

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**MUITO MAIS DO QUE UM JOGO:
COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS PARA A
OPTIMIZAÇÃO DO DESEMPENHO DESPORTIVO
EM JOGADORES DE TÊNIS**

Ana Filipa Dias Soares

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde /
Núcleo de Psicoterapia Cognitiva - Comportamental e Integrativa)

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**MUITO MAIS DO QUE UM JOGO:
COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS PARA A
OPTIMIZAÇÃO DO DESEMPENHO DESPORTIVO
EM JOGADORES DE TÊNIS**

Ana Filipa Dias Soares

**Dissertação, orientada pelo
Prof. Doutor Telmo Ventura Mourinho Baptista**

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde /
Núcleo de Psicoterapia Cognitiva - Comportamental e Integrativa)

2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço todo o apoio e confiança que o Prof. Doutor Telmo Batista me proporcionou ao longo deste ano, ao mesmo tempo difícil e (também por isso mesmo...) recompensador.

Agradeço à minha família e amigos que sempre me apoiaram quando eu pedi e, tantas vezes, se anteciparam.

Agradeço a quem me ajudou a rever a versão final da tese. São muito mais que amigos.

A todos, muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho teve como objectivo a criação de um programa de optimização do desempenho desportivo em jogadores de ténis que sejam elegíveis para competir a nível nacional, recorrendo ao desenvolvimento de competências psicológicas.

Foi realizada uma revisão de literatura que abrangeu os estudos em que se procuraram identificar as competências fundamentais para a optimização do desempenho. As competências identificadas foram divididas em dois grupos hierarquicamente distintos: as competências avançadas que compreendem a auto-confiança, motivação, regulação da ansiedade, concentração; e as competências básicas que incluem estratégias de regulação da excitação e activação, estabelecimento de objectivos, imagética e auto-verbalizações.

O programa foi desenvolvido: a) tendo em conta programas anteriormente realizados com jogadores de ténis e com o objectivo de optimização do desempenho e b) baseando-se nos pressupostos teóricos, modelos e estratégias relacionados com as competências avançadas referidas, recorrendo, para a sua concretização, à implementação do treino de competências básicas.

Palavras-chave: programa treino psicológico; optimização do desempenho; competências psicológicas, ténis, atletas de elite.

ABSTRACT

This work aimed to create a mental training program for performance optimization for tennis players that are eligible to compete at the national level.

A literature review was provided. This one includes studies in which they sought to identify the essential skills for optimal performance. The skills identified were divided into two hierarchical groups: the advanced skills that embraced self-confidence, motivation, anxiety management, concentration; and the basic skills that include arousal regulation strategies, goal-setting, imagery and self-talk.

The program was developed: a) taking into account earlier programs carried out with tennis players and with the aim of optimizing the performance and b) based on theoretical assumptions, models and strategies related to these advanced skills, using the implementation of basic skills training for its accomplishment.

Key-words: mental training program; performance enhancement; psychological skills; tennis; elite athletes.

ÍNDICE

II. REVISÃO DE LITERATURA	9
1. CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A UM DESEMPENHO ÓPTIMO	9
1.1 ESTUDO COM ATLETAS DE ELITE	9
1.2. ESTUDOS COM TREINADORES	10
1.2.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	11
1.3. ESTUDOS DE REVISÃO DE LITERATURA	12
1.4. CONCLUSÃO	13
2. COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS AVANÇADAS E BÁSICAS	15
2.1. COMPETÊNCIAS AVANÇADAS	15
2.1.1. MOTIVAÇÃO	15
2.1.1.1. <i>GOAL PERSPECTIVE THEORY</i>	15
2.1.1.2. TIPOS DE OBJECTIVOS	17
2.1.1.3. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	18
2.1.1.3.1 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	19
2.1.1.4. RELAÇÃO ENTRE A GOAL PERSPECTIVE THEORY E DESEMPENHO	19
2.1.1.4.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	21
2.1.2. AUTO-CONFIANÇA	22
2.1.2.1. CONFIANÇA DESPORTIVA	22
2.1.2.2. AUTO-EFICÁCIA	22
2.1.2.2.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	25
2.1.3. REGULAÇÃO DA ANSIEDADE	26
2.1.3.1. ANSIEDADE E DESEMPENHO	27
2.1.3.1.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	29
2.1.4. CONCENTRAÇÃO E CONTROLO DA ATENÇÃO	31
2.1.4.1. MODELOS EXPLICATIVOS DA ATENÇÃO	31
2.1.4.1.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	32
2.2. COMPETÊNCIAS BÁSICAS	33
2.2.1. ESTABELECIMENTO DE OBJECTIVOS	33
2.2.1.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	33
2.2.2. AUTO-VERBALIZAÇÕES	35
2.2.2.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	36
2.2.3. TÉCNICAS DE REGULAÇÃO DA ACTIVAÇÃO E EXCITAÇÃO	37
2.2.3.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	38
2.2.4. IMAGÉTICA	40
2.2.4.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	41
3. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS COM O OBJECTIVO DE MELHORAR O RENDIMENTO DESPORTIVO DE ATLETAS NO TÊNIS	42
3.1. REVISÃO DE PROGRAMAS	42
3.2. CONCLUSÕES	47
3.3. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	49
III. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	50
IV. REFERÊNCIAS	53

ANEXOS

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS PARA A OPTIMIZAÇÃO DO DESEMPENHO DESPORTIVO EM JOGADORES DE TÊNIS

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. Programas de intervenção em competências psicológicas para a optimização do desempenho desportivo em jogadores de ténis	43
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Teoria da avaliação cognitiva	18
---	----

I. INTRODUÇÃO

Actualmente, jogadores (DeFrancesco, & Burke, 1997; G. Elias, comunicação pessoal, 30 de Abril, 2008), treinadores (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999) e psicólogos (Loehr, 1990; T. Tulasne, comunicação pessoal, 14 de Abril, 2008) estão de acordo que a parte psicológica, assume, no ténis, uma grande importância quando se trata de desempenho ao nível da alta competição.

Tendo isto em conta, pensou-se que tipos de relação poderiam existir entre a psicologia e o ténis:

- Sendo o ténis uma disciplina muito técnica, uma das grandes áreas de intervenção psicológica no ténis está relacionada com o desenvolvimento de competências técnicas específicas da modalidade (Mamassis & Doganis, 2004). Nestes estudos recorre-se a estratégias como a modelagem, a imagética e o treino de auto-instrução. Um estudo característico desta área é o de Hebert e Landin (1994) em que, para o ensino da técnica do vólei em jogadores iniciados se recorreu à modelagem e aumento do feedback.
- No que diz respeito às diferenças entre especialistas e principiantes, uma área de investigação é o estudo das diferenças a nível do “hardware” (por exemplo a acuidade visual, percepção da profundidade, tempo de reacção) e o “software”, mais específico para cada domínio (por exemplo a detecção de erros, o uso de pistas para a antecipação da resposta) (Starkes, Helsen, & Jack, 2001). Verificou-se que as diferenças entre especialistas e principiantes se encontravam neste último tipo de competências. Assim, outra das áreas de intervenção psicológica no ténis é precisamente o treino de competências perceptivas específicas para o ténis (e.g. detecção de pistas, Caserta & Singer, 2007; velocidade de antecipação da resposta, Singer et al., 1994).

- São vários os jogadores de ténis que assumem, depois de perder um jogo, que não estavam concentrados, não aguentaram a pressão, não se sentiam motivados. Outros jogadores afirmam, depois de uma vitória, que, naquele jogo, se sentiam especialmente confiantes. Vários estudos confirmam esta avaliação intuitiva de jogadores de que as competências psicológicas têm uma influência no desempenho. É sobre esta área que se desenvolve este programa, que visa identificar e desenvolver as competências psicológicas subjacentes a um melhor desempenho.

Não podendo intervir sobre todas estas áreas, seleccionou-se a última referida por se centrar em variáveis emocionais e que proporcionam oportunidades para se intervir a nível cognitivo-comportamental e ainda por não envolver um extenso conhecimento a nível técnico-prático sobre a modalidade (específico de treinadores e profissionais da área do desporto).

O objectivo do programa é criar um treino de competências psicológicas, específico para o ténis, com o objectivo de otimizar o desempenho.

O público-alvo do programa são jogadores de elite, ou seja, “atletas que sejam elegíveis para competir a nível nacional, internacional ou olímpico, ou que sejam atletas profissionais” (Highlen & Bennett, 1983).

Procurou primeiro perceber-se quais as características associadas a um desempenho óptimo (ponto 1). Depois de identificadas, aprofundou-se o estudo de cada uma dessas competências e estudou-se a melhor forma de intervir de forma a potenciar o desempenho (ponto 2). O ponto 3 remete para uma revisão dos programas de treinos de competências realizados com jogadores de ténis. Por último, o capítulo III apresenta as orientações gerais do programa desenvolvido.

II. REVISÃO DE LITERATURA

1. CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A UM DESEMPENHO ÓPTIMO

1.1 ESTUDO COM ATLETAS DE ELITE

Vários estudos tentaram encontrar perfis de personalidade que seriam característicos de atletas de elite e que pudessem prever o futuro desportivo de determinado atleta. No entanto, os resultados desses estudos permitem apenas explicar uma pequena parte da variância encontrada a nível do desempenho de atletas e tais estudos têm sido progressivamente abandonados. Actualmente, o foco não é a predição mas sim o aconselhamento e o treino mental de competências. Assim, o ênfase deixou de ser procurar quais as características de personalidade que estariam presentes em atletas de elite, mas sim uma abordagem que incluía a forma como os indivíduos pensam, sentem, agem, como reagem, reportando-se aos dados de áreas como a percepção, cognição, emoção, valores e objectivos (Auweele, Nys, Rzewnicki & Mele, 2001).

No estudo de Mahoney & Avener (1977), 13 atletas competiam por 7 lugares na equipa olímpica de ginástica dos Estados Unidos da América. Aqueles atletas que se qualificaram para a equipa olímpica eram mais confiantes, reportavam uma frequência (de) sonhos relacionados com a ginástica, pensavam mais sobre ginástica no quotidiano, utilizavam mais auto-verbalizações durante os treinos e competições, recorriam mais a imagética enquanto utilizavam mais frequentemente uma perspectiva interna do que externa, sentiam-se mais ansiosos antes do desempenho, mas menos ansiosos durante o próprio desempenho, em relação aos atletas que não conseguiram a qualificação.

Orlick e Partington (1988) procuraram perceber as diferenças entre campeões olímpicos e mundiais e outros atletas. Os atletas com melhor desempenho revelaram melhores capacidades de controlo atencional assim como uma capacidade imagética superior. Outras características que distinguiam os melhores atletas prendiam-se com

um elevado compromisso em obter bons desempenhos, o estabelecimento de objectivos diários, o estabelecimento de planos de pré-competição, e planos para lidar com as distrações.

Num estudo em que se aplicou um questionário a jogadores de ténis profissionais que participavam num torneio oficial nos EUA (DeFrancesco, & Burke, 1997), os jogadores revelaram que as estratégias que mais frequentemente utilizavam para melhorar o desempenho incluíam imagética/ensaio mental, rotinas antes do serviço ou de recepção ao serviço, relaxamento, estabelecimento de objectivos e auto-verbalizações.

