

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Patrícia Silveira Fontana

**A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E O AMBIENTE DE TREINO DE  
GINÁSTICA RÍTMICA: UM MODELO MOTIVACIONAL TEÓRICO-EXPLICATIVO**

Porto Alegre  
2015

PATRÍCIA SILVEIRA FONTANA

**A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E O AMBIENTE DE TREINO DE  
GINÁSTICA RÍTMICA: UM MODELO MOTIVACIONAL TEÓRICO-EXPLICATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Porto Alegre  
2015

### CIP - Catalogação na Publicação

Fontana, Patrícia Silveira

A teoria da autodeterminação e o ambiente de treino de ginástica rítmica: um modelo motivacional teórico-explicativo / Patrícia Silveira Fontana. -- 2015.

183 f.

Orientador: Carlos Adelar Abaide Balbinotti.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Ginástica rítmica. 2. Treinamento desportivo.  
I. Balbinotti, Carlos Adelar Abaide, orient. II.  
Título.

Aos meus pais, Giselli da Silveira Fontana  
e Ney Carlos Fontana (*in memoriam*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as treinadoras de Ginástica Rítmica e instituições que contribuíram para a realização deste estudo, disponibilizando a coleta de dados, participando da pesquisa, respondendo as entrevistas e autorizando a observação dos treinamentos.

Agradeço de maneira especial ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti, por aceitar-me como aluna no Programa de Pós-Graduação da ESEF/UFRGS, proporcionando uma nova oportunidade em minha vida. Agradeço pelos ensinamentos, por ampliar meus conhecimentos, por compartilhar sua experiência de anos de trabalho, pela orientação na realização do estudo, pelo incentivo, pela paciência, pela confiança e pela amizade.

À professora Dra. Janice Mazo e ao professor Prof. Dr. Marcos Alencar Abaide Balbinotti, pelas orientações, que foram de grande importância para a realização do estudo, pelos ensinamentos, pelo suporte e apoio, sempre espontâneos e de boa vontade, pelo interesse em me ajudar e pela amizade.

Aos professores do PPGCMH pela contribuição que trouxeram para a minha formação, ampliando meus conhecimentos e experiências.

Aos funcionários da Secretaria do Pós-Graduação pela simpatia e disposição e pelo atendimento sempre prestativo.

Ao meu companheiro, Alberto Reinaldo Reppold Filho, pelas sugestões e contribuições, por dividir comigo seu conhecimento e experiência de anos de trabalho, pelo incentivo nos momentos de dificuldade e pela paciência.

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo apresentar um modelo motivacional teórico-explicativo para o treinamento de Ginástica Rítmica (GR), tomando como base a Teoria da Autodeterminação (TAD). A TAD, quando aplicada ao esporte, postula que a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento é fundamental para o crescimento, a integridade e o bem estar psicológico dos atletas. Postula também que o ambiente de treino desempenha papel relevante na autodeterminação dos atletas. Para apresentar o Modelo Motivacional Teórico-Explicativo acima referido, o presente estudo procurou num primeiro momento caracterizar o ambiente de treino da GR, verificando se o mesmo atendia às necessidades psicológicas básicas estabelecidas pela TAD. A abordagem metodológica foi do tipo mista. Os sujeitos da pesquisa foram treinadoras de GR do Estado do Rio Grande do Sul, filiadas à Confederação Brasileira de Ginástica e que atuam em campeonatos nacionais na categoria juvenil. Para a coleta das informações, foram utilizados três instrumentos: Questionário de Identificação das Variáveis de Controle (QIVC), Entrevista Semiestruturada e Ficha de Observação para Análise das Necessidades Psicológicas Básicas no Ambiente de Treino (FOANPBAT). Foram realizadas cinco observações do ambiente de treino de cada uma das treinadoras. Para a interpretação dos dados coletados nas entrevistas e nas anotações de campo se utilizou a técnica de análise de conteúdo. Para a análise dos dados obtidos nas observações do ambiente de treino, considerou-se as frequências de ocorrência das categorias de avaliação. Os resultados demonstraram que o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR está parcialmente de acordo com a necessidade psicológica básica de competência. Em relação à necessidade psicológica de autonomia, o ambiente de treino não contempla os aspectos estabelecidos pela TAD. Quanto à necessidade psicológica de relacionamento, a maioria dos aspectos postulados pela TAD estão presentes no ambiente de treino. Os resultados das frequências de ocorrência mostraram que 69,73% dos itens da competência foram atendidos, 59,37% dos itens da autonomia não foram atendidos e 73,12% dos itens do relacionamento foram atendidos.

