



UC/FPCE – 2019

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Estudo exploratório sobre as competências psicológicas em jovens atletas no Futebol

Ricardo Alexandre Diogo Serigado (e-mail: ricardoserigado@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação do Prof. Eduardo João Ribeiro Santos

Estudo exploratório sobre as competências Psicológicas em Jovens Atletas no Futebol

Resumo

O presente estudo tem como objetivo avaliar as competências psicológicas em jovens atletas dos escalões de formação de futebol. Neste sentido, procedeu-se ao desenvolvimento de um questionário que pretende reunir um número de habilidades psicológicas que têm impacto direto na performance desportiva dos jovens atletas. Para isso, recorreu-se à elaboração do Questionário de Competências Psicológicas em Contexto Futebolístico, a partir de questionários já existentes: Questionário de Ambiente de Grupo (Carron A.V., Widmeyer, W.N. & Brawley, L.R., 1985); Questionário de Atitudes face ao Desporto (Martin J. Lee, 1996); Inventário das Competências Psicológicas do Desporto (Mahoney, 1987; Mahoney, Gabriel & Perkins, 1987); Athletic Coping Skills Inventory-28 (Smith, Schutz, Smoll & Ptacek, 1995). Para além disto, foi utilizada a Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2 (Piers & Hertzberg, 2002).

Recorreu-se à análise dos resultados obtidos pelo QCPCF, bem como da Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2 com o objetivo de fazer um levantamento do impacto das competências psicológicas no área do futebol.

Os resultados demonstraram uma elevada coesão grupal nos sujeitos, o que direcciona para o foco no trabalho de equipa. Nos fatores de ansiedade, confiança, motivação e autoperceção do empenho e rendimento, os resultados apresentaram um espetro muito grande de respostas, o que poderá estar associado à multidimensionalidade das competências avaliadas.

Palavras-chave: futebol; competências psicológicas; coesão grupal; motivação; ansiedade; autoconfiança

Exploratory Study of Psychological Skills on Young Football Athletes

Abstract

The present study has the objective of evaluating the Psychological Skills on young football athletes. Therefore, we proceeded to the development of a questionnaire by gathering psychological skills that have a direct impact in sports performance of young athletes. In order to do that, the Psychological Skills In Football Context Questionnaire was created, based on the following: Group Environment Questionnaire (Carron, A.V., Widmeyer, W.N. & Brawley, L.R., 1985); Sports Attitudes Questionnaire (Martin J. Lee, 1996); Psychological Skills Inventory for Sports – 5 (Mahoney, 1987; Mahoney, Gabriel & Perkins, 1987); Athletic Coping Skills Inventory-28 (Smith, Schutz, Smoll & Ptacek, 1995). It was also applied the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (Piers & Hertzberg, 2002).

We then proceeded to the analysis of the results from the PSFCQ and the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2, aiming to identify the impact of psychological skills in football.

The results indicate high levels of group cohesion of the subjects, who focus on teamwork. The factors of anxiety, confidence, motivation and self-perception of commitment and performance, the results have a very wide range of responses, which could be associated to the multidimensionality of the evaluated psychological skills

Keywords: Football; Psychological Skills; group cohesion; motivation; anxiety; self-confidence

Agradecimentos

Ao professor Eduardo Santos pelo apoio, confiança e disponibilidade que demonstrou no decorrer do ano de trabalho,

Ao Sporting Clube Ribeiense, em especial ao Pedro Ilharco pela oportunidade e confiança depositada em mim, e à Psicóloga Ana Cruz pela disponibilidade constante na resolução das dúvidas que fui encontrando ao longo deste ano.

Aos meus pais por nunca duvidarem de mim e me apoiarem nos bons e maus momentos, pelas bases e ensinamentos que me fizeram no que sou hoje, sem eles nada disto seria possível.

À minha namorada Leonor pelo amor, paciência e força que me dás todos os dias, e por acreditares em mim mais do que eu próprio.

Aos meus amigos e todas as pessoas com que me cruzei em Coimbra e que tiveram um impacto na minha vida.

...um obrigado sincero!

Índice

I-	Enquadramento conceptual.....	6
1.1	Motivação.....	6
1.1.1	Fatores que afetam a Motivação.....	6
1.1.2	Teorias sobre a Motivação.....	9
1.2	Ansiedade e Stress.....	16
1.2.1	Ansiedade.....	16
1.2.2	Stress.....	17
1.3	Coesão Grupal.....	18
II-	Objetivos.....	20
III-	Metodologia.....	20
3.1	Amostra.....	20
3.2	Descrição dos instrumentos utilizados.....	20
3.2.1	Questionário de Competências Psicológicas em Contexto Futebolístico.....	20
3.2.2	Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2 (Piers & Hertzberg, 2002).....	23
IV-	Resultados.....	24
4.1	Síntese reflexiva acerca do impacto do desporto nos jovens.....	26
V-	Limitações.....	28
V-	Conclusões.....	30
VI-	Referências Bibliográficas.....	31

I – Enquadramento Conceptual

1.1 Motivação

A primeira definição de motivação remonta dos finais do século XX, a qual era descrita como sendo a junção de todos os processos psicológicos que davam origem à iniciação, direção e persistência das ações voluntárias que visassem um objetivo (Mitchell, 1982).

Em Psicologia, a motivação pode ser vista como um sistema de impulsos, incentivos, pulsões internas, ativações, tensões ou motivos de ação e comportamento. A motivação percebe-se como a direção e intensidade do esforço de um indivíduo (Sage, 1977). Estas duas vertentes da motivação estão intimamente ligadas. Em termos de direção, esta diz respeito à forma com que o indivíduo se coloca nas mais variadas situações: procura ativa do mesmo, aproximação ou atração do mesmo. No que concerne à intensidade, esta trata a quantidade de esforço empregada pelo indivíduo em relação a um determinado objetivo ou direção.

1.1.1 Fatores que afetam diretamente a motivação

Fatores pessoais e Fatores ambientais

Trabalhar com apenas um destes grupos de fatores é insuficiente para explicar e entender a motivação no seu todo. De acordo com Samulski (1992), a motivação define-se como um processo de origem ativa, com um objetivo definido e depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos). O baixo desempenho de uma equipa não é apenas explicado com base nas características ou disposições personalísticas dos atletas que podem apresentar uma motivação intrínseca baixa, resultando na ausência de objetivos. Os fatores situacionais, como por exemplo o estilo de motivação do treinador ou equipa técnica, é igualmente importante e responsável pelos resultados e falhas no processo de gerar resultados competitivos no contexto desportivo. A inabilidade do treinador em perceber as necessidades e

engendrar mecanismos que permitam uma simbiose dinâmica e produtiva dos fatores pessoais dos seus atletas para que possam ter um desempenho ótimo deve ser visto como uma justificação para o possível sub-rendimento de uma determinada equipa.

Compreensão dos variados motivos para Envolvimento

As crianças apresentam vários motivos pelos quais participam em atividades desportivas, de entre os quais se destacam o desenvolvimento técnico, demonstração de competência, desafio, entusiasmo e diversão (Gil, 2000).

Estudos recentes revelam que os motivos para a prática desportiva têm tendência para alterar conforme os grupos de idades, sendo que os motivos dos adultos são menos focados no ego em comparação a jovens adultos (Steinberg, Grieve & Glass, 2000).

Os fatores culturais são aspetos determinantes que afetam a motivação. Num estudo realizado por Yan e McCullagh (2004), foi comprovado que atletas americanos, chineses e sino-americanos apresentam motivos diferentes para o envolvimento na atividade desportiva. Os atletas americanos são motivados primeiramente pela competição em si, bem como a necessidade e desejo de melhorar no desporto ou atividade em causa; já os atletas chineses, envolvem-se pela oportunidade de interação social e saúde mental; os atletas sino-americanos praticam atividade desportiva pela possibilidade que tal lhes fornece de viajar, pelo usufruto do equipamento da modalidade e pela diversão e interação social que daí advém.

Adaptação do Ambiente Circundante como meio de impulsionar e criar motivação

Com o objetivo de criar um ambiente motivador à volta do atleta, a estrutura de ensino e métodos de treino devem ser adaptados e

construídos para todos os atletas, de forma a abranger o grupo com mecanismos e técnicas que individualizem e se foquem em cada indivíduo como um ser único. Neste sentido, apresenta-se como fator mais desafiante o treino e ensino individualizado e personalizado. Requer anos de experiência e conhecimento para que os responsáveis técnicos de uma equipa, sejam eles treinadores ou psicólogos do desporto, consigam transformar um conjunto de atletas com os mais variados motivos para participarem na atividade desportiva e com características interpessoais distintas, num grupo em que cada um se sente equitativamente valorizado.

