação de procedimentos destinados a testar seus fundamentos e resultados. Como se trata de algo pioneiro foi necessário partir do pressuposto que tudo tem de ser posto à prova: dos seus fundamentos teóricos até a possibilidade de aceitação desse tipo de intervenção por parte do treinador, atletas e demais interessados neste tipo de programa. Deve-se expressar, portanto, que o atual delineamento não constitui exemplo acabado da forma como uma intervenção dessa natureza deva ser implantada em ambientes aplicados. Faz-se necessário, no estágio atual do programa, explicitar e testar seus fundamentos, ao mesmo tempo em que se procura apontar para evidências empíricas que justifiquem a sua adoção em estudos e intervenções posteriores.

Para exemplificar a implantação e o teste do programa de retreinamento atribucional foram designados três grupos de ginastas, conforme se vê na Figura 21. Nesta representação do delineamento, as linhas tracejadas representam a não aleatoriedade da escolha das amostras, o O_i as observações realizadas e o X_i a intervenção. Os números subscritos se referem ao momento de realização da observação ou da intervenção.

O contexto esportivo de competição, numa modalidade tão específica quanto a ginástica artística, não nos permitiu a aleatoriedade exigida para os delineamentos experimentais; no entanto, deve-se admitir que a adição de um grupo controle, ainda que não emparelhado ou não equivalente, reduz sensivelmente a equivocidade de

interpretação. Por ser uma amostra reduzida e restrita, nas suas características citadas nos critérios de inclusão e exclusão – tais como nível de competição, idade e tempo de treinamento –, optou-se pelo método de pareamento para controle de variáveis, sendo um dos grupos experimental não aleatório para garantir o controle da variável gênero.

Segundo Campbell e Stanley (1979), um dos mais utilizados delineamentos em pesquisa educacional é o grupo de controle não equivalente com pré e pós-teste. Este delineamento envolve um grupo experimental e um grupo controle, ambos submetidos à pré e pós-teste, sem que os grupos controle e experimental tenham sido escolhidos por um processo de divisão aleatória; isto é, os grupos não são equivalentes. No sentido campbeliano, no entanto, grupos não equivalentes são apenas grupos que não foram escolhidos por um processo de escolha puramente aleatório; mas são grupos que possuem tantas semelhanças quanto a situação permita; de forma que os resultados observados no grupo experimental possam ser tentativamente comparados com os resultados do grupo controle. No caso da presente pesquisa, foi utilizado um delineamento de dois grupos experimentais e um grupo de controle não equivalente. Os dois grupos experimentais diferem quanto ao gênero: grupo experimental 1 é composto de atletas do sexo feminino enquanto o grupo experimental 2, de atletas do sexo masculino.

	Pré		Teste	Pós
Grupo A	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
Grupo B	O ₁	X ₂	O ₂	O ₃
Grupo C	O ₁	X ₀	O ₂	O ₃
Onde:	Grupo A – Grupo Experimental 1			
	Grupo B – Grupo Experimental 2			
	Grupo C – Grupo Controle			
	O – Observações (pré, teste e pós-teste)			
	X – Intervenção Pedagógica			

FIGURA 21: Delineamento Pré-teste e Pós-teste com grupo de controle não equivalente do Estudo 2

3.3.2 Amostra

Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão para a composição da amostra: ginastas em treinamento para campeonatos nacionais, com mais de 2 anos com carga horária diária de treinamento de, no mínimo, 3 horas e na faixa etária entre 8 e 15 anos. Utilizando-se estes critérios, a amostra ficou constituída de 21 ginastas de ambos os sexos com idade média igual a 11 anos e desvio padrão igual a 1,64 anos, integrantes das equipes de competição de Clube Setor Leste de Brasília – DF, os quais participam de eventos a nível nacional filiados à Federação Brasileira de Ginástica. Os três treinadores que também compõem a amostra têm vasta experiência no treinamento de ginastas nas diversas categorias da modalidade.

Os ginastas foram divididos em três grupos, sendo: (1) Grupo Experimental 1: Treinador Feminino com 8 ginastas do sexo feminino (média de idade = 11,6 e desvio padrão = 1,84 anos) ; (2) Grupo Experimental 2: Treinador Masculino com 6 ginastas do sexo masculino (média de idade = 9,3 e desvio padrão = 1,03 anos); e (3) Grupo Controle: Treinador Masculino com 7 ginastas do sexo masculino (média = 11,7 e desvio padrão = 0,48 anos).

3.3.3 Procedimentos

O trabalho foi realizado pela autora da tese sob a orientação de um especialista em psicologia do esporte e com a colaboração de dois estudantes do curso de graduação em psicologia. Após a informação sobre os objetivos do estudo e a garantia do caráter voluntário da participação, obteve-se o Termo de Ciência Institucional e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, este assinado pelos responsáveis legais dos ginastas menores de idade que receberam, também, uma carta de esclarecimento dos objetivos da pesquisa. A pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – FS/UnB com data de 13/09/2005 (ANEXO F).

Para os dois grupos experimentais foi proposto o programa de retreinamento das atribuições com intervenção pedagógica por meio do treinador. Os pesquisadores não fizeram intervenção atribucional diretamente sobre o atleta, e os treinadores foram orientados para aplicar estratégias de Esquemas Atribucionais de Forsterling (1986) e Weiner (1985), descritas mais adiante.

Levando-se em consideração o modelo de treinamento desportivo e a periodização estabelecida pelos treinadores, a pesquisa foi desenvolvida no período preparatório dos ginastas, em conformidade com o cronograma discutido previamente com os treinadores. O cronograma estabelecia duas semanas de reconhecimento e tomada de decisão acerca das questões éticas e disciplinares, entrevistas com ginastas e técnicos, orientações e esclarecimentos iniciais, sorteio dos grupos experimentais *versus* controle, seleção das habilidades e pré-teste; oito semanas de Intervenção e observações e teste ao final da oitava semana e quatro semanas para observações de manutenção do comportamento com realização do pós-teste.

Durante todo o processo, os pesquisadores registraram as modificações de comportamentos, interações e resultados e índices técnicos acrescentados aos índices psicométricos da EBAC, do POSQ e do IMI.

3.3.3.1 Descrição das Estratégias de Retreinamento Atribucional

A proposta de implantação do programa de retreinamento seguiu os passos descritos abaixo:

(1) Inicialmente fez-se uma sessão individual com cada treinador para apresentação da equipe de pesquisadores, dos objetivos e das estratégias do estudo. Em seguida, numa sessão individual com cada ginasta, foi solicitado o preenchimento dos seguintes inventários: Inventário Sócio Demográfico, Inventário de Reforçadores para Jovens Atletas (Adaptado de MARTIN, 2001) e Inventário de Habilidades Técnicas (ANEXO G). Buscaram-se conhecer as características sócio-demográficas, técnicas e motivacionais dos treinadores e dos ginastas. A partir

dessa primeira exposição, foi elaborado um programa de retreinamento dirigido especificamente à modalidade e ao perfil dos ginastas e seus treinadores que aceitaram participar do estudo.

(2) Em seguida aos procedimentos iniciais com os treinadores e atletas, foi realizada uma segunda sessão individual com os treinadores. Foram dadas as devidas orientações pertinentes às condições experimentais de cada grupo. A situação inicial de cada atleta foi discutida e apreciada para, então, estabelecer as condições das intervenções. Deixou-se livre e a cargo de cada treinador o quanto, quando e como os pesquisadores poderiam agir, ocupar espaços, observar e interferir sem causar constrangimentos ou incômodos.

(3) A partir de então, foram decididas as habilidades a serem observadas para cada atleta. Cada ginasta foi observado em duas habilidades diferentes (h1; h2), podendo ser no mesmo aparelho ou não². As habilidades possuíam grau de dificuldade média e estavam dentro das possibilidades e das capacidades de cada ginasta. Os pesquisadores confrontaram as percepções dos próprios atletas com as percepções de cada treinador. A habilidade de cada atleta, escolhida para treinamento, foi aquela na qual ocorreu coincidência entre a percepção de fracasso do atleta e a percepção do treinador.

(4) O segundo momento com os atletas, ou seja, depois da seleção das habilidades a serem observadas, caracterizou o pré-teste, sendo preenchidos os instrumentos descritos no Estudo 1, destinados a mensurar a atribuição de causalidade, orientações às metas, clima motivacional, motivação intrínseca e ansiedade (estado emocional). Os resultados desse segundo conjunto de mensurações e observações indicaram que os atletas apresentavam baixo índice de motivação intrínseca e valores de alta ou média percepção de fracasso nas habilidades selecionadas. Grande parte das causas relatadas pelos ginastas como responsáveis pelos seus fracassos, estava ancorada em palavras tais como medo, coragem e perigo, isto é, revelavam um fator ansiogênico subjacente às causas de

² Entende-se por habilidade o exercício/elemento específico descrito no código de pontuação da ginástica artística e aparelho o equipamento oficial de competição utilizado para realização das habilidades. A saber: Solo, cavalo com alças, argolas, salto sobre a mesa, paralelas simétricas e barra fixa no masculino e salto sobre a mesa, paralelas assimétricas, trave de equilíbrio e solo no feminino.

certos fracassos. Essas constatações reforçaram a decisão de associar ao programa de intervenção as técnicas de mentalização e relaxamento já discutidas anteriormente. Para o uso efetivo dessas técnicas, fez-se necessário diagnosticar (com o uso do Inventário de Estado Emocional – IEE) como cada atleta se sentia ao treinar uma habilidade a qual considerava constantemente como difícil, perigosa, chata ou monótona³. Os ginastas preencheram os questionários em grupo mantendo o bloco na mesma ordem de apresentação do estudo 1.

(5) Inicia-se efetivamente a primeira etapa de intervenção pedagógica, seguindo a proposta do retreinamento atribucional. Os treinadores dos grupos experimentais receberam informações sobre as bases teóricas que fundamentam o processo de motivação intrínseca para estabelecer um elo de confiança com os atletas e o pesquisador, sendo este último o responsável pela transmissão do conhecimento, pela orientação e instrução ao longo da intervenção. O treinador do grupo controle também foi acompanhado, mas recebeu apenas orientações individualizadas sobre cada atleta. Neste caso, o pesquisador, baseando-se nas observações das habilidades selecionadas, procurava oferecer informações sobre características psicológicas (p.ex., disciplina, força de vontade, coragem) e técnicas gerais, sem nunca mencionar orientações atribucionais.

As intervenções (orientações aos treinadores) foram feitas preferencialmente após a observação de cada habilidade. O objetivo era não interferir na atividade pedagógica do treinador e sim observar para depois orientar. No entanto, em algumas situações, o próprio treinador solicitava esclarecimento e orientação. Nestes casos, as informações fornecidas eram sempre as estritamente necessárias e condizentes com a condição experimental do grupo.

Ao longo do período de intervenção, os treinadores deveriam fazer perguntas do tipo “por que” aos atletas, após cada tentativa de desempenho de uma habilidade. Baseados nas respostas dos atletas, eles deveriam proceder com as orientações atribucionais e *feedbacks* adequados, reforçando ainda as estruturas de

³ Devido ao excesso de instrumentos e questionários e aos altos índices iniciais na percepção de orientação à tarefa (média = 4,40; desvio padrão = 0,38), optou-se por não repetir a aplicação do PMCSQ-2 (33 itens) no teste e no pós-teste.

orientações à tarefa. Sendo assim, os treinadores dos grupos experimentais foram incentivados a:

(1) Propor aos atletas que refletissem e pensassem sobre as causas de suas falhas. Deveriam orientar aos atletas para que atribuíssem suas falhas à causas controláveis e instáveis, focando nas causas internas, tais como esforço e habilidade para as diferentes situações de sucesso e fracasso.

(2) Incentivar os atletas para que percebessem suas falhas e participassem das estratégias de correção e das possibilidades de acerto. Em vez de simplesmente emitir o *feedback* técnico imediatamente após a execução (o que é o mais comum e automático para treinadores), eles deveriam perguntar ao atleta o que se pode ou se deve fazer para corrigir, melhorar e para realizar a habilidade com sucesso.

(3) Promover a autoconfiança e a mentalização antes da execução das habilidades. O treinamento mental refere-se a um processo de autocontrole, uma atividade que o atleta deve exercer após treinamentos específicos, procurando estabelecer e manter um clima interno estável, controlável e confiante para realizar uma determinada tarefa. Possui como vantagem a atuação no direcionamento da atenção do atleta, na convicção do que ele pode render (expectativa de capacidade) e na ativação das reservas do corpo (LOEHR, 1990). A respiração também é considerada uma peça fundamental no controle da ansiedade e do estado ideal de rendimento do atleta. O processo consiste em levar o atleta a sentir sua respiração em várias situações de rendimento e perceber a diferença entre o estar relaxado e calmo e o estado de tensão e ansiedade (LOEHR, 1990).

O acompanhamento dos treinamentos e a intervenção ocorreram durante oito semanas. Foram duas sessões semanais de observações, tendo cada sessão a duração aproximada de três horas. As observações foram realizadas no momento em que o atleta treinava sua habilidade alvo, de forma que o pesquisador se aproximava do treinador e acompanhava o desenrolar das atividades, anotando todos os diálogos, gestos e atitudes do grupo em fichas específicas (ANEXO H).

Ao longo da oitava semana, os atletas foram solicitados a preencher novamente o Inventário de Habilidades Técnicas a Escala Brasileira de Atribuição

Causal – EBAC; o Questionário sobre Percepção de Sucesso no Esporte – POSQ; o Inventário de Motivação Intrínseca – IMI e o Inventário de Estado Emocional – IEE.

Após mais quatro semanas, depois do final da intervenção, os pesquisadores retornaram ao ginásio para uma nova bateria de testes (EBAC, POSQ; IMI) com a finalidade de observar a manutenção do comportamento (Pós-teste).

3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos aspectos do programa de retreinamento atribucional é o incentivo para que os técnicos utilizem expressões que levem os atletas a modificarem suas percepções, atribuições e desempenhos. Para verificar até que ponto ocorreram modificações no tipo e freqüências das expressões empregadas pelos treinadores, as descrições escritas das suas condutas foram tratadas por meio da técnica de análise categorial temática (BARDIN, 2004). Na análise categorial temática, os relatos dos comportamentos são divididos em categorias e subcategorias, seguindo-se critérios pré-definidos de pertinência e lógica dos conteúdos, de acordo com o objeto de estudo da pesquisa. Três categorias temáticas foram identificadas nas observações feitas dos comportamentos dos técnicos durante os treinamentos dos atletas. As duas primeiras categorias também apresentaram duas subcategorias cada uma:

(1) Orientação Atribucional. Esta categoria agrupa expressões verbais do técnico – feitas depois da realização de um movimento pelo atleta –, que indicam tentativas de reorientação da atenção do ginasta, solicitando dele uma valoração da sua percepção em relação à habilidade (primeira subcategoria) ou à causa do seu desempenho (segunda subcategoria). Exemplos:

Valoração
a. E aí?
b. O que achou?
c. Sentiu que foi melhor?

Causa
d. O que houve? e. Por quê? O que você tem que fazer, então? f. O que falta para ter coragem? (aspectos psicológicos considerados aqui como causa do mau desempenho).