**Palavras-Chave:** Ginástica Rítmica, Autodeterminação, Treinamento Esportivo.

## ABSTRACT

The aim of this study was to present a theoretical-explanatory motivational model for the training of Rhythmic Gymnastics (RG), based on the Theory of Self-Determination (SDT). The SDT, when applied to sports, posits that the satisfaction of basic psychological needs of competence, autonomy and relatedness is critical to the growth, integrity and psychological well being of the athletes. It also postulates that the training environment plays an important role in the athlete's self-determination. To present the theoretical-explanatory motivational model mentioned above, this study sought at first to characterize the RG training environment, to verify if it met the basic psychological needs established by the SDT. The methodological approach was of the mixed type, Research subjects were coaches of RG of the Rio Grande do Sul State, affiliated to the Brazilian Gymnastics Federation and working in national championships in the youth category. To collect the information, three instruments were used: the Variables Control Identification Questionnaire (QIVC), semi-structured Interview and the Observation Sheet for Analysis of Psychological Basic Needs in Training Environment (FOANPBAT). Five observations of training environment of each of the coaches were performed. For the interpretation of the data collected in interviews and field notes it was used the technique of content analysis. For the analysis of data obtained in the observations of the training environment, it was considered the frequencies of occurrence of the evaluation categories. The results demonstrated that the training environment provided by RG coaches was partially according to the basic psychological need of competence. Regarding the psychological need for autonomy, the training environment did not attend the aspects established by the SDT. As to the relatedness psychological need, most of the aspects postulated by SDT were present in the training environment. The result's frequencies of occurrence showed that 69,73% of the competence items were met, 59,37% of autonomy items were not met, and 73,12% of relatedness items were met.

**Keywords:** Rhythmic Gymnastics; Self-Determination, Sport Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Taxonomia da motivação humana segundo a TAD .....	21
Quadro 1 - Categorias Centrais e suas respectivas subcategorias .....	60
Quadro 2 - Categorias à posteriori .....	64
Quadro 3 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência – Treinadora A .....	117
Quadro 4 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência – Treinadora B .....	118
Quadro 5 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência – Treinadora C .....	118
Quadro 6 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência – Treinadora D .....	118
Quadro 7 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de autonomia – Treinadora A .....	119
Quadro 8 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de autonomia – Treinadora B .....	119
Quadro 9 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de autonomia – Treinadora C .....	119
Quadro 10 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de autonomia – Treinadora D .....	120
Quadro 11 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento – Treinadora A .....	120
Quadro 12 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento – Treinadora B .....	120
Quadro 13 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento – Treinadora C .....	121
Quadro 14 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento – Treinadora D .....	121
Quadro 15 - Escore geral das frequências de ocorrência para os itens das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento .....	121
Quadro 16 - Frequências de ocorrência por item da necessidade psicológica básica de competência entre as quatro treinadoras .....	123
Quadro 17 - Frequências de ocorrência por item da necessidade psicológica básica de autonomia entre as quatro treinadoras .....	125
Quadro 18 - Frequências de ocorrência por item da necessidade psicológica básica de relacionamento entre as quatro treinadoras .....	126
Quadro 19 - Frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de competência nas cinco observações entre as quatro treinadoras .....	127
Quadro 20 - Frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de autonomia nas cinco observações entre as quatro treinadoras .....	128
Quadro 21 - Frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de relacionamento nas cinco observações entre as quatro treinadoras .....	128
Quadro 22 - Escore final das frequências de ocorrência das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento para cada treinadora .....	130