Influenciar a Motivação

Cabe ao instrutor, treinador ou psicólogo do desporto a tarefa de transmitir uma imagem coerente aos seus atletas, de modo a que estes sejam facilmente capazes de compreender as razões por detrás das tomadas de decisão que este vai fazendo ao longo do tempo. Só deste modo o profissional terá a capacidade e dever de ser um agente fundamental e responsável pela motivação do atleta.

Um estudo recente com professores de Educação Física, mostrou que 73% dos mesmos consideram-se a si e às suas ações como fatores motivacionais de extrema importância para os seus atletas (Theodorakis & Gargalianos, 2003). Um treinador que não consiga fazer transparecer a um atleta que a sua mudança de humor num certo dia não tem nada a ver com o seu desempenho, mas sim com fatores externos e independentes do ambiente desportivo, pode fazer com que os atletas incorram no erro de atribuir falsamente o estado de humor do seu treinador ao desempenho do próprio atleta. Importa, portanto, estabelecer canais de comunicação pautados por clareza, disponibilidade e abertura/partilha equilibradas entre elementos da equipa técnica e atletas.

Recorrer a técnicas de modificação de comportamento

Procedimentos referentes à modificação de comportamento têm sido utilizados como uma ferramenta no melhoramento da *performance* desportiva, quer no treino, quer em competição (Brobst, B & Ward, P,

2002; Hume, K. M., & Crossman, J, 1992; Kendall, G., Hrycaiko, D., Martin, G. L., & Kendall, T, 1990)

Um estudo de Komaki e Barnett (1977) comprovou a modificação do comportamento através do reforço positivo no desenvolvimento de competências específicas ao futebol americano. Os autores selecionaram três jogadas de competição, dividindo cada uma por cinco fases, entre as quais haveria uma pausa seguida de *feedback* e demonstração do que estava errado, bem como reforço dos comportamentos corretos. Num período de tempo de duas semanas, a taxa de sucesso da realização de cada jogada subiu entre 20 a 30%.

Ainda que seja mais eficaz que o treinador ou psicólogo do desporto molde as variáveis ambientais ao seu redor para potenciar a motivação, por vezes deve-se optar por uma via diferente, na qual o foco será na alteração dos motivos pelos quais o atleta participa na atividade física.

Um atleta que tenha sofrido uma lesão recentemente poderá necessitar de um trabalho adicional de confiança e autoestima juntamente com o treino físico, de modo a que, gradualmente e, à base de objetivos curtos, claros e atingíveis, consiga voltar a um estado optimal de desempenho. Da mesma forma, num atleta em que seja visível que o envolvimento tem como desfecho e objetivo magoar fisicamente os demais, deve-se desenvolver estratégias de modificação de comportamento que passem pelo reforço positivo de comportamentos de *fair-play*, bem como punição de ações reprováveis e que ponham em risco a integridade física dos atletas. Juntamente com estas técnicas, deve promover-se gradualmente um diálogo que permita a exposição, com base em exemplos concretos, àquilo que se considera uma postura correta no exercício da atividade física.

1.1.2 Teorias sobre a Motivação

Teoria da Competência Motivacional

Para Harter (1978), a motivação é explicada pela interacção constante entre fatores situacionais e individuais (ver fig.1). O autor defende que indivíduos que apresentem elevada auto-eficácia e adequada

capacidade de controlo interno, aliados ao desejo e vontade de ter sucesso, terão índices mais elevados de motivação e, conseqüentemente, um incremento na predisposição para a mestria de competências específicas na área do desporto. O uso correto e doseado de *feedback* no decorrer das atividades criará um sentimento de independência no indivíduo que posteriormente desenvolverá capacidade de definir os seus próprios objetivos, de avaliar criticamente o seu desempenho e reforçar as tentativas bem sucedidas.

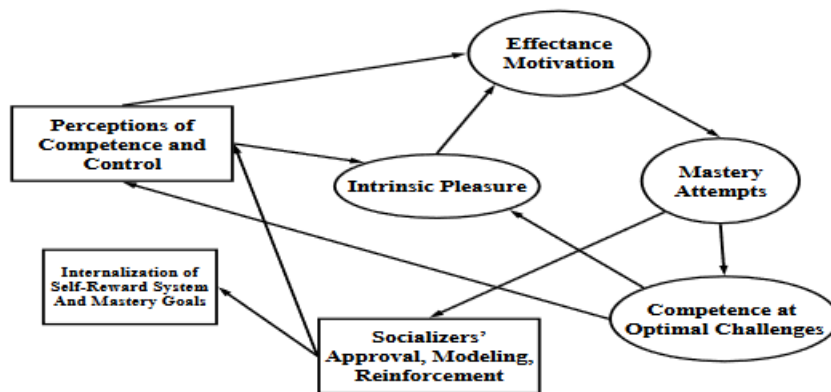


Figura 1 Teoria da Competência Motivacional de Harter (1978)

Adicionalmente, as expectativas que os outros têm no indivíduo afetam a percepção de competência que este tem de si mesmo. Jovens atletas que se sintam incompetentes no decorrer de uma determinada atividade física devido ao *feedback* de terceiros, irão evitar o contexto em que esta decorre, uma vez que se sentirão impotentes no controlo dessa atividade (Papaioannou & Theodorakis, 1996). Um estudo feito por Bois et al. (2005) determinou que as expectativas de competência que as mães tinham sobre os seus filhos tinha uma relação positiva na percepção de competência que as crianças tinham sobre si mesmas. Neste sentido, a Teoria da Competência Motivacional evidencia a importância de relações

estreitas entre as crianças e os seus cuidadores, quer na perceção de competência que as primeiras têm de si, quer no aumento da felicidade e sentimentos de índole positiva delas (Jones & Lagacé-Séguin, 2006)

Teoria da Motivação para a Realização

A Teoria da Motivação para a Realização (Atkinson, 1974; McClelland, 1961) refere-se a uma abordagem dinâmica e relacional entre fatores individuais e situacionais, na qual estas vertentes desempenham um papel igualmente importante na predição do comportamento e ação. Esta teoria é dividida em cinco componentes: fatores pessoais; fatores situacionais; tendências comportamentais, reações emocionais e comportamentos relacionados com concretização.

Fatores Pessoais

O motivo para alcançar o sucesso é definido como sendo a capacidade para experienciar orgulho nos feitos conquistados, ao invés que os motivos para evitar o insucesso se definem como a capacidade para experienciar vergonha no falhanço (Gill, 2000, p.104)

Atletas com alto desempenho (“*high achievers*”) demonstram índices de motivação altos para alcançar o sucesso e motivação baixa no que toca a evitar insucesso. Estes procuram mais situações nas quais possam receber crédito pela descoberta de novas soluções para problemas colocados num contexto específico (McClelland, 1985). Tendencialmente, estes indivíduos são líderes mais eficazes (McNeese-Smith, 1999). Já os atletas de baixo desempenho apresentam valores baixos de motivação no que diz respeito ao sucesso e níveis de motivação altos no que diz respeito a evitar o falhanço de uma ação. Por outras palavras, o foco no sucesso, ao invés do foco para evitar a falha, parece resultar numa diferenciação (positiva) no desempenho do atleta.

Fatores Situacionais

A probabilidade de sucesso numa determinada tarefa vai sempre depender de quem é a competição e do quão difícil é essa mesma tarefa. Situações que oferecem uma probabilidade igual de sucesso e insucesso vão fazer com que os atletas de alto desempenho participem com uma postura e comportamento direcionado para o alcance dos objetivos definidos. Por outro lado, os atletas de baixo desempenho vêm as probabilidades acima referidas como sendo demasiado arriscadas, no sentido em que, se perderem ou se não tiverem um desempenho melhor que um colega do seu nível, tal maximizará o seu sentimento de vergonha por si já tendencial no indivíduo.

Tendências Comportamentais

Os atletas de alto desempenho procuram desafios uma vez que apreciam a competição contra outros atletas do mesmo nível, bem como o desempenhar de tarefas que não tenham um grau nem muito alto, nem muito baixo de dificuldade.

Já os atletas de baixo desempenho vêm as situações 50-50 como sendo situações a evitar, uma vez que o sucesso nestas não é garantido e o risco de perder e ativar sentimentos de vergonha é demasiado alto para a sua ótica. Preferem igualmente tarefas extremamente difíceis, uma vez que nestas não há pressão para se comprometerem com o sucesso já que o insucesso é praticamente dado adquirido. Atletas de baixo desempenho não temem, no entanto, o insucesso, mas sim a possível avaliação negativa associada diretamente com o falhanço.

Reações Emocionais

Tanto os atletas de alto desempenho como os atletas de baixo desempenho desejam experienciar orgulho e evitar ao máximo a vergonha. A diferença está nas características individuais de cada um: os primeiros priorizam os sentimentos de orgulho, enquanto os segundos

apresentam uma estrutura direcionada para evitar os sentimentos de vergonha e, portanto, lidam primeiro com essa situação.