(2) Orientação Técnica. Categoria que inclui expressões que contém informações técnicas explícitas ou implícitas, referentes ao gesto motor. Inclui duas subcategorias: intervenção corretiva e intervenção educativa. Na intervenção corretiva, o objetivo do técnico é corrigir imediatamente os erros em relação ao padrão técnico da habilidade. Na intervenção educativa, o técnico verbaliza comandos que transmitem implicitamente que a ação motora reproduziu a técnica correta. Exemplos:

Intervenção corretiva
a. O ombro está para frente, se fica assim você não consegue. b. Você está mais rápido, melhorou a corrida e o salto. c. Na parada! Ou você faz certo ou não faz. d. Quando você faz a mentalização, você consegue, então concentra e faz. e. Pode sair com um pé?

Intervenção educativa
f. Então vamos lá! g. Agora quero ver lá em cima! h. De novo! Vamos fazer de novo, ok? i. Não preciso segurar mais, próximo é sozinha.

(3) *Feedback* – Refere-se a expressões que transmitem uma valoração global do resultado do desempenho do ginasta, sem acrescentar nenhuma informação técnica. Esta categoria contém expressões que representam reforços positivos ou negativos. Exemplo:

<i>Feedback</i>	
a.	Isso, melhor!
b.	Assim não, você pode fazer melhor!
c.	Isso! Foi bom.
d.	Assim não é possível Rf.

Na Tabela 10, está listada a frequência do uso desses tipos de expressões durante as fases do retreinamento. Pode-se observar que foram detectadas mudanças no discurso dos treinadores dos grupos experimentais 1 e 2, ambos apresentando aumento significativo na quantidade de orientações atribucionais. O grupo controle não apresentou modificações no uso de novas ou antigas expressões.

A orientação dada aos treinadores dos grupos experimentais foi de conseguir, mediante certas perguntas, explorar problemas específicos e levar o atleta a refletir sobre as causas de seu problema e decidir pela melhor solução para resolvê-lo (BEE E BEE, 1996). Os dados da Tabela 10 confirmam que os treinadores dos grupos experimentais 1 e 2 terminaram por compreender e aderir às técnicas de intervenção sugeridas.

Tabela 10: Tabela de Frequência da Conduta/Discurso dos Treinadores

Categorias Temáticas		Frequência Observada		
		Mês 1	Mês 2	≠
Orientação Atribucional				
Grupo Experimental 1	Por que você não conseguiu? / O que houve? Foi bom? Sentiu que foi melhor? O que precisa fazer para melhorar? O que você achou? O que você errou?	36	82	46
Grupo Experimental 2	E aí? O que você achou? Você acha que consegue? Por que foi assim? O que está faltando? Por que não deu conta de fazer?	02	42	40
Grupo Controle	Não houve nenhuma orientação atribucional para ser exemplificada.	0	0	0
Orientação Técnica				
Grupo Experimental 1	Então capricha! Vamos lá! Vamos fazer de novo. Ta, mais rápido. Tem de subir para chegar na parada. Precisa de mais velocidade. As mãos estão erradas. Você separou as pernas, assim não pode. Tem de puxar mais cedo.	65	65	0
Grupo Experimental 2	Chuta mais forte! O flic-flac-flac foi alto! Você precisa de mais velocidade! Tem de consertar o rodante! Quando for fazer a vela, abre! Balança mais alto! Vai, de novo!	43	36	- 7
Grupo Controle	Estica a perna. Você joga a cabeça, não pode! Olha o braço, Br. Vamos, vamos, acelera. Espera subir no kippe. Se não fizer assim, não vai dar jeito. Já falei (demonstrando o exercício para ginasta).	34	33	- 1
Feedback				
Grupo Experimental 1	Muito boa a série/não é possível Rf/Isso/Aí, muito bom/Aí, viu! É isso!/ Mas você sabe que pode fazer melhor/Seu salto tinha melhorado/ Isso, melhor! É por aí. Isso! Foi péssimo! Parabéns!	52	43	- 9
Grupo Experimental 2	É isso aí! Isso, mesmo! Sinal positivo com o polegar. Sinal negativo com a cabeça. Isso, muito bom! Aplaudiu, bom mesmo.	34	35	1
Grupo Controle	Bom solo! Boa, Mcl. É isso aí cara! Melhorou, foi mais longe. Aí, muito bom. Sinalizou negativamente com a cabeça e com gestos. Você sabe que pode fazer melhor. Assim não é possível. Ri alto, reprovando a execução. Boa subida, hein? Isso, até que enfim.	25	25	0

O grande diferencial no grupo experimental 1, por exemplo, foi o aumento na quantidade de orientações atribucionais desde o início da implantação do programa. A treinadora comentou, ao final da primeira quinzena, que estava saindo “esgotada” do ginásio. Esse fato se confirma em seu discurso quando relata que “o treino ficou mais cansativo porque tenho de parar, analisar e conversar com a ginasta, e isso requer um maior desprendimento de energia”. Ainda fazendo referência ao programa, ela relata que ao mesmo tempo em que sente uma nítida diferença nos treinamentos e que reconhece o benefício do programa, também considera que o fato de questionar e refletir sobre os erros, juntamente com as atletas, provoca um desgaste mental além do padrão habitual.

O baixo número de orientações atribucionais do grupo experimental 2, no primeiro mês, representou, de certa maneira, a resistência do treinador em relação à mudança na forma de atuar. Observou-se que o treinador em questão necessitava de maiores esclarecimentos e mais argumentos convincentes para aderir ao programa de intervenção. Essa reticência se devia em parte a uma convicção de que seu trabalho já estava satisfazendo suas expectativas e, portanto não reconhecia totalmente as possibilidades reais do retreinamento. Propôs-se, então, uma estratégia diferente para este grupo, na qual, a partir do segundo mês, ofereceu-se mais fundamentação teórica acerca dos aspectos envolvidos no programa; apresentou-se *feedback* mais imediato sobre os aspectos técnicos da intervenção e estabeleceu-se uma relação mais próxima entre os pesquisadores e o treinador. Os resultados do segundo mês comprovam que estas mudanças funcionaram, afetando a adesão e a compreensão do treinador quanto aos objetivos propostos.

Tanto o número de orientações técnicas quanto a quantidade de *feedback* se mantiveram praticamente as mesmas. A pequena diminuição se deveu, muito provavelmente, em função da substituição por orientações atribucionais propostas no programa. De acordo com pesquisas anteriores, conforme Koka e Hein (2001, apud VICIANA et al, 2003), o efeito de um *feedback* positivo ou negativo sobre a atuação do atleta provoca modificações na sua motivação de realização, podendo influir também na percepção de sucesso e fracasso, sendo esses fundamentais para

o processo de aprendizagem. De maneira que, ao manter os níveis de *feedback*, também se favorecem os resultados positivos da intervenção.

Observa-se que, no grupo controle, não houve mudança nas freqüências de nenhum tipo de orientação. O valor zero na freqüência de orientações atribucionais reflete a ausência total desse tipo de orientação, a não influência dos grupos experimentais e a necessidade de retrainar os técnicos para uma intervenção psicologicamente mais adequada. O treinador do grupo controle além de não receber intervenção atribucional manteve seu estilo pessoal de ensinar e suas características individuais de treinador durante todo o período de intervenção.

3.4.1 Análise dos Resultados da Intervenção

3.4.1.1 Atribuição Causal

A Tabela 11 reproduz as médias obtidas pelos três grupos da pesquisa nos quatro fatores de atribuição causal no pré-teste, teste e pós-teste. Embora as médias não permitam análises conclusivas por conta da falta de diferenças significativas⁴, o exame gráfico (Figura 22) mostra que apresentaram uma tendência geral de mudança nas direções esperadas.

⁴ Com uma única exceção, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos grupos nos fatores de atribuição causal e nos diferentes momentos da intervenção. A predominância da não significância estatística decorre do número pequeno e desigual de participantes em cada grupo, diminuindo o poder estatístico para o teste de hipótese. Para uma amostra de alto nível competitivo, esperava-se um efeito pequeno das principais variáveis em uma pesquisa feita em ambiente natural, na qual as influências de centenas de variáveis não controladas contribuem para aumentar a variância de erro. Mesmo assim, resultados de uma análise de covariância, tendo idade e pré-teste como covariantes, revelaram diferença altamente significativa entre o grupo experimental 1 e o grupo controle na variável estabilidade [$F(1,12) = 29,29$ $p < 0,001$]. No período pós-intervenção, o grupo 1 revelou um grau significativamente menor de atribuição de causa estável aos seus desempenhos. Este resultado apenas reforça mais um pouco a tendência geral observada nos gráficos e nos relatos individuais analisados mais adiante.

Tabela 11: Médias e desvios padrão dos quatro fatores da Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC) para os três grupos da pesquisa no pré-teste, teste e pós-teste.

Dimensão	Grupo	Pré-teste	Teste	Pós-Teste
Causalidade	G1 (n = 8)	4.04 (± 0,55)	4.29 (± 0,80)	4.17 (± 0,73)
	G2 (n = 6)	4.06 (± 0,68)	4.05 (± 0,82)	4.11 (± 1,61)
	G3 (n = 7)	4.62 (± 0,49)	4.04 (± 1,48)	4.29 (± 0,55)
Controle Externo	G1 (n = 8)	2.17 (± 0,82)	2.17 (± 1,03)	1.92 (± 0,66)
	G2 (n = 6)	2.67 (± 1,19)	2.06 (± 1,29)	2.34 (± 1,17)
	G3 (n = 7)	1.71 (± 0,70)	1.76 (± 0,96)	2.05 (± 0,71)
Estabilidade	G1 (n = 8)	2.25 (± 1,30)	1.83 (± 1,35)	1.83 (± 0,87)
	G2 (n = 6)	3.22 (± 0,98)	2.95 (± 1,29)	2.17 (± 1,57)
	G3 (n = 7)	2.95 (± 1,43)	3.05 (± 1,43)	2.24 (± 1,37)
Controle Pessoal	G1 (n = 8)	3.58 (± 0,71)	3.92 (± 0,75)	3.75 (± 0,77)
	G2 (n = 6)	4.61 (± 0,53)	4.67 (± 0,42)	4.45 (± 0,87)
	G3 (n = 7)	4.14 (± 0,72)	3.86 (± 1,31)	4.14 (± 0,72)

O exame dos resultados do fator causalidade (gráfico superior esquerdo da Figura 22) mostra uma tendência de aumento de atribuição a causas internas entre os dois grupos experimentais, mas não no grupo controle. Neste último, ocorreu uma tendência oposta. (Houve uma exceção para o grupo 1 nas fase intermediária. Mesmo assim, a direção entre o pré e pós-teste é de aumento de atribuição de causalidade interna).

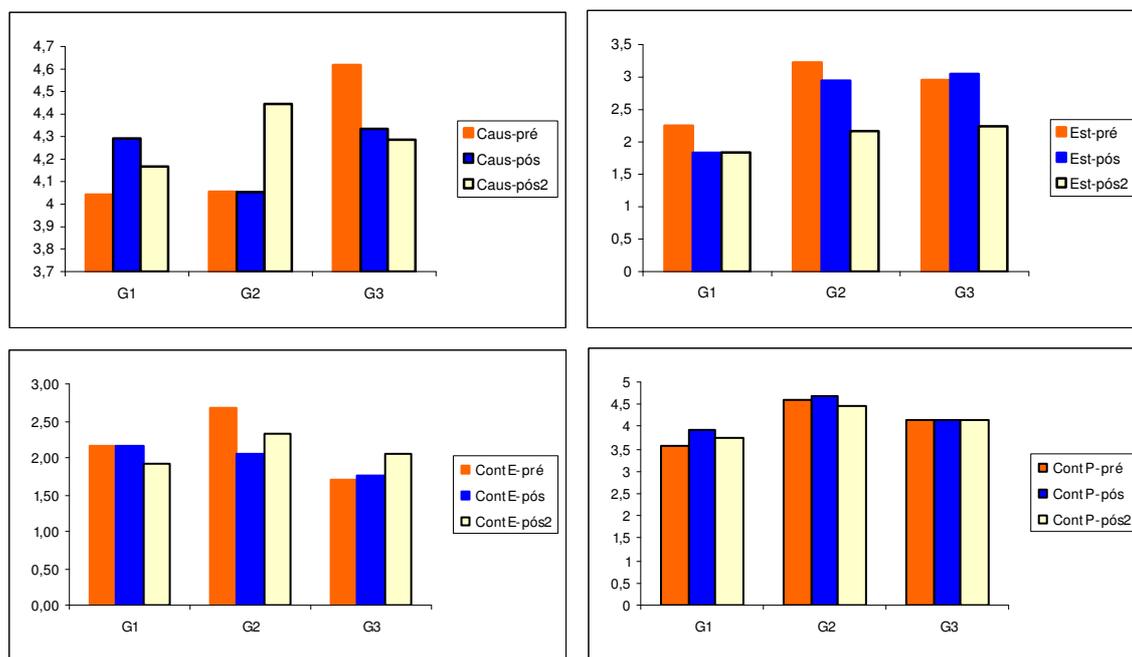


FIGURA 22: Gráficos das médias dos quatro fatores da Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC) para os três grupos no pré-teste, teste e pós-teste.

Uma tendência inversa ocorreu com os fatores estabilidade (conforme nota de rodapé 3) e controle externo (gráfico superior direito e gráfico inferior esquerdo da Figura 22, respectivamente). A teoria atribucional de Weiner (1985) sugere que o retreinamento atribucional deve estabelecer estados emocionais positivos e aumentar as expectativas de sucesso; neste caso, a diminuição da atribuição de causas a fatores estáveis corresponde a um aumento das possibilidades de melhorar ainda mais o desempenho, e a diminuição do controle externo está inversamente relacionada com alto controle pessoal. A questão é que todos os grupos já possuíam altos valores de controle pessoal, de maneira que a relevância do programa se reflete na diminuição do controle externo, favorecendo um modelo de atribuições a fatores controláveis como o grau de esforço e estratégias adequadas. Atributos internos contribuem para uma percepção favorável da própria capacidade e necessidades, sendo mais fáceis de serem motivados. Grove e Pargman (1986, apud REES et al. 2005) demonstraram que atribuir a causa a fatores

instáveis e controláveis (p. ex. esforço) aumenta a expectativa e a persistência tanto em condições de sucesso quanto em situações de fracasso.

Devem-se enfatizar as dimensões controlabilidade e estabilidade, quando da aplicação de um programa de retreinamento (ORBACH et al., 1997). Destaque maior vai para causas internas, controláveis e instáveis que permitem aos indivíduos que assumam com mais facilidade a responsabilidade pelos seus resultados, mantendo percepções de controle e de eficácia, mesmo após a obtenção de insucessos.

3. 4.1.2 Tipos de Orientação

Os resultados da Tabela 12 e Figura 23 são relativos ao tipo de percepção (orientação) que os atletas demonstram com relação ao sucesso. Observa-se, na tabela 14, um aumento nos índices de orientação à tarefa e uma diminuição para a orientação ao ego, tanto para o grupo experimental 1 quanto para o grupo experimental 2. O grupo controle mostrou, ao longo do retreinamento, resultados opostos na orientação à tarefa e aos resultados estáveis na orientação ao ego⁵.

De uma maneira geral, estes resultados validam a intervenção nos seus aspectos motivacionais. Corroborando Valdés (1998), o trabalho numa direção educativa apropriada pode, indiscutivelmente, contribuir para que o atleta valorize seu próprio esforço, sua perseverança e o desenvolvimento de suas habilidades, garantindo que alcance o melhor rendimento possível.

Tem sido proposto que o clima de orientação à tarefa pode ser modificado por meio de intervenções e da influência do ambiente (AMES, 1992; NICHOLLS, 1989). Estes resultados também são consistentes com as intervenções em sala de aula de Ames e Archer (1988), com as conclusões dos estudos de Treasure (1993) e de Cecchini et al. (2004) no âmbito da atividade física.