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instruções para o Juiz avaliador responder ao questionário de aprovação do instrumento.....	52
Tabela 2 - Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) .....	68

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>13</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>18</b>
2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO .....	18
2.1.1 As Necessidades Psicológicas Básicas .....	22
2.1.2 Competência.....	24
2.1.3 Autonomia .....	28
2.1.4 Relacionamento.....	32
2.1.5 Teoria da Autodeterminação aplicada à atividade física e ao esporte .....	35
2.2 GINÁSTICA RÍTMICA .....	39
2.2.1 Caracterização da Ginástica Rítmica.....	39
2.2.2 Ginástica Rítmica e Autodeterminação.....	42
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>45</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	45
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	45
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	47
3.3.1 Procedimentos de Validação de Conteúdo e Acordo Interjuízes do Instrumento FOANPBAT.....	48
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	52
3.4.1 Entrevistas.....	52
3.4.2 Entrevistas com Especialistas.....	54
3.4.3 Observações.....	55
3.4.4 Anotações de Campo.....	58
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS .....	59
3.5.1 Análise das Entrevistas .....	59
3.5.2 Análise das Anotações de Campo.....	64
3.5.3 Análise das Observações.....	65
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	66
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>67</b>
4.1 ANÁLISES PRELIMINARES .....	67
4.1.2 Validade de Conteúdo do Instrumento FOANPBAT.....	67
4.1.3 Consistência Interna (Concordância Interjuízes) do Instrumento FOANPBAT .....	69
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	70
4.2.1 Entrevistas.....	70
4.2.2 Anotações de Campo.....	97
4.2.2.1 Sínteses das análises das comparações das anotações de campo das cinco observações de cada uma das treinadoras .....	98
4.2.2.2 Análise comparativa das sínteses das anotações de campo da treinadora A com a da treinadora B, com a da treinadora C e com a da treinadora D.....	114
4.3 ANÁLISE DAS FREQUÊNCIAS DAS OBSERVAÇÕES.....	116
4.3.1 Observações.....	116

4.3.1.2	<i>Frequências de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência, autonomia e relacionamento. ....</i>	117
4.3.1.3	<i>Frequências de ocorrência por item de cada necessidade psicológica básica, comparando este mesmo item analisado nas cinco observações realizadas entre as quatro treinadoras .....</i>	122
4.3.1.4	<i>Escores finais das frequências de ocorrência para cada item das necessidades psicológicas básicas nas cinco observações entre as quatro treinadoras .....</i>	126
4.3.1.5	<i>Escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas para cada treinadora .....</i>	129
4.4	<b>TRIANGULAÇÃO.....</b>	130
5	<b>MODELO MOTIVACIONALTEÓRICO-EXPLICATIVO DA AUTODETERMINAÇÃO APLICADO AO TREINAMENTO DE GINÁSTICA RÍTMICA.....</b>	134
6	<b>DISCUSSÕES.....</b>	144
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	154
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	159
	<b>APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	175
	<b>APÊNDICE B – MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO (FOANPBAT).....</b>	177
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....</b>	179
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	181

## PREFÁCIO

A autodeterminação no ambiente de treino da Ginástica Rítmica (GR) foi o tema que escolhi para estudar nesta tese de doutorado, pois corresponde ao ponto de convergência de três tipos de experiências que tive na minha trajetória como atleta de GR, na formação acadêmica em Educação Física e na vida profissional.