Comportamentos de Concretização

Atletas de alto desempenho optam por escolher tarefas desafiantes, com riscos intermédios, e reagem melhor a situações de avaliação de desempenho. Atletas de baixo desempenho evitam situações de risco intermédio, os índices de performance são mais baixos em situação de avaliação e evitam tarefas desafiantes.

Teoria dos Objetivos de Realização

De acordo com a Teoria dos Objetivos de Realização (Nicholls, 1984, 1989), existem dois grupos de objetivos de realização: orientação para a tarefa e orientação para o ego (ver fig.2).

Orientação para a Tarefa: diz respeito aos indivíduos que se orientam para a tarefa, focalizam a sua atuação na melhoria das suas competências pessoais e a sua perceção de competência é regida por critérios autorreferenciados. Normalmente, os sujeitos que se orientam mais para a tarefa, tendem a adotar estratégias adaptativas do comportamento (i.e. esforçam-se mais, escolhem tarefas desafiadoras, são mais persistentes na busca dos seus objetivos). Para Álvarez (2009), estes indivíduos determinam a competência e o êxito para a tarefa de acordo com o sucesso em melhorar e dominar a mesma.

Orientação para o Ego: Aqueles que se orientam para o ego, focalizam a sua atuação no resultado que provém do seu envolvimento na atividade, sendo a sua perceção de competência resultante da comparação com os outros (i.e. por critérios normativos). Normalmente, esta forma de orientação motivacional, conduz a estratégias mal adaptativas do comportamento (i.e. menos empenho e persistência na

realização, menor compromisso com a atividade, maior ansiedade na realização), aumentando assim a probabilidade de apresentarem níveis de rendimento baixos (Nicholls, 1984).



Figura 2. Teoria dos Objetivos de Realização (Cid & Louro, 2010, p. 103)

A percepção de um clima motivacional para a *performance* tem sido associada a padrões motivacionais mal adaptativos, nomeadamente: falta de competência, falta de motivação, diminuição do esforço e baixa persistência na tarefa (Ntoumanis & Biddle, 1999). No entanto, num trabalho mais recente, Duda e Balaguer (2007) foi feita uma revisão de diversos estudos que colocam em evidência os correlatos do clima motivacional no desporto. Assim sendo, as percepções de climas motivacionais para a tarefa (mestria/realização) têm sido relacionadas

com os seguintes aspetos: maior divertimento, satisfação e afetos positivos; crença no esforço como causa do sucesso desportivo; utilização de estratégias de *coping* adaptativas; menos propensão para o esgotamento psicológico e abandono da atividade; maior perceção de *feedback* positivo e suporte social; maior perceção de competência; maior respeito pelas normas éticas; maior respeito pelas regras da atividade (Ames, 1992). Por outro lado, as perceções de climas motivacionais para o ego (*performance*/resultado) têm sido relacionadas com os seguintes aspetos: maior ansiedade; mais preocupação relacionada com a prestação; crença de que a capacidade é uma determinante da realização; maior nível de abandono; mais conflitos interpessoais; maior perceção de *feedback* negativo, baseado no castigo; menos suporte social; funcionamento moral disfuncional (Ames, 1992).

Teoria da Autodeterminação

Esta teoria define que a motivação do ser humano é influenciada por múltiplos fatores da personalidade em contextos sociais, bem como as causas e consequências do comportamento autodeterminado (Deci & Ryan, 2008). A satisfação das três necessidades psicológicas básicas (NPB) autonomia, competência e vinculação encontra-se relacionada diretamente com a motivação do sujeito, aumentando sentimentos de vitalidade e bem-estar (Deci & Ryan, 2002). Estas necessidades contribuem para um aumento da motivação intrínseca do sujeito (Teixeira, et al., 2012).

A Teoria da Autodeterminação defende que a motivação intrínseca e extrínseca funcionam num processo de *continuum* motivacional, que se divide em amotivação, motivação extrínseca externa, motivação extrínseca introjetada, motivação extrínseca identificada, motivação extrínseca integrada e motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000): a amotivação define-se como sendo a ausência total de intenção por parte do indivíduo na participação da tarefa; na motivação extrínseca externa, o comportamento é regulado por recompensas ou ameaças do exterior, que forcem a participação do indivíduo na tarefa; motivação extrínseca introjetada pressupõe o início da internalização e autodeterminação do comportamento, na qual o indivíduo executa a

tarifa de modo a obter a aprovação dos demais (Ntoumanis, 2001); motivação extrínseca identificada determina-se como sendo uma melhoria no domínio da motivação autodeterminada e autónoma, na qual o sujeito aumenta o controlo interno e investimento de valores e objetivos no seu comportamento; motivação extrínseca integrada revela um elevado controlo interno do sujeito nos seus comportamentos, em simbiose com os seus valores e objetivos; por fim, a motivação intrínseca, que acrescenta a motivação para o comportamento como sendo uma escolha individual, que envolve satisfação, prazer e divertimento na realização de uma atividade, em detrimento de recompensas ou de pressões externas.

1.2 Ansiedade e Stress

1.2.1 Ansiedade

A ansiedade e o *stress* estão comprovadamente ligados a fatores de rendimento e abandono da competição desportiva, pela perceção da atividade como perigosa e ameaçadora, bem como a um aumento do risco de lesões e prolongamento da recuperação (Cruz, 1994).

A ansiedade é um construto estudado exaustivamente na área de Psicologia do Desporto, sendo considerada a variável psicológica que tem mais impacto direto na *performance* desportiva do atleta (Cox, 2007). A ansiedade no desporto é definida como sendo a resposta à perceção de ameaças que ocorrem ao longo do processo de aprendizagem e nos momentos de avaliação dessa mesma aprendizagem. É um estado emocional negativo caracterizado por nervosismo, preocupação e apreensão generalizada face a um determinado assunto ou situação tipo.

Ansiedade é ainda dividida em dois campos distintos: ansiedade de estado e ansiedade de traço. A primeira refere-se a um estado de humor. Define-se como um estado emocional subjetivo, com sentimentos de tensão, apreensão, medo e *arousal* percecionados conscientemente

(Cox, 2007). É um estado emocional transitório que varia em intensidade e no tempo, caracterizando-se por um sentimento de apreensão e tensão seguida de uma subida na atividade do sistema nervoso autónomo (SNA) (Spielberger, 1972, p.39). A segunda apresenta-se como parte integrante da personalidade do indivíduo, i.e., uma tendência comportamental adquirida. É uma predisposição individual para identificar um leque de situações que, de forma objetiva, não são perigosas nem do ponto de vista físico, nem do ponto de vista psicológico, e experienciá-las de forma desproporcional em intensidade e magnitude (Spielberger, 1996, p.17). Ou seja, indivíduos com ansiedade-traço apresentam uma tendência para experienciar situações do dia-a-dia como ansiógenas.

A ansiedade é um construto multidimensional no sentido em que compreende componentes cognitivos e somáticos. Ansiedade cognitiva abrange preocupações sobre os resultados, avaliações, possíveis falhas, ao invés de que a ansiedade somática é caracterizada pela tensão muscular, frequência cardíaca acelerada e suores. A primeira tem um impacto mais negativo no que diz respeito à influência direta no desempenho desportivo (Galluci, 2008).

1.2.2 Stress

O *stress* define-se como uma resposta física, mental e emocional que perturba o equilíbrio do corpo, resultado das exigências do envolvimento e a capacidade de resposta do indivíduo, em condições nas quais o fracasso para enfrentar essas mesmas exigências tem consequências importantes (McGrath, 1970 cit, Weinberg & Gould, 1995)

As causas do *stress* no desporto competitivo podem abranger o comportamento dos espectadores, a incerteza sobre a titularidade, o conflito com treinadores e colegas, a preocupação com lesões e até o medo de falhar (Gould et al., 1983).

Uma série de estudos permitiram a identificação de três tipos de fatores que afetam a exigência inerente à competição e a capacidade pessoal: fatores interpessoais; fatores situacionais e fatores relacionados

com os adultos significativos (Scanlan & Passer, 1978, 1979; Scanlan & Lewthwaithe, 1984). No que diz respeito aos fatores interpessoais, os jovens atletas que apresentavam percepções de incapacidade e baixa expectativa quanto ao seu rendimento individual e coletivo, tinham tendência para experienciar maiores níveis de *stress* no decorrer de uma situação competitiva. Relativamente aos fatores situacionais, ambientes que fomentem de forma intensiva a avaliação social e a *performance* bem sucedida, geram igualmente níveis de *stress* e ansiedade antes e no decorrer da competição. Alguns comportamentos de adultos significativos (i.e. pressão para o sucesso exercida pelos pais e treinadores) estão igualmente associados a *stress* pré-competitivo (Pierce & Stratton, 1980).

1.3 Coesão Grupal

A coesão grupal define-se como sendo uma tendência para orbitar à volta de um grupo, mantendo-se unido. Grupos são unidades sociais, nas quais a coesão se define como a força e poder social existente entre o mesmo.