⁵ Resultados da análise de covariância, tendo idade e pré-teste como covariantes, também revelaram uma diferença significativa entre o grupo experimental 1 e o grupo controle na variável orientação ao ego [F (1,12) = 41,22 p< 0,001]. O grupo 1 se apresentou, após a intervenção, com um grau significativamente menor de orientação ao ego.

Tabela 12: Médias e desvios padrão dos fatores do Questionário de Percepção de Sucesso (POSQ) para os três grupos da pesquisa em momentos diferentes do retreinamento.

Dimensão	Grupos	Pré-teste	Teste	Pós-teste
Orientação à Tarefa	G1 (n = 8)	4.23 ($\pm 0,64$)	4.56 ($\pm 0,55$)	4.21 ($\pm 0,56$)
	G2 (n = 6)	4.36 ($\pm 0,70$)	4.50 ($\pm 0,39$)	4.83 ($\pm 0,28$)
	G3 (n = 7)	4.31 ($\pm 0,41$)	4.26 ($\pm 0,66$)	4.51 ($\pm 0,61$)
Orientação ao Ego	G1 (n = 8)	2.87 ($\pm 0,76$)	1.98 ($\pm 0,75$)	2.14 ($\pm 0,66$)
	G2 (n = 6)	3.08 ($\pm 1,08$)	2.83 ($\pm 0,86$)	2.75 ($\pm 0,79$)
	G3 (n = 7)	2.61 ($\pm 1,02$)	2.52 ($\pm 1,11$)	2.54 ($\pm 1,00$)

Deve-se observar, no entanto, que há um limite para a diminuição dos valores de orientação ao ego, quando se trata de atletas de competição. Duda (1989, 2001), por exemplo, propõe que este valor é de aproximadamente 2,50; valor considerado importante por estimular a competição e a busca de resultados. Mesmo assim, a maior queda na orientação ao ego se apresentou no grupo experimental 1, no qual se vê também o maior aumento na orientação à tarefa. No grupo controle, praticamente não há variação em ambas orientações nos diferentes momentos do estudo (Figura 23).

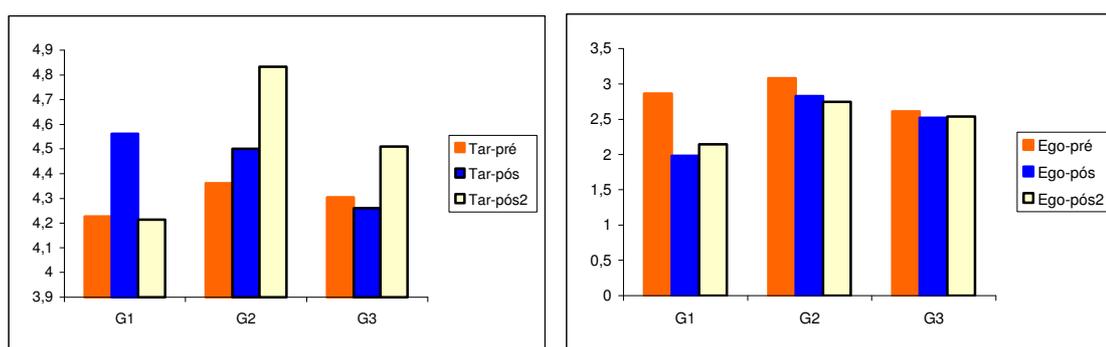


FIGURA 23: Gráficos das médias das dimensões de Percepção de Sucessos (POSQ) para os três grupos de pesquisa no pré-teste, teste e pós-teste. Gráfico da esquerda: Orientação à Tarefa. Gráfico da direita: Orientação ao Ego.

Em relação à mudança ocorrida na orientação à tarefa do grupo controle, sugere-se que por estar desvinculada do período de intervenção possa ser considerada uma oscilação natural nos tipos de *feedback* utilizados pelo treinador em diferentes contextos. Ao longo de um período de treinamento, há variações motivacionais e situacionais que interferem nas percepções dos atletas (GILL, 2000). Os estudos de intervenção realizados, a partir das estruturas de aprendizagem, têm demonstrado que os climas motivacionais orientados à tarefa são preditores de persistência diante de dificuldades, do aumento da motivação, do esforço como causa de sucesso, da preferência por tarefas mais desafiadoras e da satisfação com a atividade (TREASURE e ROBERTS, 2001). Portanto, é bastante razoável pressupor que o clima de orientação à tarefa facilite os padrões cognitivos e afetivos mais adaptativos ao esporte.

3.4.1.3 Motivação Intrínseca

Feedback positivo ou negativo, dado em um clima de orientação à tarefa, ajuda o atleta a aprender novos conhecimentos e novas técnicas, aprimorando seu comportamento e desempenho, enquanto contribui para aumentar sua motivação intrínseca pela atividade (MAGILL, 2001). As médias da motivação intrínseca (Tabela 13) e a representação gráfica (Figura 24) mostram que o nível de motivação intrínseca geral começou elevado e se manteve dessa forma para os três grupos. Estes índices elevados de motivação intrínseca estão provavelmente relacionados aos valores médios elevados dos três grupos na percepção da orientação à tarefa demonstrada pelo treinador – independente do programa de retreinamento atribucional.

Tabela 13: Médias e desvios padrão da variável Motivação Intrínseca para os três grupos da pesquisa

Grupo	IMI-pré	IMI-teste	IMI-pós
G1 (n = 8)	3,70 (± 0,51)	3,80 (± 0,35)	3,77 (± 0,40)
G2 (n = 6)	4,33 (± 0,24)	4,20 (± 0,22)	4,29 (± 0,13)

G3 (n = 7)	4,08 (\pm 0,30)	4,04 (\pm 0,25)	4,06 (\pm 0,33)
------------	--------------------	--------------------	--------------------

Essa relação de predição foi também discutida anteriormente no Estudo 1: os resultados da análise de regressão demonstraram que o maior preditor da motivação intrínseca é exatamente a orientação à tarefa do treinador. Estes resultados não contradizem as análises de eficácia do programa, que também têm seus fundamentos nos resultados das mensurações atribucionais e de orientação às metas. Para Deci e Ryan (1985, 1995), proponentes da Teoria Humanista da Autodeterminação, a expressão máxima da motivação no indivíduo ocorre quando este é capaz de analisar todo o contexto desportivo em que está inserido e o faz de uma forma pessoal, isto é, com a contribuição de todos seus processos internos (necessidades, desejos, etc.), possibilitando que se sinta livre e competente para executar sua atividade.

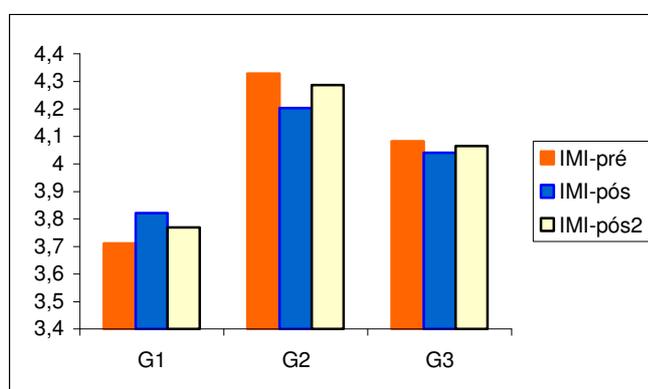


FIGURA 24: Gráfico das médias da variável Motivação Intrínseca para os três grupos de pesquisa

A motivação intrínseca fundamenta-se, portanto, em fatores inerentes ao comportamento ou atividade motivadora e integram-se às características da própria personalidade que surgem dentro dos seus estágios de desenvolvimento (GILL, 2000).

Os mais importantes programas de investigação sobre as atribuições causais e suas conseqüências comportamentais baseiam-se na Teoria Atribucional

de Weiner, que enfatiza a possibilidade de os comportamentos dos indivíduos poderem ser influenciados, a partir de uma intervenção baseada nas suas cognições causais – na medida em que passem a interpretar as causas de seu rendimento como fazendo parte de um *locus* de causalidade interna, que apresenta estabilidade e que está sob o seu controle (FOSTERLING, 1986).

Em conclusão, de uma forma geral, esses resultados demonstram a influência positiva do retreinamento atribucional sobre as dimensões e variáveis motivacionais relevantes no ambiente esportivo. As variáveis motivacionais observadas, neste estudo, apresentaram uma tendência positiva de melhora, demonstrando que existem fundamentos para se pressupor uma direção positiva nos efeitos do programa proposto.

3.4.2 Análise Qualitativa da Intervenção

Análises isoladas do desempenho de três ginastas foram realizadas para descrever com detalhes as experiências e as mudanças observadas e inferidas, a partir das descrições numéricas e gráficas reproduzidas anteriormente⁶. A Tabela 14 mostra o rendimento dos três ginastas escolhidos em cada grupo da pesquisa/intervenção. A pontuação foi obtida em competições oficiais, na pré e pós-intervenção, sendo que (1) a pontuação geral é o somatório das notas, em todos os aparelhos oficiais de competição, e (2) a pontuação específica é a nota final obtida no aparelho em que o ginasta tem maior dificuldade.

⁶ Ao invés de apresentar os estudos de caso de todos os 21 ginastas participantes, optou-se por um caso típico representativo de cada grupo. Embora os três casos escolhidos sejam exemplos bastante positivos, eles são apenas bons exemplos da tendência predominante em cada grupo. Também foram observados casos atípicos, contrários à tendência geral do grupo, mas representam um percentual bastante reduzido do total de participantes. Em grandes amostras estes casos seriam considerados extremos ou outliers e certamente desconsiderados das análises estatísticas.

3.4.2.1 Rendimento

A ginasta 1 apresentou melhora quanto à pontuação no aparelho de maior dificuldade e na pontuação geral. Seu desempenho melhorou nas paralelas e, principalmente, no elemento alvo do retreinamento denominado “grupadinho” (ANEXO I). De acordo com o relato da treinadora do grupo experimental, na primeira competição, a ginasta não executou o elemento “grupadinho” o que acarretou uma Nota de Partida⁷ inferior em relação à nota do segundo torneio, quando então ela o executou satisfatoriamente. A superação da dificuldade para executar a habilidade alvo do retreinamento foi um dos principais fatores responsáveis pela melhora no desempenho da ginasta.

Já o ginasta 2 obteve nota, quanto ao solo, bastante baixa (6,03), na competição que antecedeu a intervenção. Conforme relato do treinador, foi a pior nota dentre os ginastas de sua equipe. Essa nota foi conseqüência da desistência de uma seqüência – rodante; flic-flac; mortal para trás grupado – (ANEXO I), por sentir-se inseguro para executá-lo. A falta da referida seqüência acarretou uma nota de partida inferior em comparação aos outros ginastas que apresentaram séries completas, além de desestabilizá-lo emocionalmente, provocando, provavelmente, uma maior quantidade de falhas posturais e técnicas no restante da sua rotina.

Após a intervenção, no Torneio Nacional de Goiânia, o ginasta obteve uma nota bastante superior, que lhe rendeu inclusive a primeira colocação no solo. Além de realizar o elemento que não fizera anteriormente, sua série foi executada de forma mais técnica e precisa, segundo relato do treinador do grupo experimental 2.

Já o ginasta 3 do grupo controle piorou seu rendimento geral entre a pré e pós-intervenção. Embora a diferença tenha sido pequena, isso ocorreu no aparelho de maior dificuldade (salto sobre a mesa – ANEXO I), no qual obteve uma nota final

⁷ De acordo com o Código de Pontuação vigente à época da pesquisa, Nota de Partida refere-se à nota máxima que o ginasta pode alcançar considerando o valor adicional recebido, as exigências especiais e as dificuldades cumpridas.

mais baixa do que no torneio anterior. De acordo com o relato do treinador, sua pontuação geral deixou-o fora na seletiva para compor a equipe que competiria em São Paulo – Jogos Abertos (evento pós-intervenção).

Tabela 14: Pontuação geral e específica no aparelho de maior dificuldade de ginastas representativos de cada grupo nos momentos pré e pós-intervenção.

Ginasta		Pré – Intervenção	Pós – Intervenção
Ginasta 1 Grupo Exp.1	Competição	Torneio Nacional (Curitiba)	Torneio Nacional (Goiânia)
	Pontuação geral	32,133	33,100
	Nota nas paralelas	7,30	8,10
Ginasta 2 Grupo Exp.2	Competição	Torneio Nacional (Birigui)	Torneio Nacional (Goiânia)
	Pontuação geral	26,60	33,40
	Nota no solo	6,30	8,40
Ginasta 3 Grupo Controle	Competição	Brasiliense (Brasília)	Seletiva - JA (Brasília)
	Pontuação geral	42,20	41,15
	Nota no salto	9,40	9,35

As atribuições causais frente a qualquer situação de competição ou treino afetam diretamente as expectativas do ginasta quanto a futuros sucessos ou fracassos, sendo também acompanhadas de um conjunto de reações emocionais específicas à situação (BIDDLE, 1993; McAULEY, 1985). As expectativas de desempenho, as atribuições e os valores desportivos levaram Burton e Martens (1986 apud SMOLL e SMITH, 1990) a concluir que os jovens atletas desistiam quando sua competência percebida era ameaçada por fracasso constante. Os resultados de ambos os ginastas dos grupos experimentais demonstram um aumento da auto-eficácia e do controle sobre a atividade, aspectos psicológicos que possuem papel fundamental na correção de comportamentos e atribuições mal-adaptados.

3.4.2.2 Testes Psicométricos

Foram também analisados os resultados individuais (médias) dos três atletas nos fatores dos testes psicométricos EBAC, POSQ e IMI em três ocasiões: (1) pré-teste (duas semanas antes da intervenção); (2) teste (ao final da oitava semana de intervenção e observações) e (2) pós-teste (quatro semanas depois do final da intervenção). O exame individual das médias de cada ginasta, reproduzidas nas Tabelas 15, 16 e 17, procurou contextualizar o significado conceitual da intervenção para cada indivíduo.

Conforme se observa na Tabela 15, a percepção de sucesso da ginasta 1 passou de 4 pontos (avaliação intermediária), no pré-teste, para 5 pontos (avaliação de sucesso), no pós-teste, indicando que a ginasta passou a acreditar mais em seu potencial. Já o seu decréscimo no fator estabilidade e no controle externo podem ser considerados indicadores positivos de validação do programa de retreinamento. A ginasta passa a perceber as causas de seu insucesso na habilidade da paralela “grupadinho” como sendo decorrente de causas instáveis (capaz de ser modificada e aprimorada ao longo do tempo) e sob menor controle externo (com maior possibilidade de estar sob seu próprio controle).

O mesmo movimento positivo ocorreu com as alterações dos dois primeiros fatores da percepção de sucesso da escala POSQ (orientação à tarefa e orientação ao ego), apresentadas na Tabela 15. O aumento da orientação à tarefa demonstra a influência das orientações atribucionais realizadas pela treinadora. Segundo Duda (1993, 2001) e Hanrahan e Gross (2005), as relações das atribuições com as orientações às metas sugerem que altos escores de orientação à tarefa predizem alguns escores das dimensões atribucionais de controle e estabilidade e que atletas com maior orientação à tarefa possuem maiores índices de motivação para realização e conseqüentemente mais persistência diante das dificuldades. Levando em consideração que a ginasta havia demonstrado falta de esforço e persistência, ao desistir de realizar a habilidade, no primeiro torneio, interpreta-se o aumento desse índice como sendo um indicador bastante importante no contexto. A

diminuição da orientação ao ego, por sua vez, também caracteriza um reflexo positivo da intervenção, principalmente nos fatores ansiogênicos detectados na ginasta. Por fim, o aumento do fator apreciação e interesse também significa uma melhora no aspecto motivacional da ginasta.