Surgiu apenas uma diferença entre atletas melhor e pior classificados. Os atletas com um ranking no top20 atribuíram uma maior importância às competências psicológicas que os atletas menos bem classificados. A nível das diferenças entre sexos, as jogadoras revelaram sofrer uma maior alteração no desempenho, devido ao público, relativamente aos seus colegas do sexo masculino.

Um dado interessante é que a maioria dos jogadores de ténis afirmou que o treinador, ou um psicólogo do desporto, devia ser responsável por ensinar aos atletas mais jovens técnicas para melhorar o desempenho.

1.2. ESTUDOS COM TREINADORES

Segundo treinadores de ténis de juniores dos EUA (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999), as competências mentais mais importantes para os jogadores de ténis são o divertimento, *focus*/concentração, auto-confiança, controlo emocional, honestidade/integridade, motivação, intensidade de prática, pensamento positivo/auto-verbalizações. As menos importantes são falar sobre o jogo, depois do mesmo, e falar com a imprensa.

Os treinadores consideram que é difícil ensinar competências psicológicas, particularmente as que envolvem emoções. Segundo os treinadores, as formas de ultrapassar estas dificuldades envolvem um melhor conhecimento das formas de ensinar competências psicológicas, mais recursos e ferramentas, mais modelos e exemplos, mais prática de treino de competências e um maior interesse por parte do jogador.

Admitem utilizar cerca de 67 minutos por semana a ensinar competências mentais mas referem que o ideal seria, em média, 106 minutos (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999).

As estratégias mais eficazes para treinar competências mentais durante o treino são simulações guiadas, avaliações/*feedback* e explicações/discussões. As estratégias mais ineficazes incluem ser negativo/gritar com os jogadores, ignorar as competências mentais, não praticar o suficiente/falar demais. Para a competição, as estratégias mais eficazes são estabelecer objectivos, planos durante a pré-competição, ser positivo; as estratégias mais negativas são ser abertamente crítico, estar orientado para os resultados, não providenciar *feedback* e ignorar os erros (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999).

Os treinadores tendem a acordar relativamente à necessidade de os treinos de competências mentais serem individualizados, baseados no sexo e no desempenho do jogador (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999).

Segundo os treinadores, os melhores recursos para o treino de competências mentais seriam formulários de aprendizagem de competências mentais para utilizar directamente com os jogadores e vídeos para os jogadores verem. O menos útil seria a criação de uma página na internet com um programa de competências mentais específico para o ténis (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999).

Gould, Damarjian e Medbery (1999) perguntaram a uma amostra de 20 treinadores quais eram as estratégias que utilizavam para ensinar competências mentais aos seus atletas. As estratégias utilizadas incluíam sequências de treino que implicavam concentração, simulação de pressão, imagética, estabelecimento de objectivos, aumento da motivação, paragem de pensamentos, actividades em equipa, discussão de erros, respiração e técnicas de relaxamento.

1.2.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Os treinadores estão interessados no ensino de competências psicológicas e reconhecem este ensino como necessário. Nestes estudos não é explorada a hipótese de ser um psicólogo encarregue ou co-encarregue deste ensino.

Considerando que treinadores estão dispostos a utilizar mais de 100 minutos por semana com o ensino de competências mentais que reconhecem importantes, mas difíceis de ensinar, tal pode indicar uma abertura à colaboração num programa de desenvolvimento de competências psicológicas.

1.3. ESTUDOS DE REVISÃO DE LITERATURA

Num estudo de 1994, Hardy e Jones questionaram psicólogos do desporto sobre quais as competências psicológicas fundamentais relacionadas com o desempenho a investigar nos anos seguintes. Tendo em conta as respostas dos psicólogos e a revisão de literatura efectuada sobre o treino de competências psicológicas no desporto, os autores identificam as áreas da motivação, controlo da atenção, controlo da ansiedade e auto-confiança como as mais importantes para se desenvolver o trabalho psicológico (Hardy & Jones, 1994).

A revisão de Krane e Williams (1998) centrou-se na compreensão da *peak performance*, que definem como “aqueles momentos mágicos quando o atleta sente que está nas suas melhores condições a nível físico e mental. O desempenho é excepcional, parecendo exceder os níveis normais de prática do atleta” (p. 158). Os autores reviram um conjunto de artigos que:

- a) avaliavam os sentimentos dos atletas durante desempenhos óptimos;
- b) comparavam as características psicológicas de atletas melhor sucedidos com atletas menos bem sucedidos;
- c) pesquisaram junto de jogadores e treinadores quais seriam as características necessárias para atingir um elevado rendimento;

Os autores identificaram assim um conjunto de características psicológicas de atletas bem sucedidos, bem como as competências psicológicas utilizadas para atingir a *peak performance*. As características encontradas incluíam a auto-regulação da *arousal* (sentindo-se com energia, mas ainda assim, relaxado, elevada auto-confiança, melhor concentração (foco da atenção mais adequado), sensação de controlo, elevada determinação e compromisso com os objectivos, uma preocupação positiva com o

desporto (imagética e auto-verbalizações positivas). As competências utilizadas incluem imagética, determinação de objectivos, estratégias de controlo de pensamentos, estratégias de gestão da excitação, planos de competição bem desenvolvidos, estratégias de *coping* bem desenvolvidas (utilizadas quando distraídos) e planos de pré-competição (Krane & Williams, 2001).

1.4. CONCLUSÃO

Os estudos com atletas referidos (DeFrancesco e Burke, 1997; Mahoney & Avener, 1977; Orlick e Partington, 1988) foram realizados com o objectivo de identificar diferenças entre jogadores com melhor e pior desempenho. Já os estudos realizados com os treinadores (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999; Gould, Damarjian e Medbery (1999) questionaram quais as competências que seriam benéficas para os jogadores de ténis no geral, não tendo como objectivo a optimização do desempenho um objectivo. Assim, era expectável que se encontrassem diferenças entre as competências citadas pelos treinadores e as referidas nos estudos anteriores que se referem especificamente a competências básicas e avançadas relacionadas com um melhor desempenho. Por outro lado, aparecem algumas competências que são comuns, nomeadamente: a imagética, estabelecimento de objectivos, motivação, técnicas de relaxamento, auto-confiança, pensamento positivo/auto-verbalizações.

A literatura sobre competências psicológicas refere frequentemente de forma indiferenciada competências psicológicas e estratégias para agir sobre determinadas competências psicológicas (cf. Daw & Burton, 1994; Mamassis & Doganis, 2004, Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999). Hardy, Jones & Gould (1996) consideram redutor definir, por exemplo, o estabelecimento de objectivos, a uma estratégia, preferindo a expressão *competências psicológicas básicas* já que podem ser utilizadas independentemente ou como componentes de *competências psicológicas avançadas* (como, por exemplo, a concentração).

Adoptando a terminologia de Hardy et al. (1996) e tendo em consideração as revisões de literatura citadas e o referido por jogadores e treinadores, parece promissor aprofundar as seguintes competências:

- Competências avançadas: motivação, auto-confiança, regulação da ansiedade, concentração/controlo da atenção.
- Competências básicas: estabelecimento de objectivos, auto-verbalizações, técnicas de regulação da activação e excitação, imagética.

2. COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS AVANÇADAS E BÁSICAS

Os pontos seguintes exploram cada uma das competências atrás referidas, referindo as implicações práticas de cada ponto, sempre que se justifique.

2.1. COMPETÊNCIAS AVANÇADAS

2.1.1. MOTIVAÇÃO

Manter a motivação ao longo de uma época, depois de derrotas, durante períodos de lesões, pode ser uma das características que distingue os atletas de elite (Hardy et al., 1996).

No domínio da psicologia do desporto, a motivação refere-se às disposições, variáveis sociais ou cognições que intervêm quando uma pessoa é avaliada, quando entra em competição com os outros ou tenta atingir um qualquer nível de excelência (Roberts, 2001).

Uma das estratégias mais frequentemente utilizadas para aumentar a motivação em jogadores prende-se com a definição de objectivos (Roberts, 2001).

A definição de objectivos pode ser entendida de duas formas diferentes. Por um lado, os objectivos podem ser estratégias motivacionais específicas, fornecendo objectivos específicos para situações específicas (*vide* ponto 2.2.1.). Por outro lado, o estudo dos objectivos pode ter um lado mais abrangente, relacionado com o clima motivacional, com os objectivos que levam os indivíduos a participar em determinada actividade ou a competir em determinado desporto – é esta a óptica da *goal perspective theory*. Embora estas duas noções possam ser bastante diferentes, elas são também complementares, com os objectivos específicos a concretizarem disposições motivacionais mais gerais (Burton, Naylor, & Holliday, 2001).

2.1.1.1. GOAL PERSPECTIVE THEORY

Esta teoria assume que o indivíduo é um organismo que age intencionalmente em direcção a um objectivo, de forma racional.

A *goal perspective theory* é a teoria da motivação mais amplamente investigada em psicologia do desporto (Hardy et al, 1996).

Nicholls (1984), um dos principais autores que contribuiu para o desenvolvimento desta teoria, define um comportamento de realização como um comportamento determinado a desenvolver ou demonstrar uma maior, ao invés de uma menor, competência. No entanto, esta competência não tem o mesmo significado para todas as pessoas. Deste modo, existem duas formas de definir quando se é competente numa determinada tarefa: pode ter-se por referência a própria experiência e conhecimentos anteriores, ou, por outro lado, as capacidades demonstradas por outros. Estas duas formas de conceptualizar competência e sucesso estão intrinsecamente relacionados com duas perspectivas diferentes de definir objectivos de realização: a orientação para a tarefa e para o ego (Nicholls, 1984),.

Quando um atleta está maioritariamente orientado para a tarefa, a competência percebida é auto-referenciada e a ênfase é colocada no domínio da técnica, na realização de esforço, no desenvolvimento das suas próprias capacidades ou conhecimento da actividade. Quando a sua orientação dominante corresponde à orientação para o ego, o indivíduo está concentrado em demonstrar a sua superior competência em relação a outro, e conseqüentemente, percebe um acontecimento como sucesso quando suplanta um outro ou obteve um desempenho equivalente, mas com menor esforço (Nicholls, 1989, citado por Roberts, 2001).

Quando se refere a orientação dominante, está a omitir-se a orientação não-dominante. Isto porque duas orientações são ortogonais, ou seja, os indivíduos podem ter, por exemplo, uma elevada orientação para o ego e também uma elevada, embora menor, orientação para a tarefa (Roberts, 2001).

A probabilidade de o atleta estar predominantemente orientado para a tarefa ou para o ego em determinada situação depende do ambiente e disposições prévias dos atletas (Duda & Hall, 2001).

2.1.1.2. TIPOS DE OBJECTIVOS

A distinção entre a orientação para a tarefa e orientação para o ego estabelece um paralelo com diferentes tipos de objectivos.