Festinger et al. (1963) definiu coesão como o conjunto de forças que leva os indivíduos a manterem-se em grupo. Destas forças, sobressaem duas de relevo: a atratividade do grupo e a capacidade do grupo para ajudar os seus membros a atingir os seus objetivos. Ainda que este modelo tenha sido influente, recebeu bastante criticismo numa fase inicial pelo facto de apresentar uma visão multidimensional da definição de coesão grupal, algo que causava bastante discórdia conceptual (Carron, 1982; Carron, Widmeyer & Brawley, 1985; Gross & Martin, 1952; Mudrack, 1989).

Neste sentido, a opinião geral e a abordagem de grande parte dos autores percepciona e define a coesão como sendo um construto multidimensional (Carron & Brawley, 2000; Evans & Jarvis, 1980; Festinger, 1950; N. Gross & Martin, 1952). No entanto, outros autores de referência trataram-na como sendo apenas unidimensional (Budman,

Soldz, Demby, Davis, & Merry, 1993; Goodman et al., 1987; Olson, Russell, & Sprenkle, 1983; Piper et al., 1983; Price & Mueller, 1986; Seashore, 1954).

Piper et al. (1983) definiram a coesão como um vínculo. Estes defendiam a perspectiva de que “proliferação de subtipos de coesão iria confundir ainda mais uma literatura já confusa” (Piper et al., 1983, p. 103).

Carron, Brawley e Widmeyer (1998) desenvolveram aquela que é hoje vista como sendo a definição mais consensual sobre a coesão grupal: processo dinâmico que se reflete na tendência que um determinado grupo tem para permanecer junto e unido na conquista dos seus objetivos e na satisfação das necessidades afetivas dos seus membros integrantes. No que diz respeito à multidimensionalidade de coesão, esta definição remete para dois aspetos: dimensão social e dimensão de tarefa.

Carron et al. desenvolveram um sistema conceptual sobre a coesão grupal no contexto do desporto e do exercício (Carron, 1982), no qual definiram quatro fatores de relevo no desenvolvimento da coesão na área desportiva: fatores ambientais, que representavam as forças normativas que mantinham o grupo unido, como a idade e a proximidade; fatores pessoais, essenciais na compreensão das razões que levam os membros do grupo, de forma individual, a participar nas atividades do grupo; liderança, referente à interação direta do treinador/líder com os membros da equipa/grupo, bem como os diferentes métodos de comunicação usados e distribuição de papéis de modo a atingir um determinado objetivo; e fatores de equipa, que estão associados às características do grupo em si, no contexto do desporto, como o desejo para o sucesso, a estabilidade da equipa e normas definidas para a tarefa.

II - Objetivos

A presente investigação tem como objetivo a criação de um instrumento de avaliação das predisposições e aptidões psicológicas para o sucesso no desempenho da atividade desportiva de futebol. Pretende efetuar um levantamento das habilidades psicológicas associadas ao desempenho desportivo em idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, de modo a poder servir de base para um trabalho interventivo e direcionado ao longo do decorrer da atividade desportiva por parte da equipa técnica, de modo a melhor fornecer ferramentas de desenvolvimento desportivo e social dos atletas.

III – Metodologia

3.1 Amostra

Este estudo contou com uma amostra de 14 jogadores de futebol do escalão de Benjamins (Sub-11) e Infantis (Sub-12) do clube Sporting Clube Ribeiense (13 do género masculino e 1 do género feminino), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, residentes no Distrito de Coimbra, Portugal.

3.2 Descrição dos instrumentos utilizados

3.2.1 Questionário de Competências Psicológicas em Contexto Futebolístico

Este questionário foi construído como forma de dar resposta à inexistência de um inquérito que englobasse as várias vertentes psicológicas inerentes à atividade futebolística como a motivação, coesão grupal, ansiedade, interrelações como os intervenientes na atividade,

autopercepção de empenho e rendimento, bem como da postura comportamental na prática desportiva. O inquérito encontra-se dividido em três partes que avaliam diferentes competências psicológicas: i) *Coesão grupal e ambiente percebido em grupo* (16 itens), que avalia a confiança do sujeito no grupo, os laços existentes e a importância que este dá ao sentimento de pertença no grupo; ii) *Autopercepção do empenho, rendimento e importância deste no exercício da atividade*, que avalia questões relacionadas com a autoconfiança, ansiedade, motivação e desempenho sobre pressão (25 itens); e iii) *Comportamentos na prática desportiva* (16 itens), que pretende avaliar as condutas e valores inerentes ao sujeito no decorrer da atividade em questão. Foi criada uma escala de resposta do tipo *Likert*, em que 1 corresponde a “Nunca”, 2 corresponde a “Poucas vezes”, 3 corresponde a “Algumas vezes”, 4 corresponde a “Muitas vezes” e 5 corresponde a “Sempre”.

Para a seleção e formulação dos itens que compõem o questionário e as suas diferentes, recorri a uma análise aprofundada da bibliografia disponível, tendo consultado alguns instrumentos/questionários de importância empírica e estatística na área do Desporto. Foram selecionados os itens que, de forma mais frequente e consistentemente (e.g., formulação linguística idêntica, uso das mesmas palavras), surgiram nos instrumentos consultados, que visavam avaliar a mesma variável. De acordo com a metodologia da pesquisa da validade de construto, infere-se que pode haver correlações entre diferentes testes que, supostamente, medem a mesma variável (Kimberlin & Winterstein, 2008)

Expõe-se de seguida a descrição dos questionários utilizados para construção do Questionário de Competências Psicológicas em Contexto Futebolístico.

- Questionário de Ambiente de Grupo (GEQ)

Este questionário foi elaborado por Carron et al. (1985) e tem como objetivo a avaliação da coesão grupal de equipas desportivas em várias modalidades. Neste sentido, a amostra estava dividida da seguinte maneira: futebol (97), futsal (83), voleibol (142), basquetebol (55), andebol (60), rãguebi (49) e voleibol de praia (16). Este inquérito é constituído por 18 itens, os quais se dividem em quatro aspetos distintos

de avaliação da coesão grupal: integração no grupo-tarefa; integração no grupo social, atração individual para o grupo-tarefa; atração individual para o grupo-social. As respostas eram feitas através de uma escala do tipo *Likert* de nove pontos, que vão desde “discordo totalmente” (1) até “concordo totalmente” (9).

A pertinência na utilização deste questionário como base para uma parte integrante do inquérito apresentado deve-se à importância dos grupos desportivos e da atividade física nos jovens, apresentando um senso de propósito e objetivos comuns, formas estruturadas de comunicação, independência pessoal e de tarefa, bem como atração interpessoal. Situações de competição preparam jovens atletas para uma necessidade de superação através do trabalho de grupo e dependência do outro para atingir resultados positivos, desenvolvendo os aspetos cognitivos, social, físico e afetivo (Shigunov, 1993).

- Questionário de Atitudes face ao Desporto (SAQ)

Este questionário foi criado por Martin J. Lee (1996) com o objetivo de avaliar as atitudes dos jovens face ao desporto, desde o respeito pelas regras e adversários, igualdade de condições entre os intervenientes, até à dignidade quer na vitória, como na derrota. Entende-se que os comportamentos do atletas no decorrer da atividade desportiva deve ter um carácter educativo e englobado num conjunto de “boas práticas” sendo que este contexto tem um papel importante no que diz respeito às decisões morais de crianças e jovens (Cruz et al., 2001).

Neste sentido, o autor desenvolveu um inquérito de 26 itens, que compreendia quatro escalas de avaliação distintas: *batota*, *anti-desportivismo*, *vitória a todo o preço* e *a vitória não é o mais importante*. Posteriormente, o questionário foi alterado de modo a que houvesse a introdução de duas sub-escalas em detrimento de outras duas: *empenho na participação* e *respeito pelas convenções sociais*, substituindo *a vitória não é o mais importante* e *a vitória a todo o preço*. Assim sendo, o SAQ seria agora composto pelas subescalas *empenho e convenção* (componentes socialmente positivas) e *batota e anti-*

desportivismo (componentes socialmente negativas). A amostra do instrumento era composta por um número total de 549 atletas, dos 13 aos 16 anos, de ambos os sexos. A sua validação psicométrica foi feita no Reino Unido (Lee, Whitehead, Ntoumanis & Hatzigeorgiadis, 2002)

- Inventário das Competências Psicológicas do Desporto (PSIS R- 5)

O questionário PSIS R-5 (Mahoney, 1987; Mahoney, Gabriel & Perkins, 1987) é um instrumento de avaliação psicológica produzido com o objetivo de identificar os aspetos relacionados com o rendimento dos atletas e com a competição desportiva. Este é composto por 45 itens, divididos em 6 escalas: controlo de ansiedade (10 itens); concentração (6 itens); autoconfiança (10 itens); motivação (6 itens) e espírito de equipa (7 itens) e preparação mental (6 itens). O inquérito é pontuado numa escala de tipo Likert de 5 pontos, sendo o 0 “discordo totalmente da afirmação” e o 4 (concordo totalmente com a afirmação). O questionário encontra-se traduzido para a população portuguesa.