A minha trajetória como atleta de GR começou aos oito anos de idade e sempre no mesmo clube, Grêmio Náutico União (GNU) de Porto Alegre. Ao longo de 10 anos de vida no esporte de alto rendimento, tive contato com várias treinadoras, mas a formação de atleta foi realizada com apenas uma delas. Também pude conviver com diversas colegas de equipe neste período de treinamento. Neste ambiente, de forma intuitiva, discordava de algumas orientações no treinamento, todavia, sempre cumpria com que era determinado pela treinadora. Não gostava quando a treinadora mudava o tom da voz, era agressiva ou gritava, parecendo estar muito irritada e descontente com o desempenho das atletas. Nestas ocasiões algumas atletas se apoiavam, ajudando umas as outras, enquanto outras não demonstravam preocupação com a atitude da treinadora. Talvez estas atitudes reforçavam o individualismo na equipe. Porém, muitas atletas demonstravam satisfação quando obtinham êxito nos movimentos e nas coreografias, servindo de motivação para seguir em frente nos exaustivos treinamentos. Em outras situações, ficava muito satisfeita com a forma de condução do treinamento, pois considerava importante quando a treinadora corrigia a execução dos movimentos e falava, além de demonstrar, a forma correta de realizá-los. Aos 18 anos, encerrei minha carreira como atleta, e imediatamente iniciei minha atividade profissional nas escolinhas de GR no próprio clube. Minha atuação como instrutora, termo adotado pela legislação trabalhista na época, foi pautada pelo modelo de treinamento da minha formação esportiva.

Após um ano de atuação como instrutora no GNU, ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No curso de graduação buscava conhecimentos para dar suporte a minha atuação como treinadora. No que diz respeito aos conhecimentos da GR não tive grandes avanços, mas com relação ao treinamento esportivo e à metodologia do ensino, foram significativos para aprimorar a minha formação como treinadora. Ao finalizar o curso, em Educação

Física, fui convidada para atuar como coordenadora do departamento de GR do GNU. Então passei a acumular duas funções no clube: treinadora e coordenadora, as quais sigo até hoje.

Nesta nova fase, percebi que necessitava de mais subsídios para qualificar a minha prática no esporte de alto rendimento. Em razão disso, fiz um curso de pós-graduação *lato sensu* denominado “Especialização de Ginástica Artística, Ginástica de Trampolim e de Ginástica Rítmica” na própria ESEF/UFRGS. Este curso foi relevante, entre outros fatores, para mostrar a necessidade de fazer avaliações físicas das atletas como base para o planejamento do treinamento. Para além disso, assinalou o quanto é fundamental que a treinadora conheça minimamente os aspectos psicológicos do treinamento esportivo, tendo em vista, que a maioria dos clubes não dispõem de um psicólogo do esporte.

Mesmo atuando no GNU, fiz o processo seletivo na ESEF/UFRGS e passei a atuar como professora substituta das disciplinas de “Ginástica Rítmica Fundamentos” e “Ginástica Rítmica Técnicas Avançadas”, no período de 2004 a 2005. Esta reaproximação com a ESEF/UFRGS despertou o interesse em realizar o curso de mestrado, fato que se concretizou em 2010. Durante o curso de mestrado, novamente atuei como professora substituta nas disciplinas de “Ginástica Rítmica Fundamentos” e “Rítmica Atividades Escolares”, nos anos de 2008 a 2010. Em minha dissertação de mestrado abordei os tipos de motivação das atletas de GR, bem como os motivos que desencadearam a prática regular da GR pelas atletas. A realização desta pesquisa permitiu um aprofundamento em um campo de conhecimento quando já completava quase 20 anos de atuação profissional na GR. Além disso, o estudo proporcionou uma autoavaliação da minha trajetória como treinadora e, a partir de então, buscar estratégias para aplicar os conhecimentos adquiridos no dia a dia do treinamento.

No ano seguinte a conclusão do curso de mestrado, ingressei no curso de doutorado da ESEF/UFRGS, com a finalidade de dar prosseguimento aos estudos no campo da GR e relacionar a modalidade esportiva com a Teoria da Autodeterminação (TAD). Até então, não tinha me apropriado como desejava dos pressupostos teóricos da TAD, mas apenas me familiarizado com esta teoria na pesquisa de mestrado. Identifiquei, ao pesquisar a motivação das atletas, que a autodeterminação exerce um papel fundamental na adesão da atleta ao treinamento. Mas também, evidenciei na pesquisa que as treinadoras desconhecem as

repercussões da motivação no treinamento e mais complexo ainda, que estratégias adotar para desenvolver a motivação nas atletas. Nesta perspectiva foi desenvolvida a pesquisa da tese de doutorado, que enfocou as treinadoras e como elas conduzem o ambiente de treino na GR em relação à TAD.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem como tema a autodeterminação no ambiente de treino da Ginástica Rítmica (GR). A Teoria da Autodeterminação (TAD), segundo Deci e Ryan, postula que as necessidades psicológicas básicas e inatas são fundamentais para proporcionar ao indivíduo o crescimento, a integridade e o bem estar psicológico (1980; 1985; 2002). Os autores afirmam que quando as necessidades psicológicas básicas são atendidas, promovem a sensação de satisfação, propiciando a conexão do indivíduo com o seu meio social.