Burton (1989) definiu dois tipos de objectivos de realização – os objectivos de desempenho e de resultado. Mais tarde, Kingston e Hardy (1997) dividiram os objectivos de desempenho em duas categorias – objectivos de desempenho e de processo - com a justificação de que os objectivos de desempenho, ainda assim, envolviam algum foco no resultado. Considera-se que estes tipos de objectivos se desenvolvem ao longo de um *continuum*, com os objectivos de resultado num extremo (focam-se exclusivamente no produto de um desempenho), os objectivos de desempenho no meio (focam-se ainda no produto de um desempenho, mesmo que a comparação seja auto-referenciada) e os objectivos de processo no outro extremo. Assim, os objectivos de resultado centram-se sobre os resultados de um acontecimento particular e, geralmente, envolvem uma comparação interpessoal – por exemplo: ganhar um jogo de ténis. Os objectivos de desempenho especificam um desempenho que é relativamente independente de outros indivíduos – por exemplo: realizar cinco gestos técnicos de direita, com a conclusão depois da linha de serviço. Os objectivos de processo especificam os processos que o indivíduo tem de desenvolver durante o desempenho – por exemplo: apontar a bola com a mão esquerda, durante a realização do gesto de direita (Kingston e Hardy, 1997)

O paralelo acima referido refere-se assim à distinção entre orientação para o ego ou para a tarefa e a distinção entre objectivos de resultado e objectivos de desempenho e de processo. Deste modo, atletas com uma orientação predominante para o ego, é mais provável que estabeleçam objectivos de resultados, enquanto atletas predominantemente orientados para a tarefa, é mais provável que estabeleçam objectivos de desempenho ou de processo. No entanto, para um acontecimento em particular, um atleta pode estabelecer vários objectivos, que se inscrevam em mais do que uma categoria (Duda & Hall, 2001).

2.1.1.3. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Uma teoria que estabelece várias pontes com a *goal perspective theory* é a teoria da avaliação social.

Segundo Decy & Ryan (1985, citado por Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995), os indivíduos têm uma necessidade inata para se sentirem competentes. A teoria prediz que determinados acontecimentos vão aumentar a motivação intrínseca se aumentarem a percepção do indivíduo de competência e auto-determinação. Inversamente, se os acontecimentos conduzirem a uma redução da percepção de competência pessoal ou da auto-determinação, a motivação intrínseca vai diminuir. A auto-determinação está relacionada com a percepção dos indivíduos de que iniciaram as suas acções ou de que estas foram iniciadas ou forçadas por outros (Fig. 1).

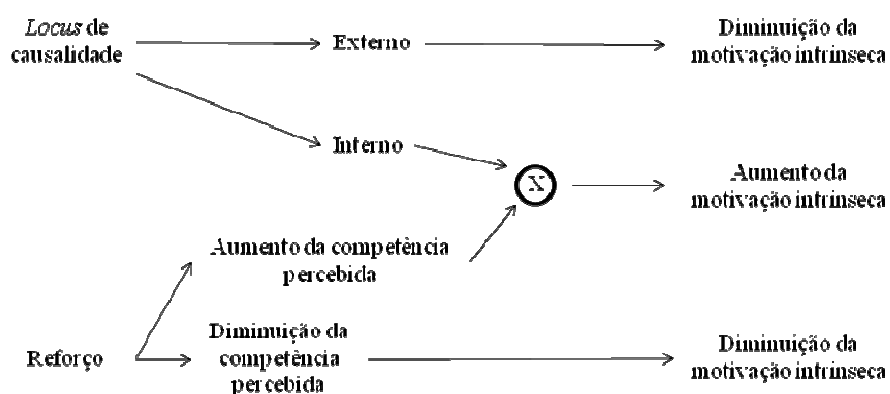


Figura 1. Teoria da avaliação cognitiva (adaptado de Hardy, Jones, & Gould, 1996)

De acordo com esta teoria, os atletas de elite têm uma elevada necessidade de demonstrar a sua competência e auto-determinação. Consequentemente, definem objectivos exigentes que permitam, quando atingidos, confirmar os seus sentimentos de competência e auto-determinação, aumentando a sua motivação intrínseca. Por outro lado, qualquer dificuldade que impeça os atletas de atingirem os seus objectivos implica uma redução na competência percebida e, conseqüentemente, na motivação intrínseca (Hardy et al., 1996).

As ligações entre a teoria da motivação de Deci & Ryan (1985, citado por Duda et al., 1995) e a teoria da perspectiva de objetivos de Nicholls, (1989, citado por Roberts, 2001) são quase intuitivas. Supõe-se que uma perspectiva orientada para a tarefa esteja relacionada com uma maior motivação intrínseca enquanto uma perspectiva orientada para o ego se relacione com a motivação extrínseca (Butler, 1987; (1985, citado por Duda et al., 1995). No geral, os resultados do estudo de Duda, et al. (1995) apoiam esta hipótese.

2.1.1.3.1 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Da teoria da avaliação cognitiva surgem duas implicações para a prática com atletas de elite: os atletas devem receber feedback positivo em relação à sua competência pessoal e devem sentir que são, pelo menos parcialmente, responsáveis pela iniciação dos comportamentos que estão na origem do seu sucesso.

De acordo com estas implicações, os atletas são frequentemente encorajados a estabelecer objectivos de desempenho; a lógica por detrás desta escolha é que objectivos de desempenho permitem ao indivíduo um maior controlo sobre o reforço, potenciando assim a sua motivação intrínseca (Hardy et al., 1996).

2.1.1.4. RELAÇÃO ENTRE A GOAL PERSPECTIVE THEORY E DESEMPENHO

Embora a *goal perspective theory* tenha estimulado vários estudos no desporto, e particularmente no ténis, nomeadamente as relações entre a orientação para a realização, o clima motivacional criado pelo treinador e as disposições prévias dos jogadores (e.g. Cervelló et al., 2007; Fry & Newton, 2003; Harwood & Swain, 2001) poucos foram os estudos que se debruçaram sobre a relação entre estes conceitos e o desempenho.

Balaguer, Duda e Crespo (1999) realizaram um estudo em que procuraram mostrar a relação entre o clima motivacional criado pelo treinador e as orientações para os objectivos de jogadores de ténis de nível intermédio, avançado e profissional com as percepções de progresso, satisfação e avaliações do jogo feitas pelo treinador. Os resultados indicam que o clima motivacional percebido, quando é orientado para a

tarefa, é preditor de um progresso percebido ao nível das competências psicológicas. Um clima motivacional orientado para a tarefa está também positivamente relacionado com satisfação com resultados do ano de competição, nível actual de jogo e satisfação com o treinador. Não se verificaram relações com o clima motivacional orientado para o ego, nem diferenças em relação ao nível competitivo dos jogadores. No geral, os resultados mostram que uma atmosfera que promove o envolvimento na tarefa é benéfico para os jogadores, pelo menos, para o seu bem-estar e satisfação (Balaguer et al., 1999).

No entanto, até que ponto é que o aumento de bem-estar se traduz em aumento do desempenho? As evidências que apontam para uma orientação para a tarefa como potenciadora de um maior bem-estar e de uma melhoria no desempenho percebido não implicam que esta orientação esteja relacionada com um melhor desempenho objectivo.

Num estudo de Yoo (2003), os alunos, principiantes em ténis, eram incluídos em uma de duas turmas: uma com um clima criado pelo professor como orientado para a tarefa e outro, com um clima orientado para o ego. Na condição orientada para a tarefa, os alunos avaliaram a sua ansiedade como diminuindo ao longo do tempo e o seu desempenho como evoluindo. Na condição orientada para o ego, os alunos que auto-avaliaram a sua competência como baixa, aumentaram os seus níveis de ansiedade ao longo do programa e o seu desempenho no ténis diminuiu. Na mesma condição, mas quando a competência percebida era elevada, a ansiedade e o seu desempenho mantiveram-se ao longo do programa. No grupo orientado para a tarefa, no final do programa, o desempenho era superior ao do grupo orientado para o ego – o que é explicado pelo resultado do grupo com orientação para o ego e que se percebe com uma menor competência (Yoo, 2003).

No entanto, não esquecendo que as duas dimensões são ortogonais, é possível que os mesmos atletas que tenham uma orientação predominante para o ego mantenham, ainda assim, uma elevada orientação para a tarefa que os “protege” dos efeitos negativos da orientação para o ego (Hardy, 1997).

Por outro lado, ao estarem envolvidos na alta-competição, é pouco provável que estes atletas não tenham uma elevada orientação para o ego (Hardy, 1997).

Hardy et al. (1996) propõem que os atletas canalizem a sua orientação para o ego para objectivos de resultado a longo prazo (como terminar o ano como nº 1 do *ranking*) de forma a manter a motivação durante o ano. Os objectivos de resultado podem também ser estabelecidos para tornar sessões de treino menos monótonas (por exemplo, no treino do gesto técnico de serviço, validar 8 em cada 10 serviços). Da mesma forma, a orientação para a tarefa pode ser orientada para objectivos de desempenho e de processo durante a competição, de forma a manter a atenção focada na tarefa. A sugestão de Hardy e colaboradores (1996) é que os atletas sejam encorajados a estabelecer um plano que envolva o estabelecimento de objectivos de resultado, desempenho e de processo.

Filby, Maynard e Graydon (1999) investigaram empiricamente esta sugestão com jogadores de futebol e concluíram que, de facto, esta estratégia potenciava uma melhoria no desempenho que se diferenciava significativamente dos resultados obtidos com o estabelecimento de apenas um tipo de objectivo, ou a combinação de objectivos de resultado e de processo.

2.1.1.1.5. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

O facto de Balaguer e colaboradores (1999) terem utilizado como medida de avaliação do desempenho, percepções sobre o desempenho não permite extrair conclusões quando se pretende desenvolver um treino psicológico que permita a optimização do desempenho. Esta limitação remete para a necessidade de avaliar objectivamente o desempenho, podendo recorrer-se a *software* estatístico ou a avaliação das estatísticas de jogo por observadores.

Em relação ao desenvolvimento do programa, é importante:

- Manter um equilíbrio entre objectivos de resultado, desempenho e processo (Hardy, 1997).

- Objectivos de resultado a longo prazo e para sessões de treino monótonas

- Objectivos de desempenho durante a competição e simulação de competição (em treinos).

2.1.2. AUTO-CONFIANÇA

Tanto os atletas como os treinadores têm enfatizado a importância da auto-confiança no atingir de um máximo desempenho desportivo (Weinberg et al., 1979).

Um dos resultados mais consistentes na literatura de características psicológicas de atletas de elite é que os atletas de elite de sucesso têm uma maior auto-confiança do que jogadores com menos sucesso (Highlen & Bennett, 1983; Mahoney & Avenier, 1977).

O termo auto-confiança tem sido operacionalizado de diferentes formas. Duas das mais relevantes e frequentemente referidas na literatura são através dos conceitos de auto-eficácia (Bandura, 1977) e confiança desportiva (Vealey, 1986).

2.1.2.1. CONFIANÇA DESPORTIVA

O conceito de auto-confiança de Vealey (1986) relaciona-se com as expectativas gerais que um sujeito tem de desempenho no desporto (confiança desportiva - traço) e também com a sua confiança no momento de que é capaz de ter sucesso no desporto (confiança desportiva - estado). No entanto, o modelo proposto por Vealey (1986) não tem encontrado suporte empírico (Hardy et al., 1996) e não tem sido utilizado na promoção de auto-confiança no ténis.