- Athletic Coping Skills Inventory (ACSI-28)

O questionário ACSI-28 (Smith, Schutz, Smoll & Ptacek, 1995) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar os diferentes métodos usados pelos atletas no processo de lidar com as pressões que advêm da prática desportiva. É composto por um total de 28 itens, divididos em sete fatores distintos: coping com a adversidade; desempenho sob pressão; estabelecimento de metas, confiança/motivação; concentração; ausência de preocupação e coachability ¹. O inquérito é cotado numa escala do tipo Likert de 4 pontos, sendo que o 0 corresponde a “quase nunca” e o 3 a “quase sempre”.

3.2.2 Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2

Este instrumento foi revisto e publicado por Piers & Hertzberg (2002) a partir da primeira versão do mesmo, pelo psicólogo americano Piers (1984). Esta escala tem como objetivo avaliar o autoconceito das

crianças, de forma a descobrir o modo como estas se sentem acerca de si mesmas (Piers, 1984). O questionário divide-se em seis fatores de medida: aspecto comportamental (AC), estatuto intelectual (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (NA), popularidade (PO) e satisfação e felicidade (SF). A determinação da pontuação é feita de forma dicotómica (Escala de Thurstone) com respostas de sim ou não, que se traduzem em 1 ou 0 pontos.

IV- Resultados

Para este estudo, procedeu-se à análise descritiva dos resultados obtidos pelo Questionário de Competências Psicológicas em Contexto Futebolístico, bem como a cotação da Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2 (2002), tendo sido realizada uma comparação dos resultados obtidos pelos jovens atletas com base nos valores normativos da aferição à população portuguesa.

Na análise recolhida dos dados referentes às médias das três componentes que compõem o questionário (Fig.3), foram obtidos os seguintes valores: $M=78,29$ para Coesão Grupal, com as pontuações a oscilarem entre 53 e 79; $M=89,93$ para Autoperceção do empenho, rendimento e importância, com oscilações de 67 a 108; e $M=68,43$ para Comportamentos na prática desportiva, com os valores obtidos a variarem entre 53 e 78.

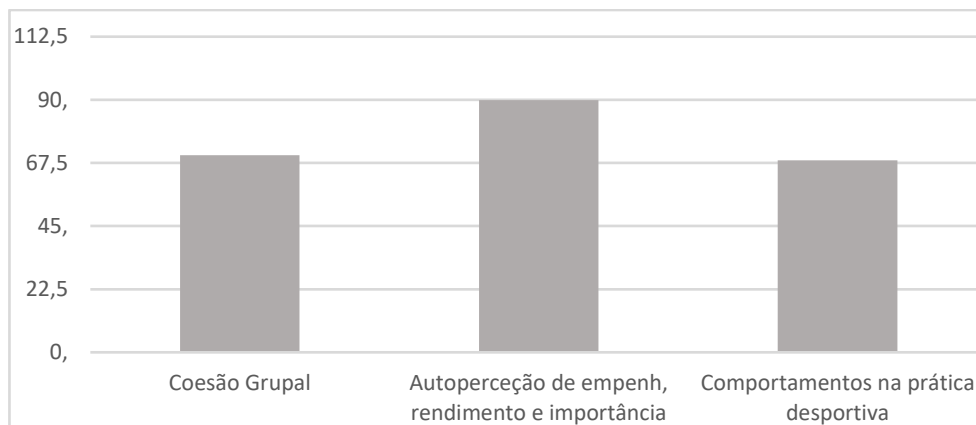


Figura 3 Médias obtidas por componente do QPCPF

Quando comparados com os dados da amostra de aferição para crianças (género feminino e masculino) com o 7º ano de escolaridade (Piers e Herzberg, 2002, cit. in Veiga, 2006), os resultados obtidos pelos sujeitos da amostra (fig.4) em análise situam-se dentro do intervalo normativo em todos os domínios avaliados, bem como no resultado total. Concretamente: a média obtida pelo grupo no fator *Aspeto Comportamental* é de 12,07 ($M=9,58$; $2,47DP$)*; no fator *Ansiedade*, a média é 5,57 ($M=4,82$; $1,80DP$)*; no fator *Estatuto Intelectual*, obteve-se uma média de 10,29 ($M=8,18$; $2,62DP$)*; no fator *Popularidade*, a média é de 8,86 ($M=7,40$; $1,84DP$)*; na *Aparência Física*, verificou-se uma média de 5,71 ($M=5,03$; $2,09DP$)*; por fim, o fator *Satisfação e Felicidade* teve uma média de 7,71 ($M=6,85$; $1,29DP$)*. [*Média de referência para amostra Total, 7º ano de escolaridade]

	Aspeto Comportamental	Ansiedade	Estatuto Intelectual	Popularidade	Aparência Física	Satisfação e Felicidade
Média	12,07	5,57	10,29	8,86	5,71	7,71
					Total	49,86

Figura 4. Média dos resultados obtidos dos fatores da Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2

4.1 Síntese Reflexiva acerca do impacto do desporto nos jovens

São amplamente reconhecidos os efeitos positivos que advêm da prática desportiva, os quais têm um impacto direto no desenvolvimento dos aspetos físicos e psicológicos de crianças e adolescentes praticantes de uma determinada modalidade desportiva (Eime, R.M.; Young, J.A.; Harvey, J.T.; Charity, M.J.; Payne, W.R, 2013), bem como na promoção e desenvolvimento de competências sociais (Gotava, 2015). No entanto, a prática desportiva pode acarretar efeitos negativos para os seus atletas. A idade em que uma criança inicia a sua participação num desporto de forma especializada e com fins competitivos, acontece cada vez mais cedo. A este fenómeno, dá-se o nome de especialização precoce (Fuzihara & Souza, 2005), no qual as crianças são sujeitas a baterias de processos de treino especializados e participação ativa em torneios e competições desportivas, com um período mínimo de três sessões por semana (ou 10 horas semanais), com a finalidade assente no aumento gradual do rendimento do jovem atleta. Esta especialização precoce existe face à procura cada vez mais acentuada de resultados num período imediato. Neste sentido, o treinador, num contexto que envolve competição, elabora e implementa o seu plano de treino com vista à obtenção de resultados desportivos a curto prazo, dando prioridade e especial importância ao rendimento apresentado pelos seus atletas (Mutti, 2003), o que posteriormente irá corromper o processo normal de formação dos jovens, bem como podendo aumentar o risco de sofrer lesões, quer pela carga física unilateral sobre certos grupos musculares, quer pelo stress e ansiedade diretamente associados a uma estrutura competitiva direcionada para resultados (Pini, 1978).

De acordo com Martens (1978) não é a competição, o confronto ou o tipo de atividade desportiva organizada praticada que determina diretamente o valor da mesma para as crianças e jovens, mas sim a natureza das experiências vividas nessas atividades. O contacto com os vários intervenientes na atividade desportiva, como pais, treinadores,

equipa técnica, árbitros e companheiros de equipa, são um dos fatores preponderantes na aquisição de uma experiência positiva. Neste sentido, o desporto para jovens atletas deve ter como principal fundamento o de servi-los e ser orientado de acordo com o interesse dos mesmos, cabendo aos treinadores e responsáveis da atividade desportiva zelar para que o desporto se apresente como uma atividade enriquecedora e focada na criança (Fernandes, 2003).

Vários estudos apontem para que a atividade física no seu geral tenha impactos bastante positivos no percurso educacional dos jovens. Symons, Cinelli, James & Groff (1997) determinaram que uma boa condição aeróbica, fruto da prática regular de exercício físico, tem um impacto positivo na capacidade de memorização dos indivíduos. Outro estudo aponta para uma redução dos comportamentos disruptivos e consumo de substâncias ilegais, e um aumento na concentração, interpretação oral e escrita e de cálculos matemáticos nos jovens atletas (Franklin, 2007; Kolbe, 1986; Symons et al. 1997).

Por outro lado, os poucos estudos que existem no campo, determinam fatores negativos no balancear da vida desportiva e escolar. Zenha, Resende & Gomes (2009) identificam a gestão de tempo como uma das principais dificuldades para os jovens atletas que, com a carga horária dos treinos, juntamente com as aulas, trabalhos de casa e estudo, acabam por gerar fadiga e stress. Posteriormente, a inexistência ou escassez de tempo para atividades de lazer e convívio desenvolvem índices de ansiedade que estão diretamente associados a um rendimento escolar deficiente (Cosh & Tully, 2015). A análise sociodemográfica da amostra revela que 5 dos 14 sujeitos reprovaram de ano escolar, o que parece ir de encontro aos fatores negativos supramencionados. Acrescenta-se que foi necessária a leitura acompanhada do questionário com todos os atletas, por estes apresentarem dificuldades ao nível de compreensão verbal (desconhecimento do significado de algumas palavras como “*abalado*” e “*perturbar*”; dificuldade em responder a questões formuladas na negativa). As dificuldades manifestadas não se coadunam com o grau de compreensão verbal esperada para a faixa etária dos jovens atletas.