Em decorrência da satisfação das necessidades psicológicas básicas emerge a motivação intrínseca e a autodeterminação no indivíduo, desencadeando sensações de prazer e satisfação nas atividades. Estas sensações potencializam a autodeterminação, a qual está associada à persistência, à manutenção e à adesão do indivíduo nas atividades e, inclusive nas práticas esportivas (DECI; RYAN, 2000, RYAN; DECI, 2007; RYAN *et al.*, 2009). A autodeterminação é capaz de proporcionar a satisfação e o bem estar no esporte, como também, a persistência do atleta na prática da modalidade esportiva e sua intenção de aprimorar a *performance* (BLANCHARD *et al.*, 2009; CALVO, 2010; MAHONEY, *et al.*, 2014).

Alguns estudos (DEMEESTER, *et al.*, 2014; MAHONEY, *et al.*, 2014) demonstram que a motivação mais autônoma de jovens na prática esportiva escolar colabora para se engajarem futuramente no esporte institucionalizado. Assim, considera-se fundamental o papel do professor de Educação Física na escola no sentido de proporcionar ações que estimulem o comportamento autodeterminado nos alunos. As experiências positivas com as práticas esportivas na escola, provavelmente motivarão os alunos à adesão e/ou permanência no esporte de alto rendimento (GILLET, *et al.*, 2014).

Dentre os esportes de alto rendimento, a GR destaca-se por ser uma modalidade esportiva praticada somente por atletas do sexo feminino. Por este motivo apresenta características peculiares, dentre as quais se destacam a graciosidade, a flexibilidade e a agilidade na execução dos movimentos com os aparelhos específicos deste esporte. Além das exigências das qualidades físicas das atletas, a GR é uma modalidade esportiva que requer uma boa preparação psicológica. Trata-se de um esporte com inúmeros desafios, no qual a qualidade

técnica é critério preponderante na avaliação da *performance* e classificação das atletas nas competições.

A atleta na GR deve executar coreografias dominando o manejo dos aparelhos e a técnica corporal, além de fazer uma interpretação da música, explorando seu lado artístico por meio da expressão corporal e facial. Tendo em vista o conjunto de exigências na formação das atletas, o desafio das treinadoras é bem complexo. Cabe a equipe multidisciplinar, envolvida na formação e no treinamento visando o alto rendimento das atletas, fornecer suporte físico, psicológico, nutricional, fisioterapêutico e médico.

Neste contexto, as treinadoras exercem um papel fundamental, pois cabe a elas atuar no aprimoramento técnico das atletas. Muitos são os fatores necessários para o aperfeiçoamento técnico, tais como, a técnica corporal, a postura, a técnica de manejo dos aparelhos, a agilidade na execução dos gestos motores, a expressão corporal e o ritmo dos movimentos. Para alcançar uma qualidade técnica de alto nível, a atleta deverá executar inúmeras repetições até automatizar os movimentos (FONTANA, 2010).

O tempo exigido desde a formação de uma atleta até o alto rendimento requer muitos anos de preparação e treinamento, sendo necessário elaborar um planejamento no qual as atletas se mantenham motivadas por um longo período de tempo. A motivação, segundo Gillet *et al.*, (2010), corresponde a um dos aspectos psicológicos mais relevantes no Treinamento Esportivo, que influencia diretamente na *performance* dos atletas. Quando o atleta está motivado ele busca atingir as metas propostas, sendo persistente no treinamento.