As mesmas tendências de melhora não ocorreram com os resultados dos fatores da escala de motivação intrínseca (IMI). Em ambos os fatores, ocorreram ligeira tendência à diminuição ou mesmo certa estabilização nas auto-avaliações sobre a competência percebida e importância e empenho.

Tabela 15: Médias da ginasta 1 do grupo experimental 1, na avaliação do próprio desempenho e nos fatores da EBAC, POSQ e IMI em três momentos do retreinamento atribucional.

Instrumento		Pré – teste (05/04/2005)	Teste (31/05/2005)	Pós-teste (27/06/2005)
EBAC	Auto-avaliação do desempenho	4	4	5
	Estabilidade	2,33	1,33	1,67
	Causalidade	3,67	3,67	3,33
	Contr.Pessoal	3,67	3,33	3
	Contr.Externo	2,67	1,33	2
POSQ	Ego	2,83	1,17	1,05
	Tarefa	3,33	4,33	3,67
	Aprec.e Interesse	3	3	4,25
IMI	Comp. Percebida	3,60	3,40	3,20
	Imp. e Empenho	4	3	3,25

Obs.: A avaliação do próprio desempenho foi feita em uma escala *likert* de 7 pontos de percepção na qual 1= fracasso absoluto e 7 = sucesso absoluto. Os resultados nos demais fatores podem assumir valores entre 1 e 5.

O segundo atleta analisado, o ginasta 2 do grupo experimental 2, não demonstrou um aumento positivo na avaliação do seu próprio sucesso (Tabela 16). Ocorreu a diminuição de um ponto, o que pode sinalizar mais uma estabilização na sua avaliação do que um decréscimo (trata-se de uma escala de 1 a 7 pontos). A

rigor, seu julgamento já era elevado e continuou dessa forma durante os dois últimos períodos de mensuração do retreinamento. Já no restante dos resultados da Tabela 16, observa-se nítida diferença nos valores dos fatores estabilidade e controlabilidade externa. No caso desse ginasta, o programa de retreinamento foi capaz de mudar a atribuição de causa instável e sob menor controle externo que foi feito para o fracasso no solo – o que se constitui em um resultado bastante positivo para uma percepção de fracasso (BUKOWISKI e MOORE, 1980).

Tabela 16. Médias do ginasta 2 do grupo experimental 2, na avaliação do próprio desempenho e nos fatores da EBAC, POSQ e IMI em três momentos do retreinamento atribucional.

Instrumento		Pré – teste (05/04/2005)	Teste (31/05/2005)	Pós-teste (27/06/2005)
EBAC	Auto-avaliação do desempenho	7	6	6
	Estabilidade	4	2,6	1
	Causalidade	3	3,3	1
	Contr.Pessoal	3,6	4	3
	Contr.Externo	4	1,3	2,6
POSQ	Ego	4,6	3,5	3,8
	Tarefa	4,6	4,3	4,6
	Aprec.e Interesse	4,75	4,4	4,6
IMI	Comp. Percebida	4	3,2	3,6
	Imp. e Empenho	4	3,75	3,75

Obs.: A avaliação do próprio desempenho foi feita em uma escala *likert* de 7 pontos de percepção onde 1= fracasso absoluto e 7 = sucesso absoluto. Os resultados nos demais fatores podem assumir valores entre 1 e 5.

O menor controle externo, na análise do ginasta 2, revela também uma melhor adaptação nas atribuições de causa, pois o atleta passa a ter maior controle sobre as causas de seu fracasso e, assim, passa a acreditar mais na possibilidade do sucesso, buscando novas estratégias para alcançar suas metas, e torna-se mais

motivado e mais persistente. Neste caso, as atribuições estáveis e externas no pré-teste foram revertidas para uma situação mais desejável de atribuições instáveis e controláveis, sendo estas coerentes com os pressupostos teóricos. Algumas das expressões utilizadas pelo ginasta 2 refletem esta mudança: “acerto mais do que erro”; “me concentro e me esforço”; “faço e penso na curveta para fazer o rodante flic-flac certo”; “depois é só subir”. Percebe-se, nesse discurso, uma maior confiança em si; o que também pode provavelmente sinalizar um aumento na sua percepção de auto-eficácia (BANDURA, 1997, 1982). A utilização do pronome “me” pode sugerir que ele está fazendo uma atribuição mais interna e pessoal após a intervenção.

Os valores dos fatores do POSQ, na Tabela 16, demonstram que o ginasta 2 apresenta um certo equilíbrio entre as orientações às metas, ambas bastante altas no pré-teste. A diminuição da orientação ao ego pode estar associada à diminuição do controle externo, pois o atleta passa a focar mais na melhora de seu próprio desempenho do que na comparação com os outros ginastas e menos no reconhecimento externo do técnico e da mãe. O atleta mantém um bom nível de orientação ao ego, embora esteja acima da faixa esperada, entre 2,5 e 3,5 (DUDA, 1993, 2001) para bons desempenhos esportivos por parte de atletas de competição em modalidades individuais. Por último, os índices de motivação intrínseca do ginasta 2 estão excelentes e são coerentes com a percepção de sucesso citada anteriormente.

É desejável que o atleta perceba seu sucesso em função da habilidade, causando reações positivas de orgulho, provocando emoções motivantes e propiciando relativa auto-eficácia (FORSTERLING, 1986). A crença na eficácia influencia diretamente os comportamentos do indivíduo, desde a escolha da atividade até a quantidade de esforço empregado e, ainda, o quão persistente será frente aos obstáculos e fracassos. Os resultados observados têm respaldo nas teorias de atribuição e orientação às metas as quais afirmam que os atletas com atribuições bem adaptadas e que estejam orientados à tarefa têm maior motivação. De acordo com a Self Determination Theory (RYAN E DECI, 2000), aumentando a percepção de competência e autodeterminação haverá também um acréscimo no interesse, no prazer e na satisfação inerente pela atividade, isto é, incrementa-se a motivação intrínseca como um todo.

A análise dos resultados do ginasta 3 (grupo controle), listados na Tabela 17, revela novamente uma certa estabilidade na auto-avaliação do próprio sucesso. Neste caso, porém, o atleta começou, colocando-se abaixo dos outros dois atletas dos grupos experimentais e apresentou um ligeiro aumento de um ponto ao longo dos outros dois períodos de observação.

Entretanto, ao contrário dos outros dois ginastas, ocorreu uma diminuição nos valores médios de causalidade e controlabilidade pessoal. Observou-se, numa análise mais detalhada dos itens dos fatores da EBAC, que no fator controle pessoal (p.ex., “você pode controlar” e “você pode regular”) e no fator causalidade (p.ex., “é algo que tem a ver com você” e “está relacionado a você”), o ginasta mudou sua avaliação de concordo (4 pontos) para nem concordo nem discordo (3 pontos), ou seja, uma diminuição em itens importantes para a compreensão dos seus aspectos motivacionais.

Tabela 17: Médias do ginasta 3 do grupo controle, na avaliação do próprio desempenho e nos fatores da EBAC, POSQ e IMI em três momentos do retreinamento atribucional.

Instrumento		Pré – teste (05/04/2005)	Teste (31/05/2005)	Pós-teste (27/06/2005)
EBAC	Auto-avaliação do desempenho	5	6	6
	Estabilidade	2,67	3,33	3
	Causalidade	4,33	3,67	4
	Contr.Pessoal	3,67	3,33	4
	Contr.Externo	2,67	3,67	3,33
POSQ	Ego	3,50	3,17	3,33
	Tarefa	3,83	3,50	4,5
	Aprec.e Interesse	4,50	4,67	4,75
IMI	Comp. Percebida	3,40	3	3,80
	Imp. e Empenho	4,25	3,35	3,30

Obs.: A avaliação do próprio desempenho foi feita em uma escala *likert* de 7 pontos de percepção na qual 1= fracasso absoluto e 7 = sucesso absoluto. Os resultados, nos demais fatores, podem assumir valores entre 1 e 5.

A maior mudança demonstrada pelo ginasta 3, no entanto, foi no fator controle externo que passou a ser percebido como uma característica da causa de seu desempenho cujo aumento na percepção de controle externo pode sinalizar a existência da percepção de uma provável falta de controle sobre a causa da habilidade observada – afinal, o atleta tende a justificar seus fracassos, atribuindo-os a causas externas. A resposta dada ao item 5, por exemplo (“é algo sobre a qual os outros têm o controle”), passou de discordo (2 pontos) para concordo (4 pontos). Pode-se especular se esta mudança não representa o recurso a uma estratégia cognitiva de defesa da auto-estima. A diminuição na crença de seu potencial fica evidente no discurso do ginasta quando diz que se sente “normal” enquanto realiza a habilidade salto sobre a mesa. O ginasta não esboça nenhum tipo de reflexão sobre sua atuação, sobre errar ou acertar e qualquer percepção de controle.

O aumento nos resultados do fator estabilidade permite duas análises diferenciadas. Primeiro, uma análise quantitativa a qual considera que, ao escolher a opção 6 na escala de sucesso, o ginasta 3 demonstrou perceber seu sucesso de uma forma estável, gerando uma perspectiva menor de mudança e mantenedora desse sucesso. Segundo, uma análise qualitativa a qual considera que, ao descrever “tenho que treinar mais e prestar atenção”, o ginasta demonstra necessidade de mudar seu comportamento para melhorar seu rendimento. Nesse último caso, o aumento do fator estabilidade representa justamente que o atleta está numa situação real de não modificação. É preciso, no entanto, ter cautela na interpretação excessiva dos resultados desse atleta, uma vez que, em vários itens dessa escala, bem como do POSQ, passou de “discordo” no pré-teste para “não sei/em dúvida” no pós-teste, demonstrando indefinição e, até mesmo, certo descaso perante as causas dos seus desempenhos. Respostas intermediárias dessa natureza podem ser interpretadas como reflexos do estado de desmotivação do ginasta (VENTURA E SOUZA, 2003).

Mesmo os altos índices de motivação intrínseca (IMI) não eliminam as evidências de um discurso contraditório e desmotivado. Mudanças em alguns itens do IMI entre o pré e o pós-teste apontam exatamente nessa direção. O ginasta, por

exemplo, apresenta diminuição no fator importância e empenho do IMI quando as avaliações dos itens “eu me empenho muito” e “eu me esforço muito enquanto faço os exercícios”, passaram de concordo totalmente (5 pontos) para não concordo nem discordo (3 pontos), demonstrando o estado motivacional inadequado pelo qual passava o ginasta. Ao contrário do que foi observado para o ginasta 3, indivíduos motivados intrinsecamente têm fortes sentimentos de causalção pessoal e atribuem as mudanças produzidas em seu contexto às suas próprias ações (RYAN e DECI, 2000).

Bons índices no fator apreciação e interesse do IMI demonstram que o ginasta gosta e sente prazer em praticar a modalidade. No entanto, os índices dos fatores importância e empenho e competência percebida indicam que o ginasta não consegue alcançar o esforço e o desempenho desejado. Ele quer, mas não sabe como ou o que fazer para “prestar atenção” e “se esforçar mais”.

Forsterling (1986) considera indesejável que o atleta atribua seu fracasso às causas incontroláveis, pois, segundo a perspectiva atribucional, terá sua expectativa de fracasso aumentada, enquanto que, pela teoria do desamparo aprendido, haverá um déficit motivacional e comportamental; não só isso, mas um baixo grau de auto-eficácia determina uma redução do esforço expedido e possivelmente uma baixa na persistência. Aparentemente, há uma percepção de baixo esforço, uma vez que o ginasta 3 faz uma referência expressa em seu discurso sobre a necessidade de aumentar o esforço para superar suas dificuldades.

Pode-se concluir, portanto, que o ginasta 3, apesar de algumas incoerências nos resultados quantitativos, apresenta indícios consistentes com a situação típica de um atleta de bom desempenho esportivo, mas despreparado do ponto de vista de suas percepções e explicações atribucionais e submetido a um clima motivacional comum, sem a presença das características adequadas para a obtenção do máximo de satisfação e rendimento. Nesse sentido, a situação de membro do grupo de controle reforça seu papel de padrão de comparação (linha de base), acentuando os aspectos positivos da intervenção atribucional no processo de reflexão e percepção tanto do rendimento quanto das causas desempenho. Weinberg (2002), em estudos sobre orientações às metas, demonstra a importância e a necessidade de que técnicos e atletas devem aprender e praticar habilidades psicológicas apropriadas.

3.4.2.3 Inventário Social

Um outro conjunto de análises foi realizado, a partir das respostas dadas pelos três ginastas selecionados de cada grupo, em entrevistas que abrangeram oito aspectos dos seus comportamentos e relacionamentos desportivos. As análises dessas respostas dadas, em dois momentos distintos (pré e pós-intervenção), permitem enriquecer ainda mais as mudanças decorrentes do retreinamento atribucional. Foram selecionadas as respostas dadas aos oito aspectos que refletem as motivações, percepções e sentimentos dos três atletas sobre (1) expectativas em relação à carreira, (2) relação com o treinador, (3) desempenho no aparelho de maior dificuldade, (4) reações frente às dificuldades, (5) reações quando consegue executar a habilidade, (6) reações para corrigir os erros, (7) desempenho geral no treino e (8) desempenho na competição.

(1) Expectativas dos atletas em relação à carreira

A Figura 25 relaciona as respostas dadas pelos três ginastas sobre suas expectativas em relação à carreira. Inicialmente, nota-se que a ginasta 1 traz em seu discurso a expressão “ruim”, o que gera uma carga negativa em uma análise geral das tarefas que executa na ginástica artística. Em seguida, o aspecto negativo é retirado de seu relato, demonstrando que foi minimizado, o que pode se confirmar também no Inventário de Estado Emocional, quando ficou evidenciada a melhora de seu controle diante da tarefa. A questão “melhorar” continua permanente, caracterizando o esforço para atingir seu objetivo no contexto desportivo.

Por sua vez, o ginasta 2 apresenta inicialmente um discurso para o resultado, coerente com os seus resultados do POSQ que apresentaram alto valor de orientação ao ego. No discurso pós-intervenção, percebe-se uma sutil mudança na estratégia cognitiva de esforço e dedicação. As expressões “esforçar” e “treinar” refletem a mudança na orientação e nas atribuições sugeridas na análise dos

instrumentos psicométricos, quando o enfoque passa a ser na forma de alcançar o resultado e atingir as suas metas.

Ginasta	Pré – Intervenção	Pós – Intervenção
Ginasta 1 (Experimental 1)	“Melhorar em tudo que estou ruim”	“Melhorar o que sei fazer” “Melhorar os resultados da competição”
Ginasta 2 (Experimental 2)	“Ganhar a competição do Brasileiro” “Melhorar na argola e nos outros aparelhos”	“Esforçar-me para tirar primeiro lugar” “Treinar bem”
Ginasta 3 (Grupo controle)	“Desenvolver e trabalhar melhor” “Melhorar para o outro brasileiro” “Ter boa nota, não errar”.	“Parar de conversar” “Melhorar a saída de mortal na paralela”

FIGURA 25: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas expectativas em relação às suas carreiras.