2.1.2.2. AUTO-EFICÁCIA

As expectativas de auto-eficácia são as crenças que um indivíduo tem de que consegue realizar uma tarefa de forma a obter um resultado desejado. Assim, estas crenças em relação a determinadas situações não constituem, portanto, uma característica (um traço) do indivíduo (Bandura, 1977).

As expectativas de auto-eficácia influenciam as escolhas de actividades e, pelas expectativas de eventual sucesso, influenciam o esforço que se dispõe para lidar com

determinadas situações. As expectativas de auto-eficácia influenciam, assim, o esforço que se vai despende e quanto tempo se vai persistir face a obstáculos e experiências aversivas. Quanto maior a auto-eficácia percebida, mais activos os esforços. No entanto, por si só, as expectativas de auto-eficácia, não levam ao resultado desejado se houver falta de competência. Por outro lado, por se achar que se consegue realizar determinada tarefa, tal não significa, que se vá executar essa tarefa: é necessário estar-se motivado para isso. No entanto, caso exista a motivação e a competência necessária, as crenças de auto-eficácia representam um factor determinante nas actividades que se vai escolher, no esforço que se vai investir e no tempo que se vai manter na realização da tarefa (Bandura, 1977, 1990).

As expectativas de auto-eficácia são determinadas por 4 factores (Bandura, 1977, 1997):

- desempenhos anteriores – são a mais importante fonte de informação das crenças de auto-eficácia; Quanto melhores os desempenhos anteriores na mesma tarefa, maior a percepção de auto-eficácia; inversamente, quando o indivíduo tem um fraco desempenho, a crença de auto-eficácia enfraquece.

- experiência vicariante – principalmente quando não se tem experiência numa determinada tarefa, ver outros a desempenhá-la, pode também influenciar a crença de auto-eficácia; ver outro a desempenhar a tarefa com sucesso pode reforçar a crença de que o próprio a pode desempenhar, também, com sucesso; o raciocínio inverso é também verdadeiro. Por outro lado, ver outro a desempenhar uma tarefa pode fornecer informações importantes sobre como realizar essa tarefa.

- persuasão verbal – a persuasão verbal é uma das formas mais facilmente acessíveis de influenciar o comportamento. Pode incluir encorajamento ou feedback relativo a um comportamento. A influência desta variável no comportamento é mediada por factores como a credibilidade e a competência atribuída ao emissor.

- activação emocional – a activação fisiológica como sinal de que o corpo está preparado para a acção, ou pelo contrário, como ansiedade ligada ao evitamento do erro. Nestes dois casos, a diferente interpretação dos mesmos sinais corporais, dá origem, no primeiro caso, a um reforço da auto-eficácia, ou, no segundo caso, a um enfraquecimento das crenças de auto-eficácia.

No plano metodológico, Bandura (1997) sugere que se construa uma escala específica para cada situação, ordenando os itens por dificuldade crescente. Depois, é perguntado aos indivíduos qual o seu grau de confiança de que conseguem atingir cada um dos objectivos específicos. Esta recomendação foi seguida nos estudos que se apresentam de seguida.

Wise e Trunnell (2001) comparam a eficácia relativa de três fontes e referem que os treinadores devem estar atentos ao facto de que as posições que as diferentes fontes de eficácia ocupam numa sequência afectam a influência que estas fontes têm no reforço da auto-eficácia. De acordo com o proposto por Bandura (1997), desempenhos com sucesso são a mais poderosa fonte de reforço de auto-eficácia. Se estiverem disponíveis outras fontes de informação, o indivíduo deve poder praticar a tarefa assim que possível, de forma a reforçar a crença de auto-eficácia. Por outro lado, se não for possível ao indivíduo praticar a tarefa, (por exemplo, por lesão ou condições ambientais) este deve observar um modelo a realizar a tarefa com sucesso. De forma a reforçar a crença de auto-eficácia, depois de um desempenho com sucesso, os treinadores devem reforçar o desempenho e expressar a crença de que o indivíduo tem capacidade para realizar a actividade com sucesso (Wise e Trunnell, 2001).

Weinberg e colaboradores (1979) demonstraram empiricamente que a auto-eficácia percebida influencia o desempenho motor. Numa prova de força muscular, no grupo em que se pretendeu aumentar a auto-eficácia, os sujeitos eram informados de que tinham vencido numa prova anterior relacionada, e o adversário dizia aos sujeitos que se encontrava lesionado. No grupo em que se pretendeu diminuir a auto-eficácia, os sujeitos eram informados que tinham perdido na prova anterior e o seu adversário dizia-lhes que era um atleta. A prova seguinte era manipulada de forma a que os sujeitos perdessem sempre contra o adversário. Os resultados mostram que o desempenho do grupo em que se aumentou a crença de auto-eficácia, foram superiores ao do outro grupo, tanto no primeiro como na segunda prova. Outro resultado interessante é o de que o grupo em que se pretendeu aumentar a auto-eficácia melhorou o seu desempenho da primeira para a segunda prova, o que poderá indicar que a persuasão verbal pode ser mais importante que os desempenhos anteriores, nomeadamente quando estes resultados são negativos (Weinberg et al., 1979).

Neste caso, foi demonstrado que sobre-estimar as próprias capacidades pode ser um benefício, e não algo que deva ser mudado. Na verdade, não é necessário que as crenças de auto-eficácia sejam realistas. Considerar-se tão eficaz quanto realmente se é, pode ser auto-limitante. Se as crenças de auto-eficácia reflectirem aquilo que os indivíduos conseguem fazer por rotina, dificilmente vão falhar, mas podem também não investir o esforço necessário para ultrapassar o seu desempenho habitual (Bandura, 1990).

Barling e Abel (1983) encontraram correlações entre a intensidade da crença de auto-eficácia e o desempenho de tenistas experientes. Aqueles que foram avaliadas (por avaliadores externos) com uma maior pontuação numa escala de desempenho, revelaram uma maior crença na sua auto-eficácia.

Os resultados de George (1994), com jogadores de basebol, apoiam também a teoria de Bandura (1977), no que diz respeito ao poder preditivo da auto-eficácia sobre o desempenho. Especificamente, crenças mais fortes de auto-eficácia predisseram melhores desempenhos em jogadores de basebol.

2.1.2.2.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Tomando como referência a teoria da auto-eficácia (Bandura 1977, 1990), surgem as seguintes recomendações:

- É importante manter crenças de auto-eficácia positivas.
- É importante o treinador expressar a crença de que o atleta é capaz de atingir os objectivos propostos, quando o jogador atinge uma meta.
- Na impossibilidade de praticar (por exemplo, por lesão), observar modelos que realizem com sucesso tarefas semelhantes àquelas que o jogador realiza ou pretende realizar, pode reforçar as crenças de auto-eficácia.
- A metodologia proposta por Bandura (1997) parece ser adequada para estudo das crenças de auto-eficácia.

2.1.3. REGULAÇÃO DA ANSIEDADE

Uma das primeiras distinções no estudo da ansiedade coube a Spielberger (1966, citado por Hardy et al., 1996) entre ansiedade-traço e ansiedade-estado. O autor definiu o ansiedade-estado como as sensações de tensão e apreensão, percebidas conscientemente, de forma subjectiva, associadas com a excitação do sistema nervoso autónomo. Estas sensações são produzidas em resposta a uma situação ameaçadora. Já a ansiedade-traço está relacionada com uma disposição geral do indivíduo para responder a uma variedade de situações (não ameaçadoras) com elevados níveis de estados de ansiedade.

Também no final da década de 60, começou a pensar-se na ansiedade como um conceito multidimensional que incluía uma componente mental – ansiedade cognitiva – e outra fisiológica – ansiedade somática (Parfitt, Jones, & Hardy, 1990). De acordo com esta concepção, Martens, Burton, Vealey, Bump, & Smith (1990) desenvolveram o Inventário de Estado de Ansiedade Competitiva – 2 (CSAI-2), em que foram identificados três factores independentes – ansiedade cognitiva, ansiedade somática e auto-confiança. A ansiedade cognitiva é caracterizada pelo medo do erro e por expectativas negativas em relação ao desempenho. Por outro lado, a ansiedade somática refere-se à percepção do indivíduo do seu estado fisiológico em resposta a uma situação stressante (Martens et al., 1990). O CSAI-2 foi validado para a população portuguesa por Serpa e Pinto (1995, citado por Jorge, 1999).

Importa também distinguir, a nível da componente fisiológica da ansiedade, os conceitos de activação e excitação: a activação é um estado fisiológico multidimensional cognitivo e fisiológico complexo que reflecte a preparação do organismo para responder a um desafio. A excitação, por outro lado, é a resposta do organismo a um novo estímulo ou sinal e que pode afectar o desempenho alterando o estado de activação. Este impacto no desempenho pode ter consequências positivas ou negativas (Hardy et al., 1996).

2.1.3.1. ANSIEDADE E DESEMPENHO

Um das primeiras hipóteses explicativas da relação entre ansiedade e desempenho é a hipótese do U invertido (Hebb, 1955; Yerkes & Dobson, 1908, citado por Woodman & Hardy, 2001). Esta hipótese propõe que a relação entre excitação e desempenho tem a forma de um U invertido, de forma a que um aumento da excitação resulta num aumento do desempenho até um ponto (excitação óptima), a partir do qual aumentos na excitação resultam numa diminuição gradual do desempenho.

No entanto, esta hipótese apresenta vários problemas. Estes podem ser reduzidos aos seguintes (Woodman & Hardy, 2001): considerar a ansiedade como um conceito unidimensional que equivale a ansiedade e excitação; não explicar como a excitação afecta o desempenho; não considerar as diferenças individuais.

A hipótese das zonas individuais de funcionamento óptimo (IZOF; Hanin, 1986, citado por Woodman & Hardy, 2001) vem dar resposta à última destas críticas. A ideia central desta hipótese é a de que cada atleta tem a sua zona óptima de ansiedade pré-desempenho, dentro da qual o atleta tem uma maior probabilidade de atingir um funcionamento óptimo. Se a ansiedade se encontrar fora desta zona, vai haver uma deterioração do desempenho. Esta hipótese tem encontrado algum apoio na investigação e é uma hipótese que gera aplicações práticas relevantes. É possível, por exemplo, determinar qual a zona de funcionamento óptimo, em relação aos níveis de ansiedade, para cada atleta (e.g. Morgan, O'Connor, Sparling, & Pate, 1987). No entanto, a nível teórico não fornece uma explicação para as variáveis.

A teoria multidimensional da ansiedade afirma que há diferentes antecedentes da ansiedade cognitiva e da ansiedade somática e que estes dois componentes se relacionam de forma diferente com o desempenho. Esta teoria defende que os atletas têm o seu melhor desempenho a níveis baixos de ansiedade cognitiva, altos níveis de auto-confiança e níveis moderados de ansiedade somática. A investigação tem revelado resultados divergentes em relação ao apoio a esta teoria. Deixa também muito por explicar, nomeadamente a razão pela qual a ansiedade somática se relaciona com o desempenho (Woodman & Hardy, 2001)

Uma das críticas a este modelo é apontada por Hardy (1990), que refere que este tenta explicar as complexas relações entre 4 variáveis (ansiedade somática, ansiedade cognitiva, auto-confiança e desempenho) tendo por base apenas uma série de relações bi-dimensionais.