Segundo a pesquisa de Goose e Winter (2012), o treinador exerce impacto direto na motivação dos atletas, sendo que este impacto varia entre o treinamento e a competição. Ressalta-se que a motivação no treinamento está mais ligada à motivação intrínseca enquanto que a motivação da competição está mais relacionada a contingências externas. Tendo em vista as considerações supracitadas, o treinador exerce uma função central na condução do treinamento visando manter os atletas autodeterminados.

A TAD, conforme Deci e Ryan (1980; 1985; 2002), prediz que o ambiente exerce um papel determinante para promover e dar suporte às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento do indivíduo. O ambiente pode ser propício ou não para atender as necessidades



psicológicas básicas. Se o ambiente for favorável, o atleta se manterá treinando, porém se não for adequado, é bem possível ocorrer o abandono do atleta.

No âmbito da GR, devido às características desta prática esportiva, que requer da atleta delicadeza e elegância e ao mesmo tempo força (potência) na execução dos movimentos, a construção do ambiente de treino depende, fundamentalmente, das estratégias da treinadora. Nesta perspectiva, o conhecimento sobre como estimular a autodeterminação nas atletas, bem como, o domínio de estratégias para satisfazer as necessidades psicológicas básicas é essencial para a evolução do treinamento.

Diante de tais considerações, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar um modelo motivacional teórico-explicativo da autodeterminação aplicado ao treinamento de GR a partir da caracterização do ambiente de treino de GR, verificando se o mesmo atende as necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento conforme prediz a TAD.

Para contemplar o objetivo geral do estudo foram estabelecidos sete objetivos específicos:

- Averiguar as características do ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR, verificando se está de acordo com a necessidade psicológica básica de competência estabelecida pela TAD;
- Averiguar as características do ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR, verificando se está de acordo com a necessidade psicológica básica de autonomia estabelecida pela TAD;
- Averiguar as características do ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR, verificando se está de acordo com a necessidade psicológica básica de relacionamento estabelecida pela TAD;
- Mensurar através das medidas das frequências de ocorrência das categorias de avaliação das observações (não atende e atende) os itens de cada necessidade psicológica básica;
- Mensurar as frequências de ocorrência por item de cada necessidade psicológica básica, comparando este mesmo item analisado nas cinco observações realizadas entre as quatro treinadoras;

- Mensurar os escores finais das frequências de ocorrência para cada item das necessidades psicológicas básicas nas cinco observações entre as quatro treinadoras;
- Mensurar o escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas para cada treinadora.

Assim, este estudo se propôs verificar as características do ambiente de treino da GR referentes à autodeterminação, centrando na abordagem das treinadoras. A intenção foi verificar se o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras às atletas era propício para satisfazer as necessidades psicológicas básicas de competência de autonomia e de relacionamento conforme prediz a TAD. A partir destas análises foi possível caracterizar o ambiente de treino conduzido pelas treinadoras de GR analisadas. Com base nestas informações apresentamos o modelo motivacional teórico-explicativo da autodeterminação aplicado ao treinamento de GR, baseado nos pressupostos teóricos da TAD de Deci e Ryan e do Modelo Hierárquico da Motivação Intrínseca e Extrínseca de Vallerand (1997; 2000), de Mageau e Vallerand (2003). Tal modelo visa melhorar a motivação autodeterminada das atletas e a intenção de continuar praticando a GR.

Em consideração à relevância destes fatores no ambiente de treino, este estudo apresenta algumas justificativas. Foram encontrados poucos estudos (KRANE; GREENLEAF; SNOW, 1997; GAGNÉ; RYAN; BARGMANN, 2003; DONAHUE *et al.*, 2006; JOWETT, 2008; BARTHOLOMEW *et al.*, 2011; LAFRENIÈRE *et al.*, 2011; MUNKÁCSI, *et al.*, 2011) que abordam a motivação autodeterminada e a motivação (LOPES; NUNOMURA, 2007; NUNOMURA; OKADE; CARRERA, 2012) no contexto da ginástica. Tais estudos estão relacionados ao contexto da Ginástica Artística (GA). Com relação à GR não foram identificados estudos relacionados à aplicação da TAD em jovens atletas de GR. Acredita-se que esse estudo venha proporcionar contribuições relevantes nesta área e que possam ajudar a preencher tal lacuna.