V- Limitações

No decorrer do desenvolvimento do presente trabalho, foram identificadas algumas dificuldades que limitaram a realização do presente estudo nos moldes planeados. Neste sentido, uma das principais limitações sentidas diz respeito à falta de colaboração dos pais dos atletas para o preenchimento dos questionários, o que obstaculizou a recolha de dados. Em janeiro de 2019, foram distribuídos aos pais dos 38 atletas de duas das equipas de formação do clube os consentimentos informados. Das 38 declarações de consentimento informado entregues, apenas foram devolvidas 14 (tendo sido necessário adotar uma postura insistente perante os pais, solicitando a entrega da mesma declaração e aludindo à importância da mesma para a realização desta dissertação de mestrado).

Como segunda limitação sentida no decorrer deste processo, identifica-se as condições físicas do local de estágio, as quais não foram ideais para o preenchimento dos questionários. As instalações do clube não apresentavam uma sala ou divisão destinada exclusivamente ao uso da equipa do Gabinete de Psicologia, nem apresentavam qualquer divisão privada com utensílios necessários (como mesa e cadeiras). Tal situação implicou a necessidade de flexibilização de horários (e.g., o preenchimento dos questionários era realizado fora dos horários de treinos) e de espaço (o preenchimento dos questionários foi realizado em várias divisões distintas do clube; por vezes foi utilizado o balneário como local de aplicação dos questionários, que apenas estava disponível durante os treinos, isto é, na janela temporal em que se encontrava vazio; outras vezes foi utilizada a sala de secretariado). Para além disso, não estavam reunidas as condições ótimas para resposta aos questionários como a ausência de ruídos externos ou de distratores materiais (e.g., bolas, fotografias, objetos vários) presentes na divisão.

O constrangimento temporal associado ao curto período diário de funcionamento do clube figurou-se também como uma limitação. As instalações abriam sensivelmente às 17h, todos os dias semanais, terminando os treinos dos escalões de formação às 20h. Tendo em conta a duração de cada sessão de treino (90 minutos) e o facto de a presença dos atletas alvo para a amostra no clube incidir apenas nesse período de

treino, o preenchimento dos questionários acabava por decorrer, frequentemente, no horário das sessões com a equipa técnica, o que causava desconforto ao treinador e afetava o seu plano de treino. De notar que houve tentativas constantes de salvaguardar a ocorrência desta situação, já que era solicitado aos pais dos atletas que, no dia do preenchimento do questionário (agendado individualmente com os pais com 15 dias de antecedência), fizessem comparecer os filhos 45 a 30 minutos antes do treino para proceder ao preenchimento dos questionários. Contudo, e como já referido, a postura de desinteresse dos pais levou a que tal situação raramente ocorresse. Felizmente, foram os próprios treinadores quem sugeriu a utilização desse momento do treino (a sessão com a equipa técnica) para o preenchimento dos questionários, ao depararem-se com a falta de colaboração dos pais.

Como última limitação identifiquei o facto de esta área específica de estudo, competências psicológicas de jovens atletas, ser uma área muito recente: a escassez de estudos sobre a influência e importância dos fatores psicológicos dos atletas na sua performance, bem como a ausência de bibliografia específica acerca do impacto das competências psicológicas adquiridas em contexto desportivo no restante desenvolvimento da criança nos mais variados contextos em que se insere (familiar, escolar e social) constituem limitações importantes à elaboração de um trabalho mais consistente e preciso, do ponto de vista científico.

VI- Conclusões

Este trabalho permitiu avaliar as competências psicológicas que envolvem a prática desportiva, como a coesão grupal, autoconfiança, motivação, ansiedade e comportamentos desportivos. Ainda que a amostra recolhida seja reduzida, os resultados obtidos vão de encontro com a observação feita ao longo do ano em contexto de estágio.

Os resultados do Questionário de Competências Psicológicas em Contexto Futebolístico apresentaram uma coesão grupal elevada nos sujeitos da amostra, o que reflete uma tendência para a procura da união no sentido de atingirem objetivos e trabalharem no sentido de satisfazer as necessidades afetivas dos seus membros (Carron et. Al, 1998). O item 12 “A nossa equipa é unida no que toca a atingir objetivos” ($M=4,43$) e o item 16 da “Quando algum membro da equipa tem algum problema, a equipa une-se no sentido de o ajudar” ($M=4,43$) apoiam a afirmação supramencionada. Relativamente ao aspeto da ansiedade, confiança e motivação, os dados apresentam uma variação muito grande de respostas, o que poderá estar associado à multidimensionalidade das competências que esta secção pretendia avaliar (Galluci, 2008; Gould, 1991). Como consideração futura, sugere-se, para além do aumento considerável da amostra, a divisão destas habilidades psicológicas em diferentes setores, de modo a que os resultados obtidos possam ser mais claros, e a leitura e interpretação dos mesmos seja mais esclarecedora.

Coloca-se como outra consideração a ter em conta no futuro a aplicação do QCPCF com o intuito de utilizar os resultados numa componente mais diretamente interventiva no local de aplicação do mesmo. Os resultados terão uma utilidade muito superior quando combinados com entrevistas de recolha de informação junto dos atletas que permitam completar e delinear um plano de intervenção individualmente direcionado para o crescimento e desenvolvimento das competências psicológicas em contexto desportivo, que será feito com o acompanhamento constante e próximo da equipa técnica com vista à otimização da intervenção.

BIBLIOGRAFIA

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: Roberts, G.C. (editor), *Motivation in sport and exercise*, pp (161-176). Champaign (IL): Human Kinetics.

Atkinson, J.W. (1974) The mainstream of achievement oriented activity in Atkinson, J.W. and Raynor, J.O. (eds) *Motivation and Achievement*, New York, Halstead.

Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modeling behaviors and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 381-397.

Brobst, B., & Ward, P. (2002). Effects of public posting, goal setting, and oral feedback on the skills of female soccer players. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 247–257.

Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.

Carron, A.V., Widmeyer, W.N. & Brawley, L.R. (1985). The development of na instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, p.244-266.

Cosh S, Tully PJ. (2015) Stressors, Coping, and Support Mechanisms for Student Athletes Combining Elite Sport and Tertiary Education: Implications for Practice. *The Sport Psychologist*. p. 120-133.

Cox, R. H., (2007). *Sports Psychology: Concepts and Applications* (7ª edição). New York: McGraw Hill.

Cruz, J.F. (1994). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga; Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Duda, J.L., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavalle (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 117–130). Champaign, IL: Human Kinetics.

Eime, R.M.; Young, J.A.; Harvey, J.T.; Charity, M.J.; Payne, W.R. A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 98.

Evans, N. J., & Jarvis, P. A. (1980). Group cohesion: A review and reevaluation. *Small Group Behavior*, 11, 359-370

Franklin, S. (2007). *NCPA Hopes to use Strength of Coalition to Introduce Physical Activity into the Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. In. *National Coalition for Promoting Physical Activity*.

Fernandes H. (2003). *Uma perspectiva multidimensional dos valores morais no contexto desportivo*. Disponível em <http://www.psicodeporte.com>

Festinger, L., S. Schachter and Back, K. (1963) *Social pressure in informal groups*, Stanford University.

Fuzihara, C.N.; Souza, D. (2003) *A infância no país do futebol. Olhares sobre a FPFutsal. Da Iniciação ao Alto Nível*. São Paulo: Phorte.

Gallucci, N. T. (2008). *Sport psychology: Performance enhancement, performance inhibition, individuals, and teams*. New York, NY, US: Psychology Press.

Gill, D. (2000). *Psychological Dynamics of sport and exercise* 4ª edição) Champaign, IL: Human Kinetics,

Gotava, Z. (2015). Sport for all, a prerequisite for longevity, health and wellbeing of all age people. *Activities in Physical Education and Sport*, 5 (1), 117-120.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, p.34-64

Hume, K. M., & Crossman, J. (1992). Musical reinforcement of practice behaviors among competitive swimmers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 665–670.

Jones, S. and Lagacé-Séguin, D.G. 2006. I think I can't, I think I can't: Associations between parental pessimism and children's well-being. *Early Child Development and Care*, 176(8): 849–865.

Kendall, G., Hrycaiko, D., Martin, G. L., & Kendall, T. (1990). The effects of an imagery rehearsal, relaxation, and self-talk package on basketball game performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 157–166.

Kimberlin CL, Winterstein AG. (2008) Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American Journal of Health-System Pharmacists*. Vol. 65.