No modelo proposto por Hardy (1990), modelo de catástrofe, existe uma interacção entre 3 factores: a excitação fisiológica (e não a ansiedade somática – que corresponde à percepção de excitação fisiológica), a ansiedade cognitiva e o desempenho. A intensidade da ansiedade cognitiva determina se o efeito da excitação fisiológica vai ser suave e pequeno, ou grande e catastrófico.

Este modelo determina uma série de relações entre as variáveis e essa tem sido uma das razões apontadas para a reticência de outros investigadores em testar este modelo. No entanto, os estudos de Hardy e colaboradores têm oferecido algum suporte ao modelo de catástrofe e à interacção entre ansiedade cognitiva, excitação fisiológica e desempenho. É, também, o único dos modelos que contempla a quebra súbita no desempenho que se observa, por vezes, a níveis muito elevados de activação, e que tem um recuperação difícil (Woodman & Hardy, 2001).

Mahoney e Avenier (1977) foram os primeiros a reportar que os atletas podiam interpretar a ansiedade de diferentes formas (Woodman & Hardy, 2001).

Jones (1995) defende um modelo em que a ansiedade é facilitadora ou debilitadora do desempenho. Neste modelo, a ansiedade é interpretada pelo indivíduo como facilitadora quando as expectativas de controlo são positivas (ou seja, quando o indivíduo considera que tem capacidade para lidar com a situação e que é capaz de atingir os seus objectivos) e debilitadora no caso inverso.

Jones e Swain (1992) modificaram o CSAI-2 (Martens et al., 1990) de forma a incluir uma escala de direcção. Assim, depois de cada resposta, que corresponde à intensidade, é pedido aos atletas que avaliem o efeito do sentimento como positivo ou negativo.

Jones, Swain e Hardy (1993) e Perry e Williams (1998) apresentam dados empíricos que apoiam este modelo. Jones e colaboradores (1993) não encontraram diferenças ao nível da intensidade da ansiedade cognitiva ou somática, e na direcção da escala de ansiedade somática entre atletas com elevado e baixo desempenho. No entanto, o que diferenciava estes atletas era que os atletas com melhores desempenhos a

ansiedade cognitiva era vista como mais facilitadora do desempenho. Perry e Williams (1998) encontraram um padrão semelhante, com diferenças entre jogadores de ténis de nível mais elevado, em relação a jogadores de nível intermédio e iniciados, com os primeiros a considerarem a ansiedade cognitiva e somática como mais facilitadora do desempenho em relação aos segundos e aos terceiros (entre os quais não se encontraram diferenças significativas).

Burton e Naylor (1997) criticam o modelo defendido por Jones (1995) já que afirmam que o modelo resulta de um problema no tipo de instrumentos utilizados para definir ansiedade, tais como o CSAI-2. Tipicamente, estes instrumentos são constituídos por uma lista de sintomas comuns a indivíduos com ansiedade competitiva e os respondentes avaliam a intensidade com que sentem cada um dos sintomas. No entanto, muitos dos sintomas são verbalizados de forma a que possam ser não só característicos de estados ansiosos, mas também de estados afectivos mais positivos como desafio, excitação ou auto-confiança. Por exemplo, itens como “Eu sinto-me nervoso” ou “Eu estou preocupado com esta competição” podem ser percebidos como correspondendo a estados afectivos negativos que são prejudiciais ao desempenho de alguns atletas, enquanto para outros tal é indicativo de excitação positiva e preparação mental eficaz que facilita o desempenho. Assim, é possível que o que é interpretado por Jones (1995) como ansiedade que facilita o desempenho corresponda, na verdade, a outras emoções positivas (Burton & Naylor, 1997).

2.1.3.1.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Um dos resultados mais promissores na literatura que relaciona a ansiedade e desempenho é a relação observada entre a interpretação da ansiedade e melhores desempenhos. Embora a nível teórico esta relação seja controversa (Burton & Naylor, 1997) e possivelmente explicada por outros factores, tal como a ansiedade cognitiva é actualmente conceptualizada (Hardy, 1997), tal implica, na prática que ela seja percebida como facilitadora, se o objectivo é a optimização do desempenho. Embora as relações obtidas provenham de estudos correlacionais, parece plausível que a mudança de valência da ansiedade possa conduzir à diminuição do sentimento negativo

de ansiedade. Assim, uma estratégia de intervenção adequada será a reestruturação cognitiva, que permite trabalhar as cognições na origem da emoção, com o objectivo de influenciar o comportamento

Outra das assumções do modelo de Jones (1995) é a de que quanto maior o controlo sobre a situação, maior a probabilidade dos indivíduos interpretarem a ansiedade como facilitadora. Para que tal aconteça, os objectivos devem ser passíveis de alcançar pelo sujeito e este deve possuir estratégias que lhe permitam lidar com a situação (como por exemplo, o ensaio mental prévio).

Devem também ser incluídas no programa técnicas de relaxamento que previnam a ocorrência da queda súbita no desempenho.

2.1.4. CONCENTRAÇÃO E CONTROLO DA ATENÇÃO

A concentração está relacionada com manter a atenção numa fonte de informação, frequentemente em detrimento de outras. As dificuldades de concentração podem estar relacionadas com dificuldades em manter a atenção mas também como uma falha no foco da atenção. Estas dificuldades de concentração acarretam muitas vezes quebras no desempenho (Hardy et al., 1996).

É frequente os atletas referirem que existem pensamentos não relacionados com a tarefa que interferem no que devia ser o seu único foco de concentração, o desempenho naquele momento (G. Elias, comunicação pessoal, Abril, 30, 2008).

2.1.4.1. MODELOS EXPLICATIVOS DA ATENÇÃO

De acordo com o modelo proposto por Nideffer (1976, citado por Nideffer, 1993), o estilo de atenção pode situar-se num ponto de 4 quadrantes que variam ao longo de duas dimensões ortogonais. Assim, um dos eixos representa o nível de abertura da focagem (desde estreita a abrangente), e outro a direcção (desde interna a externa). Segundo este modelo, diferentes desportos exigem determinado estilo de atenção.

Assim, por exemplo: o salto em comprimento exige uma focagem estreita e externa (essencialmente a pista de aceleração e a caixa de areia), uma partida de futebol exige ao jogador uma análise mais abrangente da situação (análise das posições dos companheiros e adversários, das respectivas movimentações, trajectória da bola).

No entanto, esta abordagem parece demasiado simplista já que o mesmo desporto pode requerer diferentes tipos de atenção, dependendo da tarefa imediata (Hardy et al., 1996).

Boutcher (1992) desenvolveu um modelo que pretende integrar três diferentes perspectivas no estudo da concentração: uma perspectiva de processamento da informação, uma perspectiva social e outra psicofisiológica. No entanto, este modelo, desenvolvido particularmente para integrar concentração e desporto, não tem sido corroborado pela investigação (Hardy et al., 1996).

4.1.1.2. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Na elaboração do programa, devem constar estratégias que permitam manter a atenção e voltar a focar a atenção nos estímulos relevantes para o desempenho.

2.2. COMPETÊNCIAS BÁSICAS

2.2.1. ESTABELECIMENTO DE OBJECTIVOS

Estabelecer objectivos é uma das estratégias mais utilizadas na literatura de promoção do desempenho desportivo. No entanto, a sua eficácia a nível do desempenho desportivo tem sido menor do que o registado em outros domínios, como o empresarial (Burton, Naylor, & Holliday, 2001; Hardy et al., 1996).

Um objectivo elevado implica um maior esforço no sentido de atingir um desempenho que ultrapasse aquilo que o indivíduo atingiria caso fosse incitado a fazer o melhor que pudesse. Um objectivo também influencia a satisfação no sentido em que serve como uma fasquia para o indivíduo avaliar o seu próprio desempenho (Latham & Locke, 2007).

A teoria defende que os objectivos exercem a sua acção sobre o comportamento a partir de 4 mecanismos: 1) direccionam a atenção para as pistas relevantes para a acção; 2) promovem o compromisso para realizar tarefas; 3) estabelecem limites de tempo e duração e promovem a perseverança; 4) promovem a descoberta de novas estratégias que facilitam a sua concretização (Locke & Latham, 2002).

As conclusões do estudo de Theodorakis (1996), com jogadores de ténis, indicam que quanto mais confiante, mais satisfeito, mais comprometido com o objectivo, mais difícil é o objectivo definido, melhor o desempenho de forma a atingir o objectivo proposto. No geral, foi mostrado que as variáveis que interagem entre a definição de objectivos e o desempenho são a auto-eficácia, a auto-satisfação, a competência real e o comprometimento com o objectivo definido.

2.2.1.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

A definição de objectivos deve ser fundamentalmente realizada pelo atleta de forma a aumentar o compromisso com os objectivos. Estes devem ser difíceis mas

passíveis de realizar o que remete para a importância do treinador participar nesta elaboração.

2.2.2. AUTO-VERBALIZAÇÕES

O estudo das auto-verbalizações tem sido mais abrangente que as auto-verbalizações, reportando-se também não só aos pensamentos durante treinos e competição, mas também ao estudo do comportamento (e.g. Van Raalte, Brewer, Rivera e Petitpas, 1994; Dagrou, Gauvin e Halliwell, 1991).

A eficácia das auto-verbalizações tem sido relacionada com um efeito ao nível do controlo atencional (Landin & Hebert, 1999), auto-confiança e controlo da ansiedade (Hardy et al., 1996).

Os estudos sobre as auto-verbalizações podem ser divididos em dois grandes grupos: estudos que se debruçam sobre as auto-verbalizações reportadas após o desempenho, e estudos experimentais.

Um estudo representativo do primeiro grupo é o estudo de Dagrou, Gauvin e Halliwell (1991) em que os relatos dos atletas relativamente às suas auto-verbalizações não mostraram diferenças entre os seus melhores e piores desempenhos. No geral, os resultados obtidos neste tipo de estudos não são conclusivos (Van Raalte, Brewer, Rivera e Petitpas, 1994).

Os resultados obtidos em estudos experimentais fornecem resultados mais convincentes acerca da influência das auto-verbalizações (Hardy et al., 1996). No geral, auto-verbalizações negativas surgem ligadas a piores desempenhos (Dagrou, et al., 1992) enquanto auto-verbalizações positivas surgem relacionadas com melhores desempenhos (Dagrou et al., 1992) ou ausência de diferenças (Weinberg, 1985).

Van Raalt e colaboradores (1994) realizaram um outro tipo de estudo em que relacionaram as auto-verbalizações observáveis com o desempenho ao longo de um jogo. Os resultados indicam uma associação entre a existência de mais auto-verbalizações negativas e um pior desempenho, enquanto não mostram qualquer relação entre auto-verbalizações positivas e desempenho. Tal pode indicar que as auto-verbalizações positivas são ineficazes; por outro lado, tal pode significar que as auto-verbalizações positivas ocorreram internamente e, portanto, não foram observadas pelos avaliadores. Outro resultado interessante foi que os atletas que revelaram acreditar na

eficácia das auto-verbalizações, ganharam mais pontos que os atletas que afirmaram não acreditar. Uma explicação para este facto é que os atletas que acreditam no valor das auto-verbalizações utilizam-nas em seu proveito (Van Raalte et al., 1994).