Outra consideração importante é que se torna relevante a realização de estudos sobre um modelo motivacional da autodeterminação em atletas. Os resultados de tais estudos poderão acrescentar e contribuir na compreensão de como ocorre o processo motivacional da TAD, promovendo um panorama mais geral dos aspectos motivacionais e fornecendo dados reais que podem ser aplicados no dia a dia do treinamento.

Esta pesquisa busca uma aproximação das treinadoras podendo auxiliá-las a melhorar a prática da GR. Ao aplicar as orientações, segundo o modelo motivacional teórico-explicativo da autodeterminação aplicado ao treinamento de GR, as treinadoras poderão obter resultados mais efetivos.

Pretende-se proporcionar um avanço do conhecimento na área da metodologia do treinamento relacionado à motivação no âmbito da GR, fornecendo subsídios às treinadoras e à equipe multidisciplinar que atuam com atletas nos treinamentos e nas competições. Ao conhecer e compreender melhor os fatores que influenciam o comportamento autodeterminado, as treinadoras terão subsídios para incluir em seu planejamento atividades e ações que venham estimulá-lo e fortalecê-lo em suas atletas. Desta maneira, poderão utilizar estratégias metodológicas que venham promover o prazer da atleta em realizar a prática esportiva, estimulando-a a continuar treinando, nas diferentes fases da carreira esportiva desde a iniciação até o alto rendimento e como resultado destas ações pode-se reduzir o abandono da prática esportiva, evitando uma evasão prematura de jovens ginastas de GR.

O trabalho foi estruturado em seis partes, após as Considerações Iniciais.

A primeira parte trata dos pressupostos teóricos, que está dividido em dois capítulos. O primeiro trata da TAD, das necessidades psicológicas básicas e das contribuições da TAD na atividade física e no esporte. No segundo capítulo buscou-se caracterizar a GR e estabelecer uma relação desta prática esportiva com as bases teóricas da autodeterminação.

A segunda parte trata da metodologia utilizada no estudo, relacionando os sujeitos da investigação, as técnicas utilizadas para a coleta e a análise das informações, bem como os procedimentos éticos que nortearam a pesquisa.

Na terceira parte são apresentados os resultados, na qual são descritas as informações resultantes da análise qualitativa e da análise das frequências de ocorrência das categorias de avaliação e a triangulação dos resultados.

Na quarta parte apresenta-se o Modelo Motivacional Teórico-Explicativo da Autodeterminação aplicado ao treinamento de GR, que refere os fundamentos que alicerçam tal modelo.

Na quinta parte aborda-se as discussões dos resultados e, na sexta parte, são apresentadas as considerações finais do estudo.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A TAD utiliza a concepção da motivação intrínseca como pilar de sustentação. Esta teoria foi desenvolvida por Deci e Ryan (1980; 1985; 2002). Segundo os autores, para que as pessoas sejam intrinsecamente motivadas, elas precisam se sentir competentes e autodeterminadas.

A TAD estuda os comportamentos provenientes da interação entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca e está associada ao comportamento motivado por meio das necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento (DECI; RYAN, 1985; 2000; RYAN; DECI, 2000; 2007). As três necessidades psicológicas básicas garantem a satisfação do desenvolvimento do *self*<sup>1</sup> e do bem estar psicológico. Elas representam estímulos inatos e essenciais para o funcionamento efetivo do *self* e do suporte ao bem estar psicológico do indivíduo (DECI; RYAN, 2002). Portanto, podemos dizer que contextos que suportam ou frustram estas necessidades poderão impactar positiva ou negativamente o bem estar psicológico dos indivíduos.

As condições do ambiente exercem influência sobre este processo. Pelas condições ambientais é possível facilitar o processo pelo qual os indivíduos conseguem satisfazer as necessidades psicológicas básicas para a sua vitalidade psicológica, para o seu crescimento e desenvolvimento e que facilitam a integração do indivíduo com o seu meio social e promovem a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000a).