Quanto ao ginasta 3, observa-se que sua expectativa na pré-intervenção baseava-se no objetivo de construir uma carreira, ressaltando aspectos altamente motivadores, tal como a expectativa de melhora. Já no segundo momento, não há indícios de motivação. Ao contrário, o ginasta 3 demonstra preocupação com aspectos comportamentais que estão influenciando negativamente seu desempenho; o “parar de conversar” para o ginasta pode ser o reconhecimento de que seu desempenho está aquém da sua expectativa. Poderia estar ocorrendo falta de atenção e concentração, levando a queda no desempenho. Verifica-se que o ginasta 3, por não ter a percepção e domínio de seus recursos pessoais para atingir a expectativa almejada, acaba por não alcançá-la, e a consequência dessa falta de controle é apontada posteriormente quando ele já percebe o porquê da recaída no desempenho.

(2) Relação dos atletas com o treinador

Percebe-se, na Figura 26, que a ginasta 1 faz referências na pós-intervenção ao diálogo com a técnica. As sentenças “Tem diálogo”; “Pergunta quando erro”; “Faz pensar”; “Ajuda a melhorar”, refletem o comportamento esperado pelo programa de intervenção psico-pedagógica. A ginasta, ao analisar a causa do seu erro, passa a fazer uma melhor avaliação, ter uma percepção mais plausível e precisa, sendo que possivelmente utilizar-se-á de instrumentos internos para que a tarefa se torne mais controlável e eficiente. A expressão “pouco exigente” provavelmente se deve ao fato de que, com a implantação do programa e com o foco do trabalho no técnico, o atleta passa a buscar a causa de seu desempenho e a participar das estratégias de solução dos problemas, exigindo mais de ambas as partes. Ocorre, então, uma divisão das responsabilidades: a ginasta passa a fazer parte da interação, diminuindo a carga e, ao mesmo tempo, passa a cobrar mais da treinadora.

Ginasta	Pré – Intervenção	Pós – Intervenção
Ginasta 1 (Experimental 1)	“Boa” “Acho legal”.	“Está bem”. “Tem diálogo”. “Pergunta quando erro”. “Faz pensar e ajuda a melhorar”. “Pouco exigente”.
Ginasta 2 (Experimental 2)	“Se eu erro, peço explicação”. “Legal comigo”. “Briga, mas eu entendo”. “Faz a gente treinar bem”. “É exigente com tudo”. “Eu confio nele”.	“Legal”. “Ele é legal”. “Briga pra gente se esforçar e aprender mais”. “Ensina muito bem”. “Sinto confiança nele”.
Ginasta 3 (Grupo Controle)	“Boa”. “Brinca”. “Ajuda nos treinos e corrige”. “Medo”	“Boa” “Ele é legal”. “Ele é um bom treinador”.

FIGURA 26: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas relações com seus respectivos treinadores.

A contribuição na relação entre técnico e atleta, bem como o respeito e a confiança, estão representados no discurso da ginasta 1. Há evidências de que a relação e a postura de ambos foram influenciadas após a intervenção. O fato de citar o diálogo, de sentir-se participante do processo e de poder contar com a treinadora para melhorar, tanto abrem os canais de comunicação quanto aumentam a cumplicidade para alcançar os objetivos, aspectos fundamentais para estabelecer um nível motivacional apropriado. De forma geral, tanto a relação técnica quanto as possibilidades afetivas, a liberdade de acesso e comunicação entre a treinadora e a ginasta se apresentaram mais consistentes.

A questão da confiança é crucial nesta relação (VICIANA et al., 2003); o treinador ao fazer uma crítica construtiva (*feedback*) fornece informações sobre o comportamento e o desempenho com base em dados objetivos, de tal maneira que o atleta possa manter uma atitude positiva em relação a si próprio e ao seu treinamento, além de estimular o atleta a comprometer-se com seus objetivos. Existe um conjunto de fatores envolvidos na formação das qualidades volitivas e, dentre eles, o treinador desempenha um importante papel mediante suas atitudes frente ao atleta (GARCÍA, 2004). Sua capacidade para orientar, instruir e facilitar o aprendizado, de superar obstáculos, vencer o medo e demonstrar coragem é fundamental para estabelecer o elo de confiança necessário para o bom desempenho atlético.

Na análise do ginasta 2, não se verificou, nos distintos momentos, diferença no discurso, confirmando a continuidade da linha de conduta do técnico do grupo experimental 2. Percebeu-se que, para este treinador, os efeitos da intervenção foram mais sutis do que no grupo experimental 1; possivelmente pelas condições iniciais e características pessoais nas suas estratégias de motivação. O treinador em questão já apresentava um bom desempenho e uma boa relação com seus atletas. Além disso, possuía uma excessiva confiança no seu trabalho e na sua eficácia, tornando-se inclusive um pouco mais reticente às instruções e às mudanças sugeridas pelo programa em comparação ao treinador do grupo 1. O que se percebe, nas intervenções desse treinador é a busca por equilíbrio nas intervenções diárias, com planejamento e orientações adequados aos objetivos do grupo. Nesse

ponto, ele está de acordo com Becker (2002), para quem o treinador deve gerir sua relação com o atleta baseado no conhecimento psicológico subjacente às estratégias utilizadas, aos processos de comunicação e à promoção da co-participação.

As expressões do ginasta 3 não apresentam diferenças entre os dois momentos da análise; fato que caracteriza a continuidade da atuação do técnico responsável pelo grupo controle. Novidades e grandes mudanças geram insegurança principalmente entre os mais jovens. Destaca-se que, nas observações analisadas, o discurso do treinador não apresenta nenhum indicativo atribucional, além de não usar, nem ocasionalmente, as condutas sugeridas no programa de retreinamento atribucional. A carência de orientação atribucional e de uma orientação voltada para a individualidade de cada atleta provavelmente acabam por gerar um *déficit* na motivação intrínseca do ginasta, visto que suas necessidades psicológicas básicas, de competência, de autonomia e de vínculo, são integradas e interdependentes com a motivação. Desse modo, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (RYAN e DECI, 2000). Sendo assim, o contexto social, fornecido pelo técnico, é o facilitador da motivação intrínseca, e este deve ter a consciência da importância dessas interações ressaltadas no programa de retreinamento.

(3) Desempenho do atleta no aparelho de maior dificuldade

Para ajudar na compreensão dos relatos sobre o próprio desempenho, foram acrescentadas, na Figura 27, as notas das auto-avaliações feitas por cada um dos três atletas sobre seus sucessos. O aumento quantitativo na percepção de sucesso da ginasta1 demonstra o quão representativo foi a intervenção para essa ginasta na habilidade das paralelas. Observa-se que, antes da intervenção, a atleta avaliou-se em 4 (percepção intermediária), justificando que tinha medo por quase ter quebrado os braços. Após a intervenção, a atleta afirmou ter pouco medo, mas mesmo se auto-avaliando em 7 (percepção de sucesso absoluto), não deixa de reconhecer que precisa treinar mais.

O medo e o trauma gerados pela experiência citada no discurso da ginasta 1 (“quase quebrei o braço”) tornaram essa habilidade algo incontrollável e completamente estável para a ginasta, a ponto de desencorajá-la e inibi-la de, sequer, tentar. Fato que prejudicou inclusive seu desempenho no primeiro torneio.

De acordo com Fonseca e Brito (2001), a teoria do desamparo aprendido apresenta, dentre três tipos de *déficits*, o *déficit* cognitivo. Este se refere aos efeitos que a exposição a uma situação incontrollável exerce na capacidade dos indivíduos para perceberem relações subseqüentes de contingência entre os seus comportamentos e seus resultados. A sentença “tenho pouco medo agora” demonstra uma diminuição na ansiedade-estado e um maior controle sobre a tarefa. O fato de admitir que “tenho que treinar mais” significa uma maior causalidade interna, maior atribuição ao esforço, além de menor estabilidade.

Ginasta	Pré – Intervenção	Pós – Intervenção
	Percepção de Sucesso 4	Percepção de Sucesso 7
Ginasta 1 (Experimental 1)	“Tenho medo da passagem”. “Quase quebrei o braço”.	“Tenho pouco medo agora”. “Tenho que treinar mais”.
	Percepção de Sucesso 5	Percepção de Sucesso 7
Ginasta 2 (Experimental 2)	“Tenho muita dificuldade”. “De vez em quando eu consigo”. “Sinto-me pouco alegre”. “Quando erro parece que não vou conseguir”.	“Meu rodante flic-flac-flac mortal é alto”. “Sai direito”. “O tio gosta muito”. “Alegre porque eu gosto de fazer flic mortal”.
	Percepção de Sucesso 4	Percepção de Sucesso 6
Ginasta 3 (Grupo Controle)	“Nervoso porque estou fazendo errado alguma coisa”. “É difícil”. “Não consigo correr mais”.	“Meu salto é bom”. “Treinador elogia quase toda vez”. “Normal”

FIGURA 27: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre seus desempenhos no aparelho de maior dificuldade.

A situação da pré-intervenção está ligada a uma experiência ocorrida no passado da ginasta que se constituiu num trauma. A presença e o suporte da treinadora, expresso com a percepção das expectativas e das necessidades da ginasta, forneceu a orientação e o apoio adequados para que ela superasse a dificuldade. As estratégias técnicas de retomar exercícios educativos e básicos, atreladas ao papel da técnica como uma fonte de informação e orientação atribucional, levando a ginasta a uma visão realista de seu desempenho e do controle da situação, serviram de apoio para o estabelecimento de iniciativas, atitudes e autonomia frente às tarefas.

Torna-se claro que as perspectivas de sucesso estão diferentes, após a intervenção, e que a relação de contingência entre o comportamento e os resultados está mais positiva. Um aspecto importante do trabalho é o reconhecimento das potencialidades pessoais e a busca por estratégias para entendê-las. Essa alteração no discurso da atleta evidencia também um aumento na auto-estima e na autoconfiança. Ela sente ser o seu “melhor” desempenho no momento, mas ainda acredita que pode melhorar.

O ginasta 2 não demonstrava muita satisfação com o seu desempenho na pré-intervenção. Na pós-intervenção, seu discurso muda, revelando que considerava sua dificuldade superada, tornando a visão da sua execução mais positiva. Sabe-se que uma das áreas mais determinantes na orientação do clima motivacional, na atividade física e no esporte e, conseqüentemente, nos programas de intervenção, é o tipo de *feedback* que o aluno/atleta recebe durante a avaliação de uma tarefa (VICIANA et al., 2003). Observa-se que, no primeiro inventário, o ginasta declarou sentir-se amedrontado ao treinar em seu aparelho de maior dificuldade, observando que esse temor aumenta quando não obtém um resultado positivo ao executar a seqüência rodante flic-flac, mortal para trás grupado. Sua percepção foi modificada, no segundo inventário, uma vez que a análise de seu sentimento baseou-se no prazer que sente ao executar o movimento mencionado.

Finalmente, observa-se, na Figura 27, que o ginasta 3 analisa seu desempenho, tendo por base a maneira como a habilidade é executada, ou o

desprazer gerado pela atividade. Na pré-intervenção, a execução do elemento transmitia insegurança e ansiedade para o atleta, podendo gerar falta de percepção real da causa de seu desempenho. Esse fato é perceptível, ao analisar a primeira fala da pré-intervenção, quando diz fazer algo de errado sem, contudo, identificar o fator preponderante para melhoria. Nota-se, portanto, uma carência de argumentos atribucionais fornecidos pelo técnico para o atleta. Tais argumentos poderiam ter impedido os sentimentos gerados pela angústia de não saber a verdadeira causa do desempenho.

Outro fato a ser observado é a questão da análise que o atleta faz do seu desempenho a partir de um fator externo: o elogio do professor. A recompensa social do técnico é, aparentemente, a única forma de parâmetro para o atleta, o que faz com que a tarefa seja um controle menos eficiente por parte de seu executor. Pode-se atribuir a melhoria ao fator treinamento, que tem a função de executar o elemento repetidas vezes com o fim de se alcançar um objetivo, o domínio da habilidade.

Verifica-se novamente que, na pré-intervenção, o fator ansiogênico é consequência de uma falta de controle da tarefa que, na pós-intervenção, quando o ginasta executa a habilidade corretamente, o sentimento não é mais relatado. Novamente é perceptível a falta de uma orientação atribucional por parte do técnico. A forma de recompensa social utilizada pelo técnico, na maior parte das vezes, é do tipo orientação técnica e de *feedback* (tabela 10), ambos funcionam como o único suporte que o atleta recebe como referência para seu aprimoramento. A importância do fator atribucional como fonte geradora para comportamentos mais motivados e persistentes surge, a partir da análise de seus atos. O indivíduo passa a não responder de forma automática ao meio, e sim, a usar as explicações causais advindas deste.

Percebe-se que, em nenhum momento de seu discurso, ele manifesta palavras como vontade, esforço, atenção e outros atributos condizentes com os objetivos do retreinamento atribucional. Segundo Weinberg e Gould (2003), *feedbacks* apropriados, reforços adequados e orientações atribucionais são necessários para desenvolver as habilidades psicológicas que maximizam a participação nos esportes competitivos.

(4) Reações dos atletas frente às dificuldades

O discurso pré-intervenção da ginasta 1 (Figura 28) caracteriza-se por um nível de desmotivação incontrolável e totalmente estável, resultando na sua desistência em tentar superar suas dificuldades. Os *déficits* afetivo e motivacional, reconhecidos na teoria do Desamparo Aprendido (FONSECA E BRITO, 2001), dizem respeito às perturbações emocionais produzidas por uma situação incontrolável que evidenciam uma tendência menor e mais tardia para realizar ações no sentido de controlarem as situações subseqüentes, diminuindo assim seu rendimento e sua persistência. Referem-se, portanto, aos sentimentos do atleta quando não consegue fazer a habilidade.

Ao contrário do ocorrido na pré-intervenção, percebe-se, no discurso pós-intervenção da ginasta 1, que, apesar do fator ansiogênico ainda existir, também se ressentente por não conseguir executar a tarefa e acredita na possibilidade de tentar novamente. Isto é, o medo não mais “atrapalha” a busca pelo aperfeiçoamento na tarefa, o que caracteriza um maior controle da situação.

Ginasta	Pré – Intervenção	Pós – Intervenção
Ginasta 1 (Experimental 1)	“Normal” “Eu já acostumei a não conseguir fazer”.	“Fico pouco triste, mas não atrapalha”.
Ginasta 2 (Experimental 2)	“Triste porque o tio vai brigar”. “Com medo de errar”.	“Um pouco chateado e triste”. “O tio fica perto e eu consigo”.
Ginasta 3 (Grupo Controle)	“Nervoso”	“Meio chateado por ter errado”.

FIGURA 28: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas reações frente a dificuldades.

Na pré-intervenção, o ginasta 2 expressou o medo de errar em função de o

técnico ficar chateado. Nota-se também a ocorrência de ansiedade e insegurança devido à subordinação do seu desempenho a percepções externas (pessoas que ele julga serem importantes). A expressão “triste porque o tio vai brigar”, reflete emoções ligadas a reações do treinador (fatores externos) que podem promover sentimentos de fraqueza e ineficácia, além de implicar afastamento de situações sob controle do atleta. É possível verificar na ficha de observação que, por várias vezes, ocorre a desistência do ginasta quando tenta executar a habilidade rodante, flic-flac, mortal. Já no segundo momento, a expressão “quando o tio fica perto e eu consigo”, demonstra que a atitude do treinador é uma ação geradora do vínculo que conduz à autonomia do indivíduo. O vínculo emocional aumenta a segurança, diminuindo a ansiedade decorrente do medo de errar (RYAN et al., 1994), contribuindo para elevar a competência em função da sensação de segurança fornecida pelo técnico. Também possibilita o desenvolvimento de uma orientação positiva e autônoma gerada no desenvolvimento de situações em que o atleta possui vínculo com adultos significativos (Teoria do Vínculo).