Outros estudos foram realizados recorrendo ao uso de auto-verbalizações com instruções no sentido de melhorar o movimento e o resultado de um gesto técnico específico no ténis (Landin & Hebert, 1999; Cutton & Landin, 2007), ou de melhorar uma técnica específica de golfe (Mallouf & Murphy, 2006), tendo sido obtida uma associação entre o uso de auto-instruções e melhores desempenhos.

2.2.2.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Tendo em conta a relação entre pensamentos positivos e negativos com o desempenho, é desejável diminuir a frequência de pensamentos negativos e aumentar a frequência de pensamentos positivos. Os métodos desenvolvidos mais frequentemente utilizados para diminuir as auto-verbalizações negativas e aumentar as auto-verbalizações positivas são a paragem de pensamento e reestruturação cognitiva (Hardy et al., 1996; Van Raalte et al., 1994). A paragem de pensamento consiste em, numa primeira fase, identificar os pensamentos negativos e, depois, em definir-se uma palavra chave que funciona como interruptor do pensamento negativo (Zonsser, Bunker & Williams, 1998).

2.2.3. TÉCNICAS DE REGULAÇÃO DA ACTIVAÇÃO E EXCITAÇÃO

Tendo em conta a divisão da resposta ansiosa em ansiedade cognitiva e ansiedade somática, uma hipótese de trabalho consiste em trabalhar directamente o tipo de ansiedade experienciada – hipótese de emparelhamento (Burton, 1990).

Davidson e Schwartz (1976, citado por Burton, 1990) desenvolveram um modelo que propõe que determinadas técnicas são mais úteis que outras, dependendo da sua acção específica sobre diferentes sintomas da ansiedade. O modelo adaptado por Burton (1990), para aplicação no desporto, sugere que um atleta que sinta a ansiedade somática sob a forma de tensão muscular localizada deve usar uma técnica de relaxamento muscular como o relaxamento muscular progressivo, enquanto que uma pessoa que sinta uma dor ou peso no estômago ou transpiração (sinais de activação do sistema nervoso simpático) utilize a técnica de respiração abdominal. Da mesma forma, se um atleta manifestar ansiedade cognitiva com pensamentos excessivos e ininterruptos sobre um evento, tal pode ser reduzido com a utilização da paragem de pensamento; se a manifestação de ansiedade mental se revelar com imagens mentais negativas pode ser necessária a utilização de ensaios mentais de desempenhos perfeitos (Burton, 1990).

No entanto, esta hipótese não tem encontrado um apoio robusto na investigação (Burton, 1990).

Num estudo realizado com jogadores de ténis (Terry, Coakley, Karageorghis, 1995), foi utilizada a técnica de ensaio mental (intervenção cognitiva) e a centração (intervenção somática). Os resultados não forneceram apoio à hipótese de matching. Os autores sugerem que os resultados apoiam a ocorrência de cruzamento dos efeitos das intervenções. Ou seja, que as intervenções cognitivas facilitam a diminuição da ansiedade somática assim como as intervenções somáticas facilitam a diminuição da ansiedade somática.

Por outro lado, neste estudo, ocorreu também uma diminuição da ansiedade (somática e cognitiva) na condição controlo em que foi utilizado uma estratégia de focagem da atenção. De acordo com a hipótese dos autores, esta estratégia diminui a ansiedade por permitir a focagem da atenção em pistas que não as que provocam ansiedade.

A técnica de relaxamento muscular progressivo (Jacobson, 1938, citado por Hardy et al., 1996) é, provavelmente, a técnica de relaxamento mais frequentemente utilizada no desporto (Hardy et al., 1996). Esta técnica implica a focagem da atenção em diferentes grupos musculares, provocando primeiro tensão e, de seguida, relaxamento.

Segundo o procedimento de Bernstein e Borkovec (1973), inicialmente o treino consiste em dividir as zonas do corpo em 16 grupos musculares que se vão contraindo e relaxando. Posteriormente, os grupos muscular vão aumentando de dimensão e reduzindo em número. Por último, o treino vai implicar apenas a fase de relaxamento de todos os grupos musculares, simultaneamente. Pode inclusive estabelecer-se uma palavra, como por exemplo “calma” que funcione como estímulo para o relaxamento.

No estudo de Lanning e Hisanaga (1983), utilizou-se a técnica de relaxamento muscular progressivo com o objectivo de diminuir o ansiedade-estado e aumentar o desempenho, em jogadores de voleibol do ensino secundário. Os resultados indicam uma diminuição da ansiedade assim como uma melhoria do desempenho no grupo que sofreu a intervenção em relação ao grupo de controlo.

No entanto, ao nível da influência sobre o desempenho, os resultados da técnica de relaxamento muscular progressivo não têm mostrado resultados sempre positivos, tendo sido inconsistente (Hardy et al., 1996).

Tendo em conta que a relação entre desempenho e ansiedade permanece inexplicada (*vide* ponto 2.1.3.1), não é evidente que aplicando estratégias de diminuição da ansiedade se obtenha uma melhoria do desempenho. Por outro lado, para o atleta que tem baixa activação, estas técnicas podem ser prejudiciais (Terry et al., 1995).

2.2.3.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Diferentes pessoas e diferentes situações podem requerer diferentes níveis de activação (Hardy et al., 1996). No entanto, sabe-se que, quando os atletas estão muito activados fisiologicamente, podem demonstrar “visão em túnel”, o que os vai levar a focarem-se em determinadas pistas que percebem como importantes mas que

podem, efectivamente, não o ser. Algumas das estratégias que podem ser utilizadas prendem-se com a identificação das pistas que são importantes para o desempenho (de modo a mudar conscientemente o *focus* atencional em situações geradoras de ansiedade) e com a aprendizagem de técnicas de relaxamento para utilizarem durante o desempenho. Outras estratégias que podem influenciar a resposta ansiosa incluem o ensaio mental, rotinas, auto-verbalizações, imagética e exercícios físicos que envolvam movimentos rápidos. No geral, estas estratégias têm como base de aplicação a percepção do atleta sobre a sua activação fisiológica. Dependendo do motivo identificado como fonte de ansiedade, o atleta deve iniciar a estratégia mental que for mais adequada (Hardy et al., 1996).

É assim fundamental, o atleta possuir uma variedade de estratégias que lhe permita actuar com a maior precisão possível.

2.2.4. IMAGÉTICA

No estudo de Orlick e Partington (1988), 99% da sua amostra revelava utilizar imagética. No estudo de Jones & Hardy (1990), atletas de elite referem utilizar frequentemente imagética e com resultados muito favoráveis.

A definição de imagética mais frequentemente referida é a proposta por Richardson (1969, citado por Murphy & Jowdy, 1992): “A imagética refere-se a todas a experiências quasi-sensoriais e quasi-perceptivas das quais nós estamos auto-conscientes e que existem para nós na ausência daquelas condições de estímulo que são conhecidas por produzir aquelas sensações ou percepções genuinamente”.

Relativamente à perspectiva da imagética, ou seja, se os atletas se “vêm de fora” a realizar a tarefa, ou internamente, vários estudos têm demonstrado que os atletas de elite tendem a preferir uma perspectiva interna (e.g. Mahoney & Avenier (1977) possivelmente porque têm uma melhor percepção não só visual mas também cinestésica do desempenho (Jones & Hardy, 1990),

No estudo da imagética é importante distinguir entre imagética e ensaio mental. De facto, enquanto imagética se refere a um processo mental, ensaio mental envolve o sujeito imaginar-se a realizar com sucesso a competência desportiva que é o foco da sua atenção (Murphy & Jowdy, 1992). Assim, pode considerar-se que o ensaio mental consiste na aplicação da imagética como uma técnica para desenvolver uma competência motora específica.

A imagética tem sido frequentemente utilizada em estudos que a aplicam à aprendizagem e manutenção de competências motoras, à preparação pré-competitiva com o objectivo também de promover a correcta realização de competências motoras específicas (Murphy & Jowdy, 1992).

Efran, Lesser e Spiller (1994) utilizaram a imagética com o objectivo de aumentar a concentração, recorrendo ao uso de uma metáfora visual (uma bolha, ou

crisálea) que os isolava de todas as potenciais fontes de distração. Os resultados foram encorajadores já que o grupo que utilizou esta metáfora, foi avaliado como tendo um melhor desempenho que um grupo de controlo.

2.2.4.1. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

A imagética e, particularmente, o ensaio mental são extremamente úteis no desenvolvimento de competências motoras específicas. No entanto, a imagética tem sido utilizada com sucesso no controlo da ansiedade, na fogação da atenção,

Tendo em conta que atletas de elite utilizam mais frequentemente a imagética segundo uma perspectiva interna, é adequado promover esta perspectiva.

3. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS COM O OBJECTIVO DE MELHORAR O RENDIMENTO DESPORTIVO DE ATLETAS NO TÊNIS

3.1. REVISÃO DE PROGRAMAS

Este ponto apresenta os programas de intervenção em competências psicológicas em jogadores de ténis, que se propuseram como principal ou co-objectivo, a optimizar o desempenho desportivo. O quadro seguinte expõe um resumo destes estudos (Quadro 1).

Quadro 1. Programas de intervenção em competências psicológicas para a optimização do desempenho desportivo em jogadores de ténis

	Participantes Sexo (M/F) Idade Recreação Elite/compe- tição	Dura- ção	Intervenção	Resultados
Davis (1991)	1 F 18 anos Competição	8 sem.	Estabelecimento de objectivos - desempenho - psicológicos	Foram atingidos 7 de 9 objectivos
Daw & Burton (1994)	13 F , 13 M 18 – 23 anos Competição	1 ano	Estabelecimento de objectivos Imagética Regulação da activação	Foram atingidos 2 de 15 objectivos
Efran, Lesser, & Spiller (1994)	39 F, 30 M 10-17 anos Recreação	3 sem.	Imagética (método de metáfora)	O grupo que sofreu a intervenção revelou uma maior tendência para a melhoria do desempenho
Mamassis & Doganis (2004)	9 Média de idades = 14 anos Elite	1 ano	Estabelecimento de objectivos Regulação de excitação Imagética Concentração e rotinas Pensamento positivo e self-talk	Evolução positiva do desempenho percebido Maior auto-confiança Não se verificaram alterações na ansiedade

No estudo de Davis (1991) foi aplicado um programa especialmente elaborado para uma jogadora, de duração igual a 8 semanas. Foram definidos objectivos de desempenho (tais como, a bola ter que ultrapassar a linha de serviço em menos de 3 tentativas; a denominação destes objectivos como objectivos de realização não está relacionada com a conceptualização de Burton, 1989) e objectivos relacionados com competências psicológicas (aumentar a concentração, lidar mais eficazmente com pensamentos negativos). Recorreu-se a testes, entrevista ao sujeito e treinador e questionários para se estabelecer a *baseline* – *Competitive Behavior Questionnaire*, *Imagery Effectiveness Record* e *Commitment and Self Control Ratings*. Foram observados dois jogos com a finalidade de recolher informação qualitativa, também com o objectivo de estabelecer a *baseline*.

Os objectivos forma definidos pela jogadora mas depois modificados pelo investigador (e treinador) de acordo com o observado nestes jogos.

A jogadora manteve um diário em que registava os pensamentos e sentimentos associados aos objectivos, que era utilizado para a avaliação contínua do programa.