Kolbe L.J., Green L, Foreyt J. (1986). Appropriate functions of health education in schools: improving health and cognitive performance. In: Krairweer, N., Arasteli, J., Cataldo, M., *A behavioral Pediatrics Perspective*.

Komaki, J., & Barnett, F. T. (1977). A behavioral approach to coaching football: Improving the play execution of the offensive backfield on a youth football team. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(4), p.657-664.

Laios, A., Theodorakis, N., and Gargalianos, D. (2003). Leadership and power: Two important factors for effective coaching. *International Sports Journal*, (7) 1, 150-154.

Lee MJ (1996). Young people, sport and ethics: an examination of fair play in youth sport. *Technical report to the Research Unit of the Sports Council*. Londres.

Mahoney, M. J., Gabriel, T. J., & Perkins, T. S. (1987). Psychological Skills and Exceptional Athletic Performance. *The Sport Psychologist*, vol. 1, p.181-199.

Martens R (1978). *Joy and sadness in children's sports*. Champaign: Human Kinetics .

McClelland, D. (1961) *The Achieving Society*, New York, Free Press.

McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

McNeese-Smith, D. K. (1999). The relationship between managerial motivation, leadership, nurse outcomes, and patient satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 20, p.243-260.

Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory and research. *Academy of Management Review*, vol. 17, p.80-88.

Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic Press.

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ntoumanis, N. and Biddle, S.J.H. (1998). The relationship between achievement goals in groups and perceptions of motivational climates in sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* , vol. 8, p.120-124.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, vol. 71, p.225-242.

Petrie, T.A. (1993). Coping skills, competitive trait anxiety, and playing status: Moderating effects on the life stress-injury relationship, *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol. 15, p.261-274.

Piedmont, R. L., Hill, D. C. & Blanco, S., *Predicting Athletic Performance Using the Five-Factor Model of Personality, Personality and Individual Differences*, 1999, vol. 27, p. 769-777.

Pierce, W., & Stratton, R. (1980). Perceived sources of stress in youth sports participants. In G. Roberts & D. Landers (Eds.), *Psychology of Motor Behavior and Sport – 1980*. Champaign, II: Human Kinetics.

Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2^a Ed.)*. Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.

Pini, M.C. (1978) *Fisiologia esportiva*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Piper, W. E., et al. (1983). Cohesion as a basic bond in groups. *Human Relations*, vol.36, p.93-108.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* (1^a edição), vol. 55, 68-78.

Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. Deci & R. Ryan

(Eds.), *Handbook of Self Determination Research*, pp. 3-33, Rochester, New York: The University of Rochester Press;

Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, p. 1-19, Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2ª edição). Reading, MA: Addison-Wesley.

Samulski, D. *Psicologia do Esporte*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG, 1992

Scanan, T.K., & Leiwthwaite, R. (1984). Social Psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, vol. 6, p. 208-226

Scanlan, T.K., & Passer, M.W. (1978). Factors related to competitive stress among male youth sport participants: In. *Medicine and Science in Sports*, vol. 10, p.103-108;

Scanlan, T.K. & Passer, M.W. (1979). Sources of competitive stress in young female athletes. *Journal of Sport Psychology*, vol. 1, p.151-159

Shigunov, V. Estudo das habilidades de ensino: estudos comparativos entre a teoria e a realidade. *Revista UNIMAR*, vol. 15, n. 2, p. 173-188, 1993.

Smith, R. E., Schutz, R. W., Smoll, F. L., and Ptacek, J. T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: the Athletic Coping Skills Inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol.17, p.379-398.

Spilberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current trends inn theory and research*. New York: Academic.

Spielberger, C.D. (1996). Theory and research on anxiety. In Spielberger, C.D. (ed), *Anxiety and behavior*, p. 3-20. New York: Academic Press.

Steinberg, G., Grieve, F .G., & Glass, B. (2000). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior*, p.298-306.

Symons, C.W., Cinelli, B., James, T.C., Groff, P. (1997). Bridging student health risks and academic achievement through comprehensive school health programs. *Journal of School Health*; p.220-227.

Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol. 9, p. 78.

Theodorakis, L.N., & Gargalianos, D.G. (2003). The importance of internal and external motivation factors in physical education and sport. *International Journal of Physical Education*, vol. 40, p. 21-26.

Theodorakis, Y., Maliou, P. Papaioannou, A., Beneca, A., Filactakidou, A. (1996). The effect of personal goal, self-efficacy, and self-satisfaction on injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation*, vol. 5, p.173-183.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL, England: Human Kinetics Publishers.

Yan, J.H. & McCullagh, P. (2004). Cultural Influence on Youth's Motivation of Participation in Physical Activity. *Journal of Sport Behavior*. Vol.27. p.378-390.

Zenha V, Resende R, Gomes AR. (2009) *Desporto de alto rendimento e sucesso escolar: Análise e estudo de factores influentes no seu êxito*. In Fernández J, Torres G, Montero A, editors. II Congresso Internacional de Deportes de Equipo; Corunha: Editorial y Centro de Formación Alto Rendimiento. p. 1-10.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário de Competências Psicológicas em Contexto Futebolístico

O presente questionário tem como objetivo a avaliação de competências psicológicas inerentes à atividade futebolística como a motivação, coesão grupal, ansiedade, autopercepção de empenho e rendimento, e postura comportamental na prática desportiva.

O questionário encontra-se desenvolvido com uma escala de *Likert* de 5 pontos sendo 1 “nunca”, 2 “raramente”, 3 “algumas vezes”, 4 “muitas vezes”, e 5 “sempre”

Nome: _____ Idade: _____

Data de nascimento: __/__/__ Sexo: Rapaz Rapariga

Questionário de Competências Psicológicas em Contexto Futebolístico

Questões relativas à coesão grupal e ao ambiente vivido e percebido em grupo

- 1- Sinto-me bem em grupo com os meus colegas..... 1 2 3 4 5
- 2- Gosto de me envolver nas atividades da equipa..... 1 2 3 4 5
- 3- Sinto que a minha equipa gosta de mim..... 1 2 3 4 5
- 4- Tenho amigos com membros da minha equipa..... 1 2 3 4 5
fora do contexto do futebol
- 5- Se o dia não correr bem ou me estiver a sentir triste ou 1 2 3 4 5
cansado, posso contar com os meus colegas para me animar
- 6- Os meus colegas de equipa têm gostos parecidos aos meus..... 1 2 3 4 5
- 7- Esforço-me para me sentir aceite e integrado na equipa..... 1 2 3 4 5
- 8- Há membros da equipa de que não gosto..... 1 2 3 4 5
- 9- Sinto-me posto de parte pela equipa ou por membros da mesma... 1 2 3 4 5
- 10- Gostava de fazer parte de outra equipa..... 1 2 3 4 5
- 11- Esta equipa é dos grupos sociais mais importantes..... 1 2 3 4 5
a que pertença
- 12- A nossa equipa é unida no que toca a atingir objetivos..... 1 2 3 4 5
- 13- A equipa costuma ter atividades junta fora..... 1 2 3 4 5
do contexto desportivo

- 14- Os membros da equipa preferem ter atividades 1 2 3 4 5
sozinhos do que juntamente com a sua equipa
- 15- A nossa equipa é unida quando algo não corre bem..... 1 2 3 4 5
- 16- Quando algum membro da equipa tem algum problema, 1 2 3 4 5
a equipa une-se no sentido de o ajudar

**Autopercepção do empenho, rendimento e importância do atleta no
exercício da atividade**

- 1- Sinto que tenho um bom rendimento nos treinos..... 1 2 3 4 5
- 2- Sinto-me focado quando estou a treinar..... 1 2 3 4 5
- 3- Esforço-me sempre ao máximo quando estou a treinar..... 1 2 3 4 5
- 4- A minha performance nos jogos é afetada 1 2 3 4 5
negativamente pela ansiedade ou pressão
- 5- Antes dos jogos, sinto-me muito nervoso 1 2 3 4 5
e com medo de errar
- 6- A minha autoconfiança é facilmente abalada..... 1 2 3 4 5
- 7- No dia anterior ao jogo, tento não pensar no..... 1 2 3 4 5
meu rendimento.
- 8- Tenho dificuldade em dormir antes de um jogo..... 1 2 3 4 5
- 9- Tenho facilidade em me concentrar mesmo quando 1 2 3 4 5
há muito barulho ou distrações à volta
- 10- Por vezes não tenho motivação para treinar..... 1 2 3 4 5
- 11- Consigo abstrair-me de um dia mau para fazer um 1 2 3 4 5
bom treino
- 12- Sinto que os meus colegas fazem as coisas no 1 2 3 4 5
treino mais facilmente que eu
- 13- Preocupo-me com que os outros possam dizer 1 2 3 4 5
sobre o meu desempenho
- 14- Acredito nas minhas capacidades atléticas..... 1 2 3 4 5
- 15- Sinto que tenho capacidades para evoluir tecnicamente..... 1 2 3 4 5
- 16- Sou mais evoluído técnica e taticamente..... 1 2 3 4 5
que muitos dos meus colegas
- 17- Tenho facilidade em aprender novas técnicas 1 2 3 4 5
sem ter de me esforçar muito
- 18- Fico mais tenso antes de competir 1 2 3 4 5
do que durante a competição
- 19- Fico muito frustrado quando um colega da minha 1 2 3 4 5
equipa está a ter um rendimento fraco