Na pós-intervenção, o ginasta 2 não mencionou fatores externos ligados aos sentimentos decorrentes da não realização da tarefa; exceto quando menciona a segurança que sente com o técnico ao lado. Essa verbalização pode ser vista como positiva, pois pode ter surgido a partir da conduta do técnico; conduta que fez com que o atleta ficasse mais confiante e mais voltado para o exercício.

O ginasta 3 demonstra novamente um quadro de ansiedade-estado devido à falta de controle sobre a tarefa. O “nervoso” tem caráter técnico, pois o exercício envolvia uma habilidade nova para o atleta trazendo, naturalmente, novos fatores ansiogênicos. Na pós-intervenção, por exercer um melhor domínio sobre a tarefa, o atleta relata ficar chateado por ter falhado, mas não faz nenhuma avaliação do seu erro, o que pode caracterizar baixa motivação intrínseca. O ginasta 3 reconhece que pode acertar, mas não procura sequer identificar o erro, nem considera a possibilidade de buscar soluções. Esse tipo de reação demonstra a carência de atitudes atribucionais. Faz parte das condutas desejadas pelo programa de retreinamento que o atleta tome para si a consciência do erro e assumo o controle das causas.

(5) Reações do atleta quando consegue fazer a habilidade

As expressões empregadas pelos atletas, quando solicitados a explicitar como lidam com o sucesso na execução de uma habilidade, estão exemplificadas na Figura 29. Mais uma vez, ficam claras as diferenças entre as expressões obtidas na pré-intervenção, quando comparadas às expressões verbalizadas na pós-intervenção.

Ginasta	Pré – Intervenção	Pós – Intervenção
Ginasta 1 (Experimental 1)	“Nada”	“Um alívio grande”. “Consigo fazer mentalização e ajuda muito”.
Ginasta 2 (Experimental 2)	“Pouquinho com medo”. “Quando erro, parece que não vou conseguir”.	“Alegre” “Porque eu gosto de fazer rodante flic mortal”.
Ginasta 3 (Grupo Controle)	“Nervoso”	“Normal”

FIGURA 29: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre como se sentem quando conseguem superar suas dificuldades e realizar a habilidade.

A expressão “nada”, observada no relato da ginasta 1, representa o abandono já citado nas suas análises anteriores. Uma característica indesejável que, segundo Forsterling (1986), relaciona-se com o baixo grau de auto-eficácia e gera pouco esforço e baixa persistência. Com a mudança de atitude e verbalizações da treinadora, a ginasta voltou a acreditar na possibilidade de realização da tarefa. Ocorreram mudanças tanto na parte técnica, quando se propôs uma fase de recuperação das etapas básicas de aprendizagem, como, por exemplo, a realização de educativos básicos, quanto nos aspectos psicológicos de confiança, controlabilidade e auto-eficácia que implica retreinamento. O uso de expressões como “consigo fazer...” revela também que a execução da habilidade está sob controle pessoal.

O que aconteceu com a ginasta 1 exemplifica a noção de que o treinador é responsável por promover o aumento da percepção da competência e controle (WEINBERG e GOULD, 2003). São eles e os outros adultos que também estão envolvidos que influenciam as interpretações dos jovens atletas de maneira decisiva, tanto nos sucessos de seus desempenhos quanto nas futuras motivações.

A mentalização contribuiu, também, para um manejo do controle da ansiedade, pois não se observa nenhuma expressão relacionada ao relaxamento e mentalização ao longo da entrevista pré-intervenção. Segundo García (2004), a intervenção pedagógica das qualidades volitivas, tais como a ansiedade-estado, possibilita ao atleta dominar e controlar seu comportamento em situações de perigo e, assim, vencer o medo. Estas intervenções constituem um processo complexo que tem como objetivo evitar a desistência ocasionada pelas situações de risco, permitindo que o atleta coloque seu comportamento sob seu domínio de forma consciente e normal. É possível que a mudança do discurso, bem como da atitude frente ao perigo, foi ocasionada pela implantação de técnicas de relaxamento e mentalização durante o programa de retreinamento.

Já o ginasta 2 declara sentir-se amedrontado, ao treinar seu aparelho de maior dificuldade, confessando que esse temor aumenta quando não obtém um resultado positivo ao executar a seqüência rodante flic-flac, mortal para trás grupado. Sua percepção, no entanto, modificou-se no segundo inventário, uma vez que a análise de seu sentimento passou a ser embasada no prazer que sente ao executar o movimento mencionado.

O fato de o ginasta 3 ter iniciado os treinamentos de uma habilidade nova propiciou o surgimento da ansiedade expressa na expressão “nervoso” logo no primeiro momento da observação. O “ficar nervoso” pode representar, também, uma falta de controle sobre a tarefa. Já a expressão posterior, “normal”, demonstra que, mesmo sem o retreinamento atribucional, o ginasta está treinando e melhorando suas habilidades. Sendo assim, há melhora no rendimento técnico como é esperado em qualquer atleta submetido a um programa de treinamento com objetivos pré-definidos. O treino repetido da habilidade, associado às orientações técnicas e aos *feedbacks*, cumprem o papel de tornar a tarefa mais “normal”.

É perceptível, sim, a falta de uma orientação atribucional por parte do técnico, fato que pode ser confirmado na análise dos dados da Tabela 12 e dos dados obtidos junto ao atleta. Em nenhum momento, o ginasta 3 usa palavras como vontade, esforço, atenção e outros atributos condizentes com a proposta psicopedagógica da intervenção.

(6) O que o atleta faz para reverter o que sai errado

Nas expressões da ginasta 1, relativas as suas reações sobre como reverter o que saiu errado (Figura 30), vê-se a evolução nas estratégias de enfrentamento do erro. Antes da intervenção, existia ênfase apenas em aspectos técnicos e ações pontuais tais como “jogar para frente” e “empurrar a perna”. Já, na pós-intervenção, pode-se perceber que são aflorados e relevantes os aspectos cognitivos (“mentalizar mais”) e emocionais (“a professora me ajuda”) no seu discurso.

Ginasta	Pré – Intervenção	Pós – Intervenção
Ginasta 1 Grupo Experimental 1	“Me jogar para frente”. “Tenho que empurrar a perna”.	“Mentalizar mais”. “A professora me ajuda”.
Ginasta 2 Grupo Experimental 2	“Fico triste porque não competi no solo”.	“Faço e penso na curveta para fazer o rodante flic-flac certo”. “Depois é só subir”.
Ginasta 3 Grupo Controle	“Peço ajuda”. “Penso no que o professor falou para eu fazer o salto”.	“Corro mais, acelero a corrida”.

FIGURA 30: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas reações sobre o que fazem para corrigir o que saiu errado.

De fato, o retreinamento proposto neste projeto permite um contato mais pessoal e um envolvimento maior do atleta com seu treinamento. A tomada de consciência das falhas e a reflexão sobre como consertá-las promovem uma participação mais ativa nos treinos e fortalece a relação treinador-atleta, uma vez

que permite maior individualização das estratégias técnicas. Tal aproximação entre treinador e atleta ficou clara em expressões do tipo “a professora me ajuda”. Em vez de simplesmente ouvir as correções técnicas da treinadora, agora o atleta se sente confortável para discutir e elaborar com a sua ajuda uma forma de superar as dificuldades.

O suporte da técnica reflete a segurança e o apoio necessários para alcançar essa maior conscientização de seu desempenho no esporte. Dentre as expressões de apoio utilizadas pela treinadora, coletadas na análise das Fichas de Acompanhamento Diário, destacam-se: “Está mais confiante?”; “Isso, sentiu a diferença?”; “Se o braço está devagar, o que falta?”; “Está segura?”. Dentre os objetivos do programa de retreinamento, tem proeminência o foco na atuação do treinador e no aumento das orientações atribucionais (Tabela 10), melhorando a capacidade perceptiva do atleta.

O relato pré-intervenção do ginasta 2 revela a sua tristeza e a impotência frente ao fracasso. O deixar de competir mostra a percepção de incontrolabilidade frente a não execução da tarefa, pois o ginasta sequer reflete sobre as causas da desistência – simplesmente expõe a reação emocional negativa gerada pela situação.

Percebe-se, por outro lado, que, no discurso pós-intervenção, já ocorre a utilização de estratégias técnicas que estão relacionadas com uma maior controlabilidade. O ginasta 2 melhorou sua percepção no que se refere à capacidade/possibilidade de superar dificuldades. A controlabilidade é tão importante que as pessoas se engajam no processo atribucional para aumentar o controle sobre seus ambientes (ANDERSON, 1993; apud REES et al., 2005). Atribuindo-se um evento a causas controláveis, direcionam-se as expectativas de controle sobre futuros eventos.

Controle também está relacionado com maior autonomia e competência, requisitos indissociáveis no aumento da motivação intrínseca (DECI e RYAN, 1995; RYAN e DECI, 2000). O pensar e o fazer caracterizam os aspectos psicológicos positivos que estão diretamente relacionados com a percepção de controle. Além de ter o domínio psicológico sobre a execução, o ginasta apresenta mais maturidade

técnica, isto é, ele utiliza as orientações técnicas para fortalecer seus pensamentos e emoções positivas, aumentando a segurança e a possibilidade de sucesso.

Na perspectiva do programa de intervenção, percebe-se que o ginasta 3 busca inicialmente uma relação mais próxima com o treinador. As expressões “peço ajuda” e “penso no que o professor fala” refletem a relação afetiva e de confiança que o ginasta procura para reverter suas dificuldades. Pensar no que o professor fala demonstra que o ginasta faz uso de estratégias cognitivas pessoais, buscando o controle da situação. No entanto, percebe-se que, no discurso pós-intervenção, essa estratégia não é mais citada, ou seja, mesmo que ainda exista, não é a mais importante para o ginasta reverter o erro.

O que se observa no discurso pós-intervenção é exatamente a ênfase em atributos técnicos, sem refletir sobre os erros ou as soluções dos problemas. O ginasta não pergunta, por exemplo, o que fazer para correr mais rápido, o que seria necessário para acelerar a corrida, mas se detém em aspectos meramente condicionados das orientações técnicas (A ênfase nas orientações técnicas e nos *feedbacks* pode ser observada na Tabela 10). Além disso, o ginasta não busca mais a ajuda do treinador, o que reflete um certo distanciamento entre técnico/ginasta, corroborando com o estado emocional negativo em que o ginasta se encontra.

(7) Desempenho Geral do atleta no treino

Apesar de a percepção geral da ginasta 1 sobre seu sucesso (Figura 31) ter se mantido a mesma (5 pontos), houve mudança na perspectiva de avaliação do desempenho, pois inicialmente a ginasta se utiliza de fatores externos, mencionando inclusive uma certa baixa auto-eficácia (p.ex., “não sou boa como minhas amigas”).

Ginasta	Pré – Intervenção	Pós – Intervenção
	Percepção de Sucesso 5	Percepção de Sucesso 5
Ginasta 1 (Experimental 1)	“Eu não sou boa como minhas amigas”.	“Na turma tem gente melhor”. “Sem comparar, me acho boa”.
	Percepção de Sucesso 7	Percepção de Sucesso 7
Ginasta 2 (Experimental 2)	“Acerto mais nos outros aparelhos do que no solo”.	“Acerto mais do que erro”. “Me concentro e me esforço”. “Às vezes não me concentro e não me esforço e não consigo”.
	Percepção de Sucesso 7	Percepção de Sucesso 6
Ginasta 3 (Grupo Controle)	“Porque em todas as competições eu tenho saído bem e não treino”.	“Porque estou melhorando”. “Estou parando de conversar, eu estou fechando a boca”.

FIGURA 31: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre seus desempenhos gerais nos treinos.

A simples comparação e a ênfase nos resultados são os parâmetros de avaliação da ginasta 1 no discurso pré-intervenção. Entretanto, a expressão “sem comparar, me acho boa”, relatada na pós-intervenção, demonstra que a ginasta está satisfeita com sua atuação no esporte. Utiliza-se, então, de uma justificativa interna e avalia seu desempenho, tomando por base fatores pessoais.

Os resultados de diversos estudos, citados por Cecchini et al. (2004), revelam que os atletas os quais percebem uma orientação à tarefa avaliam seu desempenho não em função dos resultados, mas sim em função da atividade em si, do esforço, da dedicação e da melhora pessoal. Ou seja, a orientação à tarefa converge para uma ênfase no domínio da habilidade e no interesse pela atividade em si, tornando a experiência esportiva mais gratificante e proporcionando maiores sentimentos de satisfação. A satisfação, entendida como melhora na percepção de habilidade, mantém relativa auto-eficácia e aumenta o esforço e o controle (FORSTERLING, 1986).

Inicialmente, o ginasta 2 tinha uma visão positiva do seu desempenho geral, embora desse ênfase negativa ao aparelho solo. Deixou claro que, apesar da decepção de não ter competido, de ter desistido de enfrentar a dificuldade no solo, considera-se bom, mantendo uma percepção de sucesso na sua carreira. Mesmo as emoções negativas decorrentes da sua atuação no solo não afetaram sua percepção de sucesso e, conseqüentemente, não promoveram *déficits* motivacionais. Concordando com Somoggi (1999 apud FRANCO, 2000), as pessoas motivadas atribuem um significado ao que fazem e encaram as dificuldades como desafios para o seu desenvolvimento.

Na fase da pós-intervenção, a percepção de sucesso do ginasta 2 se mantém, porém seu discurso enfatiza uma avaliação baseada na quantidade de acertos *versus* erros em todos os aparelhos, ou seja, não faz mais referência específica ao solo, demonstrando ter superado esta dificuldade inicial. O atleta passou, então, a atribuir seu desempenho às suas próprias ações intrinsecamente motivadas. A relação acertos e dificuldades na expressão “acerto mais do que erro” faz com que ele planeje estratégias para viabilizar seus objetivos (“me concentro e me esforço”), além de avaliar adequadamente seu progresso (“quando não me concentro e não me esforço, não consigo”). O ginasta 2 fez uma análise mais realista do seu desempenho, a partir da percepção das ações e conseqüências. O controle pessoal fica mais evidente ainda na expressão “às vezes não me concentro e não me esforço e não consigo”, quando o ginasta atribui claramente o “não conseguir” ao seu próprio esforço e ao nível de concentração, ambos sob seu controle.

O grande ponto positivo, no período pós-intervenção, é a utilização de expressões que caracterizam aspectos atribucionais desejáveis. Mais uma vez, a utilização do pronome “me” reflete a causalidade interna, enquanto que as referências ao esforço e concentração determinam o grau de eficácia do programa, na utilização de atribuições internas, controláveis e instáveis, além do aumento da motivação intrínseca do ginasta.

Já o ginasta 3 atribuiu seu desempenho inicial às notas boas que obtinha nas competições. Sua única referência para a avaliação é o resultado, ou seja, fatores externos e de orientação ao ego. Os reforços positivos recebidos pelas

vitórias fizeram-no ter uma percepção de sucesso na sua carreira. Durante o período de intervenção, o ginasta 3 vivenciou algumas dificuldades não superadas e uma derrota, dentro da própria equipe, ao ficar de fora numa seletiva para um evento amistoso, reflexo da queda no seu desempenho e nas suas habilidades.