As intervenções incluíram treino de imagética, utilização de palavras-chave e utilização de estratégias específicas para cada objectivo (por exemplo: repetição de um movimento, focar a atenção na bola).

Através da auto-avaliação do sujeito e de observações de jogo, verificou-se que foram atingidos 4 dos 5 objectivos de desempenho e 3 dos 4 objectivos psicológicos.

Daw & Burton (1994) avaliaram a eficácia de um extenso programa de competências psicológicas em estudantes universitários praticantes de ténis. O programa teve a duração de 1 ano.

Foram utilizados os inventários Trait Sport Confidence Inventory (TSCI, State Sport Confidence Inventory, Sport Competition Anxiety Test (SCAT), Mental Readiness Form e vários questionários desenvolvidos para a investigação, para estabelecer a *baseline*. Foi também utilizado um software que fornece estatísticas de ténis, nomeadamente pontos ganhos/perdidos, ases, pontos ganhantes, pontos ganhos na rede, percentagem de primeiros serviços

As intervenções utilizadas foram o estabelecimento de objectivos e a imagética. O estabelecimento de objectivos teve por base os pontos mais frágeis de cada atleta,

revelados num inventário desenvolvido para esta investigação que foca as áreas: gestos técnicos, estratégias, condição física e competências psicológicas.

Foram realizadas sessões individuais e sessões de grupo. Devido à pouca adesão ao programa por parte do treinador principal, as sessões que inicialmente estavam programadas para ocorrer durante parte dos treinos habituais, tiveram que ser remarçadas, o que motivou a diminuição do número de sessões em grupo e um aumento das sessões individuais. As sessões individuais permitiram uma maior individualização do treino, estando na origem, possivelmente de uma maior adesão ao treino assim como de uma maior eficácia do mesmo.

A avaliação do programa teve como base a repetição da aplicação dos testes, dados obtidos através da observação de jogos com o software estatístico e a análise dos diários dos atletas que permitiriam a avaliação do progresso contínuo de cada sujeito.

Comparando com o grupo controlo, verificaram-se diferenças em apenas 2 (uma psicológica, outra de desempenho) de 15 variáveis, com vantagem para o grupo experimental. Os autores avaliam estes resultados como esperados já que o programa foi individualizado para cada jogador e foi dada uma ênfase diferente a diferentes aspectos. Escolhendo uma metodologia de estudo de caso, os resultados são considerados satisfatórios com melhorias nas variáveis trabalhadas para cada atleta, acompanhadas por uma melhoria no desempenho.

Efran, Lesser e Spiller (1994) aplicaram um programa de 3 semanas, durante a realização de um campo de férias para crianças e adolescentes. Foi explicado aos treinadores o uso do método da metáfora, que foi ensinado aos alunos durante as três semanas. O racional desta técnica estava relacionado com o *focus* atencional, que assim seria apenas dirigido para si e para a tarefa a realizar no momento. Os alunos preencheram uma rating scale (com 13 afirmações atitudinais e 9 itens sobre sentimentos) no 2 e 4 dia de cada semana. Os instrutores preencheram 3 ratings scales que incluíam 4 questões sobre a capacidade de concentração dos alunos e 8 itens sobre a atitude geral dos alunos em relação ao ténis. O professor fazia também uma avaliação geral dos progressos dos alunos e sobre a sua reacção à utilização do método da metáfora; esta última avaliação era depois avaliada por um juiz independente que a avaliava como negativa, neutra ou positiva. Os alunos eram instruídos, durante os treinos regulares, a imaginarem-se dentro de uma bolha, coco ou casulo, de forma a

sentirem-se isolados de tudo o que não fosse a tarefa imediata, evitando assim distrações e perdas de concentração.

As avaliações dos instrutores fornecem apoio ao uso do método da metáfora; os alunos que receberam o treino da metáfora tinham uma maior tendência a melhorar o desempenho, e receberam classificações mais elevadas no que se refere à concentração, divertimento, motivação, maturidade e adequação do comportamento. No geral, os alunos não tiveram dificuldades em aprender o método nem em utilizá-lo (excepto 4 dos participantes mais novos).

Uma limitação deste estudo é o facto dos professores que fizeram a avaliação serem os mesmos que ensinaram o método e por isso estavam conscientes de quem pertencia ao grupo que sofreu a intervenção e ao grupo de controlo.

No estudo de Mamassis e Doganis (2004), foi aplicado um complexo programa de treino de competências psicológicas que combinou estabelecimento de objectivos, pensamentos positivos e auto-verbalizações, técnicas de regulação de excitação, concentração e rotinas e imagética. Foi avaliado o seu efeito na ansiedade somática, nos pensamentos, auto-confiança e na percepção dos atletas relativamente ao seu desempenho.

No estabelecimento da *baseline* e na avaliação da eficácia do programa, foi utilizado o CSAI-2 com a escala de direcção proposta por Jones & Swain (1992). O desempenho foi avaliado com base num questionário que avalia aspectos como qualidade da técnica, concentração, auto-confiança, comparação do desempenho obtido em relação ao esperado, dado o oponente.

O treino consistiu em trabalhar 5 diferentes competências: estabelecimento dos objectivos, pensamento positivo e auto-verbalizações, concentração e rotinas, técnicas de regulação de excitação e imagética.

Em relação ao estabelecimento de objectivos, os atletas leram um texto sobre a importância de se estabelecerem objectivos adequados; depois, cada atleta definiu os seus objectivos, que foram revistos por um dos investigadores.

Nas sessões de pensamento positivo e auto-verbalizações, foi ensinado aos atletas a relação entre pensamentos negativos, emoções negativas e baixo desempenho. O primeiro passo era tornar os atletas conscientes das suas auto-verbalizações negativas e, depois, substituir os pensamentos negativos por pensamentos positivos.

Relativamente à regulação da excitação foi explicado aos atletas que haveria um nível óptimo de activação no qual cada um tem o seu melhor desempenho e que o objectivo das sessões era encontrar esse nível. Foi ensinado a todos os atletas técnicas de relaxamento e de activação, tais como, concentração, técnica de relaxamento progressivo, fazer movimentos rápidos (corridas rápidas, saltos) e encher o corpo de energia positiva.

Durante as sessões de rotinas e concentração, os participantes compreenderam a importância de se manterem concentrados durante os treinos e competição e aprenderam rotinas para aplicar nos jogos.

Nas sessões de imagética, foi pedido aos atletas que se imaginassem a fazer pancadas perfeitas e a responder adequadamente quando os oponentes estivessem a jogar ao seu melhor nível.

Durante o programa, os atletas mantiveram um diário onde registaram a evolução dos seus treinos de competências.

Os resultados foram obtidos, após um primeiro torneio no início da época, e um segundo torneio, no final da época. No geral, os resultados revelaram um aumento no desempenho percebido e na intensidade e direcção da auto-confiança para todos os participantes no grupo que sofreu intervenção, e uma manutenção ou diminuição nas dimensões correspondentes dos atletas do grupo de controlo. Na prática, tal implica que os atletas que sofreram a intervenção passaram a interpretar os seus pensamentos como facilitadores do desempenho.

Não foram encontradas diferenças nos níveis de ansiedade cognitiva e somática dos atletas dos dois grupos, entre o primeiro e o segundo torneio. Tal pode ter acontecido já que cada jogador necessita de níveis de excitação diferentes para obter o seu melhor desempenho, o que está de acordo com a teoria de Hanin (citado por Woodman & Hardy, 2001).

3.2. CONCLUSÕES

Alguns dos programas realizados (Davis, 1991; Daw & Burton, 1994), embora tenham como objectivo actuar ao nível do desempenho, não se focam nas competências referidas pela literatura como tendo uma relação com o desempenho. Ao invés, por

exemplo Daw & Burton (1994) procuram intervir separadamente em competências psicológicas e no desempenho.

Não obstante, todos os programas se preocuparam em estabelecer uma *baseline* com características psicológicas e de desempenho, mesmo quando os estudos levantam sérias limitações quanto à validade dos resultados apresentados (Efran, et al., 1994) ou recorrem apenas a medidas subjectivas de avaliação do desempenho (Mamassis & Doganis, 2004).

O programa de Mamassis e Doganis (2004) apresenta várias semelhanças com o que foi sendo referido nos pontos “implicações práticas”. Embora não diferencia entre competências básicas e avançadas, referindo-se exclusivamente a estratégias. No entanto, o objectivo é a actuação ao nível das competências avançadas, embora esta ligação, no programa, não seja sempre clara.

3.3. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

A existência de treinos individuais, em adição aos treinos de grupo, pode estar relacionada com um aumento da adesão e da eficácia do programa (Daw & Burton, 1994).

É fundamental promover a adesão do treinador ao programa: as estratégias podem incluir a assinatura de um contrato entre psicólogo, treinador e cada jogador; não utilizar tempo de treino regular para treino exclusivo de competências psicológicas, mas sim tentar integrar treino físico e mental (por exemplo na simulação, que treinadores consideram muito importante; (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999).

Para uma adequada avaliação do programa, é necessário avaliar-se as competências psicológicas em que se interveio, assim como realizar uma avaliação objectiva do desempenho.

III. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

A descrição detalhada do programa encontra-se em anexo (Anexo 1).

DESCRIÇÃO GERAL

Programa de intervenção em competências psicológicas para a optimização do desempenho desportivo de praticantes de ténis de elite.

PÚBLICO-ALVO

Atletas de elite - atletas que sejam elegíveis para competir a nível nacional, internacional ou olímpico, ou que sejam atletas profissionais (Highlen e Bennett, 1983).

PARTICIPANTES

Psicólogo, treinador, jogador

DURAÇÃO

Uma época desportiva (Janeiro a Dezembro)

FREQUÊNCIA E DURAÇÃO DAS SESSÕES

Uma sessão semanal de grupo. Para além das sessões individuais calendarizadas, todas as semanas poderão ser agendadas novas sessões individuais de acordo com a evolução individual dos atletas.

As sessões têm uma duração proposta de 50 minutos.

OBJECTIVOS

- Manter a motivação durante, os treinos, competições e durante a intervalo da época competitiva
- Aumentar a auto-confiança
- Manutenção da concentração durante os treinos e jogos
- Regulação da ansiedade

FASES

Motivação para o programa

A motivação para o programa, assim como a realização do contrato, é fundamental para que haja uma maior adesão por parte de treinadores e atletas.

Avaliação

É fundamental estabelecer uma *baseline* de forma a poder avaliar-se os progressos e o sucesso da intervenção.

Esta avaliação compreende duas vertentes:

- A vertente psicológica permite determinar se o trabalho psicológico está a ter efeitos ao nível das competências em que se pretende intervir.

Instrumentos: CSAI-2 (versão portuguesa) com escala de direcção – avaliação da ansiedade e auto-confiança. Este instrumento é aplicado imediatamente antes de cada um dos jogos observados para a avaliação do desempenho.

A avaliação da auto-eficácia segue os critérios definidos por Bandura (1990).

A avaliação da concentração é realizada clinicamente, por não existir instrumentos de avaliação validados para a população portuguesa.

- A vertente de avaliação do desempenho vai corresponder a uma avaliação dos parâmetros estatísticos de um jogo assim como a avaliação do *ranking* oficial.