- 20- Dou muita importância à vitória da equipa..... 1 2 3 4 5
- 21- Sinto que sou um jogador fundamental para os resultados.....1 2 3 4 5
da minha equipa
- 22- Concentro-me mais no meu rendimento do que no 1 2 3 4 5
rendimento da minha equipa
- 23- Sem mim, a minha equipa não seria tão boa..... 1 2 3 4 5
- 24- Ganho a maior parte das provas ou marco 1 2 3 4 5
a maior parte dos golos
- 25- Sinto que a minha equipa me vê como uma peça chave..... 1 2 3 4 5

Comportamentos na prática desportiva

- 1- Vejo a batota como algo que não se deve fazer..... 1 2 3 4 5
- 2- Se ninguém estivesse a ver, era capaz de fazer 1 2 3 4 5
batota para que a minha equipa ganhasse
- 3- Se visse alguém da equipa adversária a fazer..... 1 2 3 4 5
batota, denunciava
- 4- Não me importo de ganhar com batota..... 1 2 3 4 5
- 5- Sei admitir quando o adversário merece a vitória..... 1 2 3 4 5
- 6- Cumprimento o treinador adversário 1 2 3 4 5
- 7- Cumprimento a equipa adversária quando a 1 2 3 4 5
minha equipa alcança a vitória
- 8- Perturbo psicologicamente o meu adversário..... 1 2 3 4 5
para o desconcentrar
- 9- Posso perturbar os meus adversários desde que 1 2 3 4 5
isso não viole as regras do desporto
- 10- Tento enganar os árbitros para que decidam a meu 1 2 3 4 5
favor, mesmo quando não é verdade
- 11- Esforço-me sempre para alcançar a vitória, mesmo 1 2 3 4 5
que sinta que é quase impossível
- 12- Sou perfeccionista no meu jogo e forma de jogar 1 2 3 4 5
- 13- Vou a todos os treinos..... 1 2 3 4 5
- 14- Ajudo sempre um colega de equipa quando sinto 1 2 3 4 5
que precisa
- 15- Por vezes, descarrego a frustração de um lance 1 2 3 4 5
no adversário
- 16- Consigo admitir quando cometo um erro..... 1 2 3 4 5

Anexo 2

ESCALA DE AUTO-CONCEITO

(Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Sexo: Rapaz - Rapariga Data de
avaliação: ___/___/___ Ano de Escolaridade: _____

INSTRUÇÕES: Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir. Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase.

Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

Resultado total: Resultado bruto _____ Percentil _____ Statines _____

Clusters: I _____ II _____ III _____ IV _____ V _____ VI _____

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular.	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO

30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO
31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto)	SIM	NÃO
45	Metto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas pegam comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	(gosto de ler) Sou bom leitor	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO

Orientações para Administração

A Escala Piers-Harris 2 é destinada para aplicação a crianças e adolescentes entre o 2º e 12º anos de escolaridade. A administração só deve ocorrer no 2º ano se as crianças tiverem pelo menos 7 anos e revelem competências de leitura. Pode ser utilizada com adolescentes até aos 18 anos. A escala deve ser aplicada individualmente ou a pequenos grupos.

Quando se está a administrar a escala é bom estabelecer uma ligação com a criança para que esta responda de forma natural, revelando a forma como geralmente se sente acerca de si própria. Antes de distribuir o instrumento discuta o objectivo da escala e, se possível, explique como os resultados serão usados. Por exemplo, pode dizer,

O objectivo destas escalas é descobrir o modo como as crianças realmente se sentem acerca de si próprias. Muitas vezes outras pessoas, especialmente pais e professores, são questionados sobre o que vocês pensem e sentem. Este questionário permite recolher a vossa opinião.

Dependendo da situação poderá também dizer,

Os resultados podem ser usados para ajudar as crianças a sentir-se melhor acerca de si próprias.

Ou

Os resultados podem ser usados para nos ajudar a perceber melhor aquilo que vos faz sentir da forma como se sentem.

Pode dizer às crianças que as respostas ficam o mais possível confidenciais. Deve relaxar os sujeitos dizendo que não se trata de um teste e que não há respostas certas ou erradas. Por esta razão deverá evitar utilizar o termo *teste* ao referir-se à Piers-Harris 2. Em vez disso escolha uma palavra mais neutral, tal como *pesquisa* ou *questionário*.

Peça à criança que siga a leitura das instruções, enquanto procede à sua leitura em voz alta. Pode introduzir desta forma:

Aqui estão algumas frases que dizem como as pessoas podem sentir-se acerca de si próprias. Lê cada frase e decide se ela descreve ou não a forma como te sentes acerca de ti próprio. Se é verdade ou maioritariamente verdade

para ti, deves circundar a palavra sim a seguir à afirmação. Se é falso ou na maioria falso, deves circundar a palavra não. Responde a todas as questões, mesmo que algumas sejam difíceis de decidir. Não circundes ambas as palavras, sim e não, para a mesma questão. Se quiseres mudar a tua resposta cobre-a com um X e circunda a nova resposta. Recorda-te que não existem respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer como te sentes acerca de ti próprio, esperamos que marques cada frase da forma como te sentes realmente.

A Piers-Harris está escrita para crianças a partir do 2º ano de escolaridade. No entanto, geralmente torna-se recomendável proceder à leitura em voz alta de todas as afirmações para os níveis entre o 2º e o 4º anos de escolaridade. Adicionalmente também se poderá responder a algumas questões postas pelas crianças, especialmente as mais novas, pois poderão ter alguma dificuldade de leitura.

Não existe tempo limite para a aplicação da Piers-Harris 2, cada um deve seguir o seu ritmo.

Quando a criança tiver terminado recolha a folha de auto-registo e verifique se está completamente preenchida. Toda a informação de identificação deverá estar correcta e o formulário não deverá ter respostas inválidas. Respostas inválidas são as que não foram preenchidas ou as que têm sinalizados o sim e o não. Se algo estiver incorrecto deverá pedir à criança que corrija, porque poderá enviar os resultados (Piers e Herzberg, 2002 pp.7-8)

Consentimento Informado

INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES

Nome da investigação: Determinação das disposições e habilidades psicológicas em jogadores de futebol dos escalões de formação, através da caracterização individualizada por posição (Guarda-redes, Defesa, Meio Campo, Avançado).

Esta investigação tem como **objectivo:** identificar disposições e habilidades psicológicas, a nível cognitivo, psicossomático e psicológico presentes em jogadores de formação, seccionados por posições (guarda-redes, defesas, meio campo e avançados), de modo a caracterizar e identificar semelhanças e padrões posteriormente encontrados em cada uma das posições acima.

A colaboração de todos os participantes é **VOLUNTÁRIA**, e será absolutamente garantido o **ANONIMATO** e a **CONFIDENCIALIDADE** dos resultados. Para tal, os resultados serão inseridos em bases de dados para tratamento estatístico dos dados globais.

Em nenhum dos instrumentos a que vai responder há respostas certas ou erradas, mas apenas lhe é pedido que responda de acordo com o que considera que melhor corresponde à sua própria opinião. Por favor, leia com atenção e não deixe nenhum item por responder. É importante que o preenchimento destes instrumentos respeite a ordem por que são apresentados.

A equipa deste projecto está imensamente grata pela sua disponibilidade e colaboração.

Poderá contactar connosco para mais esclarecimentos

Ricardo Alexandre Diogo Serigado; Instituição: FPCE-UC

E-mail: ricardoserigado@gmail.com

Responsáveis pelo projecto:

Eduardo Santos (Professor Associado com Agregação da FPCEUC);

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro ter sido informado da natureza e dos procedimentos da presente investigação, bem como das garantias de anonimato e confidencialidade. Assim, aceito responder o protocolo que me foi apresentado.

Coimbra, ____ de _____, de 201__

(Assinatura)

Anexo 4

Ficha de Dados Sociodemográficos

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento (DD/MM/AA): __ / __ / ____

Sexo: Masculino Feminino

Nacionalidade: _____

Local de Residência: _____

Ano de Escolaridade: _____

Reprovações escolares: Sim Não

Se sim, qual e porquê? _____

Estabelecimento de Ensino que frequenta: _____

Encarregado de Educação: _____

Agregado Familiar: _____

Profissão dos cuidadores: _____ - _____
_____ - _____

Habilitações Literárias dos cuidadores: _____ - _____
_____ - _____