David Hume (1739, 1748 apud HEWSTONE, 1989) sugere que as causas não são percebidas pela razão e sim pela experiência e, a partir disso, o sujeito forma suas crenças sobre os acontecimentos. Essa crença é um sentimento que se torna a base da atribuição de causalidade, passando de uma perspectiva objetiva que rege as coisas, para uma visão mais subjetiva e singular da natureza humana.

O que se vê, portanto, no discurso pós-intervenção do ginasta 3, é a adoção de expressões tais como “estou melhorando”, “parando de conversar” e “fechando a boca”, caracterizando um esforço para retomar o sucesso absoluto. Segundo Weinberg (2002), quase todos os atletas utilizam algum tipo de orientações às metas na busca por estratégias internas para melhorar o desempenho. O ginasta apresenta, de certa maneira, uma reflexão sobre as causas de seu “menor sucesso”, atribuindo inclusive à causas internas, controláveis e instáveis.

(8) Desempenho em Competição

A Figura 32 lista algumas das expressões utilizadas pelos ginastas nas suas reações frente ao último tópico das entrevistas. O fato de a ginasta 1 ter conseguido com êxito realizar o “grupadinho”, nas paralelas assimétricas, influenciou sua percepção de melhora no desempenho em contexto competitivo. Além de alcançar uma nota superior e conquistar um lugar no podium, ressaltam-se os aspectos psicológicos resultantes da superação das dificuldades apresentadas na pré-intervenção, especialmente o desânimo aprendido e a baixa auto-eficácia. Os fatores psicológicos internos foram modificados, na sua percepção atribucional, pois a atleta atribuía sua dificuldade ao fator medo (considerado aqui como um fator externo e incontrolável). Também passou, segundo seus relatos e resultados dos testes aplicados, a perceber a tarefa como algo mais controlável.

Ginasta	Pré – Intervenção Percepção de Sucesso 5	Pós – Intervenção Percepção de Sucesso 6
Ginasta 1 (Experimental 1)	“Sempre tiro lugar bom”. “Empenho-me mais do que nos treinos”.	“Fui bem na competição”. “Tirei 3º lugar na primeira competição infantil”.
	Percepção de Sucesso 7	Percepção de Sucesso 7
Ginasta 2 (Experimental 2)	“Faço certo de vez em quando”. “Gosto de deixar o tio e a mãe felizes”.	“Erro poucas coisas como pontapé e joelhos”. “Eu me acostumei a fazer isso, mas quando me concentro, eu consigo”.
	Percepção de Sucesso 7	Percepção de Sucesso 4
Ginasta 3 (Grupo Controle)	“Porque quando chego perto da competição presto mais atenção”. “Sinto nervoso, um nervoso bom”.	“Porque de vez em quando saio bem, de vez em quando saio mal”. “Fico nervoso”.

FIGURA 32: Respostas dadas pelos ginastas dos três grupos no pré e pós-intervenção sobre suas reações quanto aos desempenhos em competições.

Já o ginasta 2, embora tenha se avaliado como sucesso absoluto, considera mais importante a satisfação e o prazer que seu sucesso provoca no técnico e na sua mãe. Aparentemente, seu objetivo e motivação para fazer ginástica estão sob controle de fatores externos (agradar a mãe e o treinador). A diferença observada, nas expressões da Figura 32, encontra-se na maneira como justifica seu sucesso absoluto na pós-intervenção. O emprego das expressões “concentro” e “consigo”, bem como a conscientização dos erros relatados no seu discurso, demonstram os efeitos positivos do uso de atribuições internas, instáveis e controláveis. Percebe-se uma melhor administração e controle das tarefas.

Por fim, o ginasta 3 apresenta uma mudança qualitativamente negativa na sua motivação entre a pré e pós-intervenção. Essa queda pode ser debitada a sua não classificação para o torneio seletivo. Mas, embora sua avaliação em competições tenha decaído, nota-se o emprego de fatores intrínsecos que poderão

facilitar para que a tarefa seja mais bem administrada, sob efetivo controle do ginasta, fomentando uma crescente tendência pelo sucesso. A primeira expressão “sinto nervoso, um nervoso bom” revela indícios de um nível de ativação bom e, até mesmo, esperado para atletas de competição. Enquanto que a segunda expressão no pós-teste não faz referência a um nervoso bom, apenas um “fico nervoso” sinalizador de ansiedade. Mesmo assim, este ginasta apresentou dificuldades para expressar suas percepções e sentimentos. Esse tipo de discurso inconsistente pode também ser reflexo da falta de uma orientação atribucional e motivacional mais adequada.

3.5 CONCLUSÃO

De forma geral, os resultados da análise quantitativa, entre os grupos, refletem uma tendência de benefícios e melhoras sobre as dimensões das variáveis motivacionais relevantes no ambiente esportivo. Percebe-se que há uma influência e uma direção positiva da intervenção psico-pedagógica proposta neste trabalho. Como o retreinamento atribucional afetou positivamente as variáveis motivacionais observadas no estudo, pressupõe-se que seus efeitos são coerentes com os resultados relatados em outras pesquisas similares.

As análises qualitativas procuraram qualificar e aprofundar os resultados observados nos grupos. Citações e relatos enriquecem e permitem contextualizar melhor o que realmente se pretende executar e obter com uma intervenção do tipo sugerido neste trabalho. Conclui-se que os ginastas dos grupos experimentais superaram suas dificuldades, tanto por mérito do programa de retreinamento, quanto pelas estratégias técnicas implantadas pelos técnicos. A percepção de ambos tornou-se mais positiva, atribuíram as causas de seus resultados a fatores internos e sob controle, dando enfoque à concentração e ao esforço como forma de alcançar o sucesso.

Parte do sucesso do programa observado no grupo experimental 1 deve-se à excelente atuação da treinadora deste grupo que, além das técnicas propostas no retreinamento atribucional, estabeleceu condições e estratégias eficientes para que

tais mudanças ocorressem. Seu empenho e desempenho, ao cumprir as orientações dos pesquisadores, contribuíram para a obtenção dos resultados positivos, não somente para a ginasta analisada, mas para quase todas as ginastas integrantes do grupo sob sua responsabilidade.

Numa visão de conjunto, não foi observado, no grupo, controle quando os atletas, apesar de uma alta orientação à tarefa e alta motivação intrínseca (independente da intervenção atribucional), não apresentaram atributos internos e controláveis sobre suas tarefas e demonstraram menos reações positivas e mais emoções negativas frente às dificuldades.

As maneiras como os atletas percebem a demanda de esforço estão diretamente relacionadas à motivação. Segundo Borg (2000), o hábito de se esforçar ao máximo muda as estruturas de referência e oferece “âncoras” mais encorajadoras e motivadoras, fortalecendo as estruturas psicológicas dos atletas, em quaisquer situações, dentro e fora do ambiente esportivo.

Considera-se que o retreinamento contribuiu tanto para a melhora técnica quanto sócio-afetiva e psicológica, pois se verificou melhora na auto-eficácia, na persistência, no emprego do esforço e na utilização de estratégias adequadas para superar as dificuldades. Houve, inclusive, transferência desses benefícios para outras habilidades da ginástica. Por se tratar de uma intervenção educativa, acredita-se que a utilização destes recursos, em longo prazo, no ambiente da atividade física (escola – esporte), possa se traduzir em atitudes mais positivas frente às dificuldades da própria vida.

Conclusão

CONCLUSÃO

O estudo cognitivista da motivação é uma das áreas mais ativas e proeminentes na psicologia do esporte e do exercício. Um número considerável de pesquisas, citadas ao longo deste trabalho, mostra que as percepções e interpretações subjetivas dos indivíduos são fundamentais para a compreensão da participação efetiva e do comportamento motivado no esporte.

Atletas participam de atividades físicas por razões extrínsecas e intrínsecas. Entretanto, a motivação intrínseca é um ponto-chave que influencia diretamente os comportamentos no esporte e na atividade física. Construtos cognitivos, tais como as atribuições, aparecem como mediadores críticos tanto nas estratégias pedagógicas de professores e treinadores quanto nos comportamentos de alunos e atletas.

Dentre os objetivos alcançados, neste trabalho, estão o desenvolvimento e a validação de um conjunto de instrumentos (EBAC, POSQ, PMCSQ-2 e IMI) destinados à mensuração das variáveis e construtos envolvidos na questão cognitiva atribucional e motivacional. Tanto do ponto de vista estatístico quanto conceitual, as estruturas fatoriais e as relações correlacionais e preditivas encontradas correspondem aos resultados esperados e investigados, nas amostras das culturas, nas quais foram desenvolvidas. Além da solidez dos fenômenos, isso também atesta sobre a sua generalização.

Neste trabalho, entretanto, a preocupação conceitual e psicométrica coloca-se instrumentalmente a serviço de aplicações nas práticas desportivas. Na perspectiva aplicada, esses resultados confirmam, por exemplo, que há uma relação preditiva entre a percepção do atleta sobre a atitude do treinador (orientação à tarefa do treinador) e a motivação intrínseca. Essas relações são algumas das principais correlações observadas entre as variáveis estudadas no âmbito do esporte para jovens atletas. O clima motivacional, condição diretamente ligada ao treinador, por meio de variáveis, tais como orientação às metas, é fundamental na formação, sustentação e manutenção da motivação intrínseca dos atletas. As orientações às

metas influenciam cognitivamente e afetivamente as atribuições das causas do desempenho, a percepção de competência e, conseqüentemente, a motivação intrínseca (HANRAHAN e GROSS, 2005). As atribuições a causas estáveis e controláveis, mais uma vez, também demonstraram sua importância no processo motivacional do atleta (REES et al., 2005).

Nada mais prático e aplicado do que a associação entre motivação intrínseca e atribuição. Essa associação permite que se possa ajudar o atleta a (1) enfrentar desafios, (2) a escolher objetivos mais realísticos e (3) a encorajar maiores níveis de esforço e maior controle pessoal nos seus desempenhos.

Este trabalho também considera, junto a vários pesquisadores (GILL, 2000; BURHANS e DEWCK, 1995; DUDA 2001; REES et al., 2005) que, além das estratégias atribucionais, professores e técnicos devem desenvolver um clima motivacional orientado à tarefa em busca de cognições e comportamentos mais adequados. Com o uso dessas abordagens e intervenções motivacionais, alunos e atletas estarão desenvolvendo sentimentos de competência e controle pessoal que permitirão maior persistência nas atividades esportivas.

O desenvolvimento, a viabilização e a aplicação real dessa perspectiva foram exemplificados com uma intervenção psico-pedagógica baseada no retreinamento atribucional. Foi possível realizar o retreinamento atribucional junto aos treinadores, no momento do treino, exemplificando a melhor forma de introduzir novas estratégias relacionais. Tanto a influência das orientações e do estilo do treinador quanto a melhora dos atributos motivacionais e a direção positiva dos efeitos do retreinamento atribucional sobre os ginastas puderam ser observadas nas análises quantitativas e qualitativas realizadas. Verificou-se, nos ginastas analisados, a importância das orientações atribucionais como geradoras de comportamentos promotores de níveis de rendimento próximos do ideal.

Atletas submetidos às várias técnicas do retreinamento ficaram mais à vontade para encontrar soluções e perceber as causas de seus fracassos como sendo mais internas, controláveis e instáveis. O uso da orientação e do aconselhamento proporcionou o envolvimento e a conscientização do ginasta na correção e no aperfeiçoamento de suas tarefas. As estratégias oportunizaram a

vivência de sentimentos de disposição e comprometimento, senso de realização e reconhecimento por um trabalho bem-feito, proporcionando assim, a liberação da consciência do próprio potencial e de competência. Estes últimos fatores imprescindíveis para modificação de atribuições mal-adaptadas. O desenvolvimento de novas atribuições mais adequadas e de estados psíquicos produtivos leva o indivíduo a persistir, a perseverar e a prosseguir na prática esportiva.

Já os atletas não submetidos às intervenções propostas, não tiveram suas rotinas de treinamento modificadas. Quando apenas observados pelos pesquisadores, apresentaram vários índices negativos tanto de rendimento quanto de estados subjetivos internos; não que tenham surgido novos estados e resultados negativos como consequência da não participação do retreinamento. Pelo contrário: os grupos que foram submetidos às novas intervenções é que diminuíram as manifestações negativas e aumentaram os índices de reações afetivas positivas. O grupo controle apenas manteve e demonstrou o estado natural dos atletas sob condições tradicionais de treino.

O que sobressai nos grupos submetidos ao retreinamento atribucional proposto é a melhora qualitativa nas emoções positivas, nas relações entre técnico e atletas e nas atribuições. O aumento da utilização de expressões tais como “esforço” e o aumento no uso de estratégias cognitivas mais adequadas, sugere que o maior benefício do programa de retreinamento atribucional é exatamente a maior conscientização e disposição para enfrentar as dificuldades do treinamento esportivo.

Embora se possa afirmar que foram encontrados indícios suficientes a favor do tipo de retreinamento proposto, é necessário estressar que se trata de evidências preliminares. Alguns problemas metodológicos devem ser mencionados e considerados em futuras tentativas. Primeiro, seria importante que os atletas fossem distribuídos aleatoriamente entre as condições experimentais e de controle. Segundo, deve-se aumentar o número de atletas submetidos à intervenção e considerar diferentes tipos de delineamentos. Grupos maiores e delineamentos experimentais permitirão melhor controle metodológico das diferenças individuais, ambientais e das diferenças entre os treinadores. Também permitiriam o uso de

técnicas estatísticas mais sensíveis aos pequenos efeitos esperados neste tipo de intervenção. No entanto, reconhece-se que pesquisas de campo envolvem situações complexas que não se adaptam facilmente as exigências dos melhores delineamentos científicos, de maneira que, mesmo reconhecendo o padrão ideal de investigação, nem sempre é possível escolher e concretizar os melhores delineamentos.

Outras questões conceituais também deverão ser consideradas em estudos e intervenções futuras. Será importante, por exemplo, investigar as relações entre atribuições, traços de personalidade, auto-conceito, auto-estima e estratégias de enfrentamento (*coping*), bem como considerar a relevância e o significado do papel das técnicas de relaxamento e mentalização nos programas de retreinamento atribucional. Afinal, intervenções dessa natureza não podem ignorar algumas das diferenças individuais que os psicólogos têm associados com os mais diversos comportamentos de desempenho. Além disso, resta também aprofundar o papel do treinador, especialmente, a sua compreensão e uso de diferentes orientações atribucionais. Será que cada treinador pode desenvolver seu próprio "estilo de orientação atribucional?" Quais as melhores estratégias pedagógicas para envolver, orientar e acompanhar os treinadores?

Os resultados obtidos, apesar de bastante satisfatórios, devem ser encarados como preliminares e promissores. Para ampliar a compreensão e aplicação dos fatores envolvidos no comportamento motivado de jovens atletas é necessário que se proceda com novas pesquisas envolvendo construtos já testados e suas interações com outros que possam ser importantes ou mesmo fundamentais quando considerados conjuntamente. Propõe-se que este trabalho seja um passo inicial na aproximação entre a teoria atribucional e a área aplicada, de tal forma que, além da necessidade de continuidade das pesquisas, seja possível elaborar manuais simplificados e acessíveis a todos os envolvidos no treinamento de atletas.