- Observação de jogo (1º jogo oficial da época, de categoria A)

- Estatísticas de jogo
 - Pontos ganhos/perdidos
 - Ases
 - Winners
 - Pontos ganhos na rede
 - % de primeiros serviços
 - Vitória/Derrota

Tendo em conta que o programa tem a duração de uma época lectiva, o *ranking* oficial fornece também uma boa medida, que não está sujeita a oscilações ocasionais do desempenho, sendo portanto uma medida mais fiável que o desempenho durante um jogo.

Implementação do desenvolvimento de competências

Avaliação

Esta avaliação irá corresponder a uma avaliação intermediária em que se seguirá a mesma metodologia utilizada na primeira avaliação.

- Jogo de categoria A
- *Ranking* oficial

Reajustamentos do programa

Esta fase, de carácter essencialmente individual, permite alterar ou reforçar as aprendizagens realizadas desde o início do programa

Avaliação

Irá constituir o último ponto do programa, no final da época, seguindo a metodologia utilizada nas avaliações anteriores.

- Jogo de categoria A
- *Ranking* oficial

IV. REFERÊNCIAS

- Auweele, Y. V., Nys, K., Rzewnicki, R., & Mele, V. V. (2001). Personality and the athlete. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds), *Handbook of sport psychology* (pp.740-765). New York: John Wiley & Sons.
- Balaguer, I., Duda, J. L., & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian journal of medicine and science sports*, 9, 381-388.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy beliefs in the exercise of personal agency. *Journal of applied sport psychology*, 2, 128-163.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barling, J., & Abel, M. (1983). Self-efficacy and tennis performance. *Cognitive therapy and research*, 7, 265-272.
- Bernstein, D. A. & Borkovec, T. D. (1973). *Progressive Relaxation Training*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Boutcher, S. H. (1992). Attention and athletic performance: An integrated approach. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 251-266). Champaign: Human Kinetics.
- Burton, D. (1989). The impact of goal specificity and task complexity on basketball skill development. *The sport psychologist*, 3, 35-47.

- Burton, D. (1990). Multimodal stress management in sport: current status and future directions. In J. G. Jones & Hardy (Eds.), *Stress and performance in sport* (pp. 171-202). New York: John Wiley & Sons.
- Burton, D., & Naylor, S. (1997). Is anxiety really facilitative? Reaction to the myth that cognitive anxiety always impairs sport performance. *Journal of applied sport psychology, 9*, 295-302.
- Burton, D., Naylor, S., & Holliday, B. (2001). Goal setting in sport: Investigating the goal effectiveness paradox. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds), *Handbook of sport psychology* (pp.497-528). New York: John Wiley & Sons.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of educational psychology, 79*, 474-482.
- Caserta, R. J., & Singer, R. N. (2007). The effectiveness of situational awareness learning in response to video tennis match situations. *Journal of applied sport psychology, 19*, 125-141.
- Cervelló, E., Rosa, F. J. S., Calvo, T. G., Jiménez, R., & Iglesias, D. (2007). Young tennis players' competitive task involvement and performance: the role of goal orientations, contextual motivational climate, and coach-initiated motivational climate. *Journal of applied sport psychology, 19*, 304-321.
- Cutton, D. M., & Landin, D. (2007). The effects of self-talk and augmented feedback on learning the tennis forehand. *Journal of applied sport psychology, 19*, 228-303.
- Dagrou, E., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1991). La préparation mentale des athlètes ivoiriens: Pratiques courantes et perspectives de recherche. *International journal of sport psychology, 22*, 15-34.

- Dagrou, E., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1992). Effets du langage positif, négatif, et neutre sur la performance motrice (Effects of positive, negative, and neutral self-talk on motor performance). *Canadian journal of sports sciences, 17*, 145-147.
- Davis, K. (1991). Performance enhancement program for a college tennis player. *International journal of sport psychology, 22*, 140-164.
- Daw, J., & Burton, D. (1994). Evaluation of a comprehensive psychological skills training program for collegiate tennis players. *The sport psychologist, 8*, 37-57.
- DeFrancesco, C., & Burke, K. L. (1997). Performance enhancement strategies used in a professional tennis tournament. *International journal of sport psychology, 28*, 185-195.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 40-63.
- Duda, J. D., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds), *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443). New York: John Wiley & Sons.
- Efran, J. S., Lesser, G. S., & Spiller, M. J. (1994). Enhancing tennis coaching with youths using a metaphor method. *The sport psychologist, 8*, 349-359.
- Filby, W. C. D., Maynard, I. W., & Graydon, J. K. (1999). The effect of a multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of applied sport psychology, 11*, 230-246.
- Fry, M. D., & Newton, M. (2003). Application of achievement goal theory in an urban youth tennis setting. *Journal of applied sport psychology, 15*, 50-66.

- George, T. R. (1994). Self-confidence and baseball performance: A causal examination of self-efficacy theory. *Journal of sport and exercise psychology, 16*, 381-399.
- Gould, D., Damarjian, N., Medbery, R. (1999). An examination of mental skills training in junior tennis coaches. *The sport psychologist, 13*, 127-143.
- Gould, D., Medbery, R., Damarjian, N., & Lauer, L. (1999). A survey of mental skills training knowledge, opinions, and practices of junior coaches. *Applied sport psychology, 11*, 28- 50.
- Hardy, L. (1990). A catastrophe modelo of anxiety and performance. In J. G. Jones & L. Hardy (Eds.), *Stress and performance in sport* (pp. 81-106). Chichester: John Wiley and Sons.
- Hardy, L. (1997). The Coleman Roberts Griffith Address: Three myths about applied consultancy work. *Journal of applied sport psychology, 9*, 277-294.
- Hardy, L. & Jones, J.G. (1994). Current issues and future directions for performance-related research in sport psychology. *Journal of sports sciences, 12*, 61-90.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Harwood, C., & Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and colleagues. *Journal of applied sport psychology, 23*, 330-345.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. (1999). The effects of goal orientation and perceived competence on cognitive interference during tennis and snooker performance. *Journal of Sport Behavior, 22*, 479-501.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and C.N.S. (Conceptual Nervous System). *Psychological Review, 62*, 243-254.

- Hebert, E. P., & Landin, D. (1994). Effects of a learning model and augmented feedback on tennis skill acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 250-257.
- Highlen, P. S., & Bennett, B. B. (1983). Elite divers and wrestlers: A comparison between open and closed-skilled athletes. *Journal of sport psychology*, 5, 390-409.
- Jones, J. G. (1995). More than just a game: Research developments and issues in competitive state anxiety in sport. *British journal of psychology*, 86, 449-478.
- Jones, J. G., & Hardy, L. (1990). Stress in sport: Experiences of some elite performers.. In J. G. Jones & L. Hardy (Eds.), *Stress and performance in sport* (pp. 247-277). Chichester: John Wiley and Sons.
- Jones, J. G., & Swain, A. B. J. (1992). Intensity and direction dimensions of competitive anxiety and relationships with competitiveness. *Perceptual and motor skills*, 74, 467-472.
- Jorge, S. A. L. (1999). *Os efeitos da coesão de grupo nos estados de ansiedade competitiva dos atletas*. Dissertação de mestrado em psicologia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Kingston, K. M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The sport psychologist*, 11, 277-293.
- Krane, V., & Williams, J. M. (1998). Psychological characteristics of peak performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 158-169). New York: McGraw-Hill.
- Landin, D., & Hebert, E. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of applied sport psychology*, 11, 263-282.

- Lanning, W., & Hisanaga, B. (1983). A study of the relationship between the reduction of competition anxiety and an increase in athletic performance. *International journal of sport psychology, 14*, 219-227.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European psychologist, 12*, 4.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705-717.
- Loehr, J. E. (1990). Providing sport psychology consulting services to professional tennis players. *The Sport Psychologist, 4*, 400-408
- Mahoney, M. J., & Avenier, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive therapy and research, 1*, 135-141.
- Mallouf, J. M., & Murphy, C. (2006). Effects of self-instructions on sport performance. *Journal of Sport Behavior, 29*, 159-168.
- Mamassis, G., & Doganis, G. (2004). The effects of a mental training program on juniors pre-competitive anxiety, self-confidence, and tennis performance. *Journal of applied sport psychology, 16*, 118-137.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump. L. A., Smith, D. E. (1990). Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory- 2. In R. Martens, R.S. Vealey, & D. Burton (Eds.), *Competitive anxiety in sport* (pp 117-190). Champaign: Human Kinetics.
- Martin, K., Moritz, S., & Hall, G. (1999). Imagery use in sport: A literature review and applied model. *The sport psychologist, 13*, 245-268.

- Morgan, W. P., O'Connor, P. J., Sparling, P. B., & Pate, R. R. (1987). Psychological characterization of the elite female distance runner. *International Journal of Sports Medicine*, 8, 124-131.
- Murphy, S. M., & Jowdy, D. P. (1992). Imagery and mental practice. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp 222-250). Champaign: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91, 328-346.
- Nideffer, R. N. (1993). Attention control training. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp.542-556). New York: MacMillan.
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The sport psychologist*, 2, 105-130.
- Parfitt, C. G., Jones, J. G., & Hardy (1990). Multidimensional anxiety and performance. In J. G. Jones & L. Hardy (Eds.), *Stress and performance in sport* (pp. 43-80). Chichester: John Wiley and Sons.
- Perry, J. D., & Williams, J. M. (1998). Relationship of intensity and Direction of Competitive Trait anxiety to skill level and gender in tennis. *The sport Psychologist*, 12, 169-179.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise psychology* (pp. 1-50). Champaign: Human Kinetics.

- Singer, R. N., Cauraugh, J. H., Chen, D., Steinberg, G. M., Frehlich, S. G., & Wang, L. (1994). Training mental quickness in beginning/intermediate tennis players. *The sport psychologist, 8*, 305-318.
- Starkes, J., Helsen, W., & Jack, R. (2001). Expert performance in sport and dance. R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds), *Handbook of sport psychology*, (pp 174-201). New York: John Wiley & Sons.
- Terry, P., Coakley, L., & Karageorghis, C. (1995). Effects of intervention upon precompetition state anxiety in elite junior tennis players: The relevance of the matching hypothesis. *Perceptual and motor skills, 81*, 287-296.
- Theodorakis, Y. (1996). The influence of goals, commitment, self efficacy and self-satisfaction on motor performance. *Journal of applied sport psychology, 8*, 171-182.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M., & Petitpas, A. J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' match performances. *Journal of sport and exercise psychology, 16*, 400-415.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of sport psychology, 8*, 221-246.
- Weinberg, R. S. (1985). Relationship between self-efficacy and cognitive strategies in enhancing endurance performance. *International journal of sport psychology, 17*, 280-292.
- Weinberg, R., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of sport psychology, 1*, 320-331.

- Wise, J. B., & Trunnell, E. P. (2001). The influence of sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 268-280.
- Woodman, T., & Hardy, L. (2001). Stress and anxiety. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds), *Handbook of sport psychology* (pp. 290-318). New York: John Wiley & Sons.
- Yoo, J. (2003). Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance. *Perceptual and motor skills, 96*, 403-413.
- Zonsser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (1998). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 329–358). New York: McGraw-Hill.