Referências

REFERÊNCIAS

- ABRAMSON, L.; SELIGMAN, M.; TEASDALE, J. Learned Helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, n.87, p.49-74, 1978.
- AMES, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational process. In: ROBERTS, G. *Motivation in sport and exercise*. New York: Human Kinetics, 1992.
- AMES, C. Competitive, cooperative and individualistic goal structure: Motivational Analysis. In: AMES, C; AMES. *Research on motivation in Education: Student motivation*. NY: New York Academic press, 177-207, 1984.
- AMES, C.; ARCHER, J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation. *Journal of Educational Psychology*, n. 80, p. 260-267, 1988.
- BANDURA, A. *Self-Efficacy: The exercise of control*. N.Y.:W.H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of personality change. *Psychological Review*, n. 84, p. 191-215, 1977.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cl, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BECKER, B. *Psicologia Aplicada ao Treinador Esportivo*. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2002.
- BEE, R.; BEE, F. *Constructive Feedback*. London, England:Institute of Personnel and Development, IPD, 1996)
- BENCK, R. *Atribuições de Causalidade em Diferentes Modalidades Desportivas: Uma Aplicação da Escala de Dimensão Causal II*. Brasília; 2002. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências da Saúde. UnB, 2002.
- BENCK, R.; VALDÉS, H. Atribuições de Causalidade: Um estudo com jovens ginastas de nível nacional e panamericano. Aplicação da Escala de Dimensão Causal em Três Versões. In: *Anais. II Simpósio Internacional de Psicologia do Esporte e do Exercício*. Set 18-20; Curitiba/PR: 2003.
- BENCK, R.; VALDÉS, H. A. Interdependência das Orientações às Metas e das Atribuições de Causalidade em Jovens Ginastas. In: *Anais. 8º Congresso Paulista de Educação Física*. Jun 9-12;Jundiaí/SP: 2004. p. 194.

- BENCK, R.; VALDÉS, H. Investigação da Estrutura Fatorial da Causal Dimension Scale II – CDSII. *EFyDeportes Revista Digital*. ano 10, n. 84. Maio,2005.
- BENCK, R.; VALDÉS, H. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso em diferentes modalidades esportivas. *EF y Deportes Revista Digital*. ano 10, n. 92. Janeiro 2006.
- BENCK, R.; VALDÉS, H.; TÔRRES, T. Análise Fatorial Confirmatória da Escala Brasileira de Atribuição Causal. (No prelo) – *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 2006.
- BIDDLE, S. J.H. Attribution Theory in Sport and Recreation: Origins, Developments and Future Directions. *Physical Education Review*, 1984, n. 7(2). Supl.Ref 71.
- BIDDLE, S.J.H. Attributions research an sport psychology. In: SINGER, R.; MURPHEY M.; TENNANT, L. *Handbook on Sport Psychology*. New York: MacMillan, 1993. p. 437 – 464.
- BIDDLE, S.J.H.; HANRAHAN, S. Attributions and Attributional Style. In: DUDA, J.L. *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Morgantown: Purdue University Editor, 1998. p.3 – 19
- BIDDLE, S.J.H.; HANRAHAN, S.; SELLARS, C. Attributions: Past, Present and Future. In: SINGER, R.N.; HAUSENBLAS, H.A.; JANELLE, C.M. *Handbook on Sport Psychology*. Second Edition. New York: Jonh Wiley & Sons, Inc., p. 444 – 469, 2001.
- BORG, G. *Escalas de Borg para dor e o Esforço Percebido*. São Paulo: Editora Manole, 2000.
- BUKOWISKI, W.; MOORE, D. Winners and losers attributions for success and failure in a series of athletics events. *Journal of Sport Psychology*, n 2, p.195-210. 1980.
- BURHANS, K.; DEWCK, C. Helplessness in early childhood: the hole of contingent worth. *Childhood Development* , 66, p.1719-1738. 1995.
- BYRNE, B. *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, applications and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- CAMPBELL, D; STANLEY, J. *Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa*. USP/EPU, 1979.
- CECCHINI, J., GONZALES, C., CARMONA, A. e CONTRERAS, O. Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psycothema*, n.16, p.104-109, 2004.
- CHUGANI, H. Functional brain reorganization in children. *Brain and Development*, n. 18 (5), p. 347-356, 1996.

- DECI, E.; RYAN, R. Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: KERNIS, M. *Efficacy, agency and self-esteem*. New York: Plenum, 1995. p. 31-49.
- DECI, E.; RYAN, R. *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- DEWCK, C. Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, n. 41, 1986.
- DEWCK, C.; LEGGETT, E. A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, n. 54, p. 5-12, 1988.
- DUDA, J. A. Comparative Analysis of Contemporary Achievement Goal Orientation Measures. *Education and Psychological Measurement*, n.6, p.1013-1039, 2001.
- DUDA, J. Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, n. 20, p. 42-56, 1989.
- DUDA, J. Goals: A social cognitive approach to the study of motivation on sport. In: SINGER, R., MURPHEY M. E TENNANT, L. *Handbook on Sport Psychology*. New York: MacMillan, 1993. p. 421-436.
- DUDA, J. Motivation in Sport Settings. Goal perspectives and motivational. In: ROBERTS, G.C.. *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, p. 57-91, 1992.
- DUDA, J.; NICHOLLS, J. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sports. *Journal of Educational Psychology*, n. 84, p.1-10, 1989.
- FONSECA, A. M.; BRITO, A. P. *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: As Atribuições Causais*. Porto, Portugal: FCDEF, 2001.
- FORSTERLING, F. Attributional Conceptions in Clinical Psychology. *American Psychologist*, n. 41 (3), p. 275-285, 1986.
- FORSTERLING, F. Attributional Retraining: A review. *Psychological Bulletin*, n. 98 (3), p. 495-512, 1985.
- FORSYTH, D.; McMILLAN, J. Attributions, affect and expectations: a test of Weiner's three dimensional model. *Journal of educational Psychology*, n. 73, p. 393-403, 1981.
- FRANCO, G. S. *Psicologia no Esporte e na Atividade Física: Uma coletânea sobre a prática com qualidade*. São Paulo: Manole, 2000.
- GARCÍA, F.; SANCHES, Á.; NICOLÁS, L. Atribuciones Causales en el ámbito de la Actividade Física y el deporte: Propriedades de la escala de Dimensión Causal II. *Revista de Psicologia del Deporte*, v. 8, n.2, p. 207 – 218, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1999.

GARCÍA, F. *Herramientas Psicológicas para entrenadores y deportistas*. La Habana, Cuba: Editorial Deportes, 2004

GILL, D. *Psychological Dynamics of Sport and Exercise*. Second Edition. Champaign, IL: Human Kinetics, 2000.

GROVE, J. Competitive behavior as a function of attributional manipulation. *Behaviour Change*, n. 3 (2), p. 262-270, 1986.

HANRAHAN, S.; GROSS, J. Attributions and Goal orientations in Masters Athletes: performance versus outcome. *Revista de Psicología del Deporte*, n.14 (1), p. 43-56, 2005.

HANRAHAN, S.; GROVE, J.; E HATTIE, J. Development of a questionnaire measure of sport related attributional style. *International Journal of Sport Psychology*, n.20, p. 114-1343, 1989.

HEIDER, F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Willey, 1958

HEWSTONE, M. *Causal Attribution from Cognitive Processes to Collective Beliefs*. Cambridge, MA: Basil Blackwell Ltd, 1989.

LEITH, L.; PRAPAVESSIS, H. Attributions of causality and dimensionality associated with sport outcomes in objectively evaluated and subjectively evaluated sports. *International Journal of Sport Psychology*, n. 20 (3), p.224-234, 1989.

LOEHR, J.E. *La Excelencia en Los Deportes (como alcanzarla a través del control mental)*. Mexico DF: Editora Planeta Mexicana, 1990.

MAEHR, M.; BRASKAMP, L. *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books. 1986.

MAGILL, R. Augmented Feedback in Motor Skill Acquisition. In: SINGER, R.N.; HAUSENBLAS, H.A.; JANELLE, C.M. *Handbook on Sport Psychology*. Second Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2001. p. 86 – 114.

MARTIN, G. *Consultoria em Psicologia do Esporte: Orientações Práticas em Análise do Comportamento*. Campinas, Brasil: Instituto de Análise do Comportamento, 2001.

McAULEY, E. Success and Causality in Sport: The Influence of Perception. *Journal of Sport Psychology*, n. 7, p. 13-22, 1985.

McAULEY, E.; DUNCAN, T.; RUSSELL, D. Measuring Causal Attributions: The Revised Causal Dimension Scale II (CDS II). *Society for Personality and Social Psychology, Inc*, p. 566-573, v.18, n.5, October 1992.

McAULEY, E.; DUNCAN, T.; TAMMEN, V. Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n. 60, p. 48-58, 1989.

- NEWTON, M.; DUDA, J.L.; YIN, Z. Examination of the Psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of females athletes. *Journal of Sports Sciences*, n. 18, p. 275-290, 2000.
- NICHOLLS, J.G. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychology Review*, n. 91, 1984.
- NICHOLLS, J.G. *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- NICHOLLS, J.G. The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation, 1991. In: ROBERTS, G.C. *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 1992, p. 31-56.
- OMMUNDSEN, Y.; ROBERTS, G.; KAVUSSANU, M. Perceived Motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences*, n.16 (2), p.153-154, 1998.
- ORBACH, I.; SINGER, R.; MURPHEY, M. Changing Attributions with an attribution training technique related to basketball dribbling. *The Sport Psychologist*, n.11, p. 294-304, 1997.
- ORBACH, I.; SINGER, R.; PRICE, S. An attribution training program and achievement in sport. *The Sport Psychologist*, n.13, p. 69-82, 1999.
- PASQUALI, L. *Elaboração de Instrumentos Psicológicos*. Instituto de Psicologia. LabPAM/IBAPP, Brasília, 1999.
- PASQUALI, L. *Análise fatorial para pesquisadores*. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2001.
- REES, T.; INKEDREW, D.; HARDY, L. Attribution in Sport Psychology: seeking congruence between theory, research and practice. *Psychology of Sport and Exercise*, v.6, p. 189-204, 2005.
- RYAN, R.; STILLER, J.; LYNCH, J. Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, n. 14, p 226-249, 1994
- RYAN, R.; DECI, E. Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist - APA*, n. 55 (1), p. 68-78, 2000.
- ROBERTS, G. C. Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. In: ROBERTS, G. C. *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 1992. p. 3-29.
- ROBERTS, G. C. Understanding the dynamics of motivation in physical activity; the influence of achievement goals on motivational process. In: ROBERTS, G. C.

Advances in Motivation in Sport and Exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2001. p.1-50.

ROBERTS, G. C.; PASCUZZI, D. L. Causal Attributions in Sport: Some Theoretical Implications. *Journal of Sport Psychology*, n. 1, p. 203-211, 1979.

ROBERTS, G. C.; TREASURE, D. C.; BALAGUE, G. Achievement goals in Sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, n.16, p. 337-347, 1998.

ROBINSON, D.; HOWE, B. Appraisal variable / affect relationships in youth sport: A test of Weiner's attributional model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, n.11, p. 431-443, 1989.

ROBINSON, D.; HOWE, B. Causal attribution and mood state relationships of soccer players in a sport achievement setting. *Journal of Sport Behavior*, n.10 (3), p.137-146, 1987.

RUSSELL, D. The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.42, n.6, p.1137 – 1145, 1982.

SAMULSKI, D. M. *Psicologia do Esporte. Manual para a Educação Física, Psicologia e Fisioterapia*. São Paulo, Brasil: Manole, 2002.

SINNOTT, K.; BIDDLE, S. Changes in attributions, perceptions of success and intrinsic motivation after attribution retraining in children's sport. *International Journal of Adolescence and Youth*, n.7, p.137-144, 1998.

SMOLL, F.L.; SMITH, R.E. Psicologia do Jovem Atleta. Enfermidades Relacionadas ao Estresse e Abordagens Terapêuticas. *Clínicas Médicas da América do Norte*, v. 5, 1990.

STAUB, E.; Individual and Societal (Group) Values in a Motivational Perspective and their Role in Benevolence and Harmdoing.pg. 45-61, 1989a. In EISENBERG, N.; Social and Moral Values. Individual and Societal Perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.

TABACHNICK, B.; FIDELL, L. *Using Multivariate Statistics*, 4th ed. Allyn and Bacon, 2001.

TENENBAUM, G.; FURST, D.; WEINGARTEN, G. Attribution of causality in sports events: Validation of the Wingate Sport Achievement Responsibility Scale. *Journal of Sport Psychology*, n. 6, p. 430-439,1984.

TREASURE, D. *A social-cognitive approach to understand children's achievement behavior, cognitions and affect in competitive sport*. Doctoral Dissertation. University of Illinois at Urban-Champaign, 1993.

- TREASURE, D.; ROBERTS, G. Achievement Goals, motivational climate, and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, n. 26, p. 64-80, 1994.
- TREASURE, D.; ROBERTS, G. Students' Perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n. 72, p. 165-175, 2001
- VALDÉS, H. M. *La preparación psicológica del deportista. Mente y rendimiento humano*. Zaragoza, Espanha: INDE, 1996.
- VALDÉS, H. M. *Personalidad y deporte*. Barcelona, Espanha: INDE, 1998.
- VALLERAND, R.J.; RICHER, F. On the use of the Causal Dimension Scale: a confirmatory Factor Analysis with Hong Kong Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 249-252, 1988.
- VALLERAND, R.; ROUSSEAU, F. Intrinsic and Extrinsic Motivation on Sport and Exercise: A Review using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: SINGER, R.N.; HAUSENBLAS, H.A.; JANELLE, C.M. *Handbook on Sport Psychology*. Second Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2001. p. 389-416
- VENTURA, J.; SOUZA, J. Da percepção de causalidade em contexto desportivo: Um estudo sobre as razões do sucesso e fracasso em atletas de alta competição. *Teoria, Investigação e Prática*, n. 8 (1), p. 83-113, 2003.
- VICIANA, J.; CERVELLÓ, E.; RAMIREZ, J.; SAN-MATIAS, J.; REQUENA, B. Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el Clima Ego-Tarefa percebido, la valoración de la EF y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Revista Motricidad, European Journal of Human Movement*, n. 10, p. 99-116, 2003.
- VLACHOPOULOS, S; BIDDLE, S.J.; FOX, K. Determinants of Emotion in Children's Physical Activity: A Test of Goal Perspectives and Attribution Theories. *Pediatric Exercise Science*, n. 9, p. 65 – 79, 1996.
- WEINBERG, R. Goal Setting in Sport and Exercise: Research to Practice. In: VAN RAALTE, J.; BREWER, B. *Exploring Sport and Exercise Psychology*. Second Edition. Washington: APA, 2002. p 25-48
- WEINBERG, R. S.; GOULD, D. *Foundations of Sport and Exercise Psychology. Achievement Motivation and Competitiveness*. Champaign: Human Kinetics, 1995.
- WEINBERG, S. R.; GOULD, D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- WEINBERG, R. S.; GOULD, D. *Foundations of Sport and Exercise Psychology. Achievement Motivation and Competitiveness*. Third Edition. Champaign: Human Kinetics, 2003.

WEINER, B. A Theory of Motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, n. 71, p. 3-25, 1979.

WEINER, B. An Attribution Interpretation of Expectancy – value theory. In: WEINER, B. (Ed) *Cognitive Views of Human Motivation*. New York, 1974.

WEINER, B. An Attributional Theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, n.92, p.548 – 573, 1985.

WHITE, S.A. Adolescent Goal Profiles, Perceptions of the parent-initiated Motivational Climate, and Competitive Trait Anxiety. *The Sport Psychologist*, n. 8, p. 16-18, 1974.

REFERÊNCIA UTILIZADA NA FORMATAÇÃO:

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação. Explicação das Normas da ABNT. 14. Ed. Porto Alegre: s.n., 2006.