Pesquisas (LEMYRE; ROBERTS; STRAY-GUNDERSEN, 2007; LONSDALE; HODGE; ROSE, 2009; HODGE; LONSDALE; JACKSON, 2009; CALVO, 2010) demonstram que quando se proporciona um ambiente capaz de satisfazer as necessidades psicológicas básicas de autonomia de competência e de relacionamento aos atletas é possível promover uma melhor adesão ao esporte, evitando o “*burnout*”, fator muito presente no contexto esportivo.

---

<sup>1</sup> “[...] é uma estrutura, isto é, um conjunto organizado e mutável de percepções relativas ao próprio indivíduo. Como exemplo dessas percepções citamos: as características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe constituindo sua identidade. Esta estrutura perceptual faz parte, evidentemente – e parte central – da estrutura perceptual total que engloba todas as experiências do indivíduo em cada momento de sua existência”. (ROGERS, 1977, p. 44).

A TAD está constituída por três tipos de motivação: a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a amotivação.

A motivação intrínseca está associada à tendência natural e inata do indivíduo em procurar desafios únicos, em explorar e aprender. De acordo com a TAD, os comportamentos intrinsecamente motivados estão associados à autossatisfação, ou seja, os indivíduos realizavam a atividade pelo prazer e pelo seu próprio interesse inerente à atividade (RYAN; DECI, 2007; VALLERAND; PELLETIER; KOESTNER, 2008; DUDA *et al*, 2014).

A motivação extrínseca está relacionada a expectativas externas e é vista como a autorregulação da motivação porque apresenta quatro estilos regulatórios: a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada (RYAN *et al.*, 1997; DECI; RYAN, 2000). Estes diferentes estilos regulatórios variam de acordo com o seu nível de autonomia.

A regulação externa é a forma de motivação menos autônoma, na qual o indivíduo não possui autonomia e realiza as ações em busca de uma demanda externa, a fim de ganhar uma recompensa, ou é levado a agir por coação (RYAN; DECI, 2000c).

A regulação introjetada também não possui autonomia. O indivíduo realiza as ações sob pressão no sentido de evitar a culpa ou para realçar seu ego ou orgulho, se autopressionando para participar da atividade (RYAN; DECI, 2000c).

A regulação identificada possui um certo grau de autonomia porque o indivíduo passa a considerar a motivação extrínseca como algo importante para si. Entretanto, o comportamento ainda é motivado por razões extrínsecas (DECI; RYAN, 2000).

A regulação integrada é o estilo regulatório da motivação extrínseca com o maior nível de autonomia. Neste estilo o indivíduo possui um maior grau de internalização, porque a importância da identificação com comportamentos está presente e ocorre a integração das identificações com outros aspectos do *self*. A motivação extrínseca passa a ser aceita e fazer parte de seus valores e identidade (RYAN; DECI, 2007; VALLERAND, 2007).

A amotivação é caracterizada pelo sentimento de incompetência. O indivíduo não se sente competente para agir (DECI; RYAN, 2002). Os indivíduos estão suscetíveis a serem amotivados quando não ocorre o sentimento de competência ou

de um senso de controle com relação a resultados almejados (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2000c, 2007).

A TAD (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000c; DECI; RYAN, 2002) argumenta que os indivíduos possuem uma tendência natural rumo à internalização dos seus comportamentos. A internalização é o processo pelo qual os comportamentos extrinsecamente motivados vão se transformando em comportamentos mais intrínsecos, ou seja, a pessoa passa de um estado extrinsecamente motivado para um intrinsecamente motivado.

Os fatores que favorecem a internalização dos comportamentos extrínsecos em comportamentos intrínsecos beneficiam a motivação intrínseca. Em outras palavras, podemos dizer que os indivíduos que exercem suas atividades por interesse próprio, satisfação e prazer, apresentam um comportamento autodeterminado. Inversamente, os indivíduos que são pressionados e ameaçados ou recompensados a participarem de uma atividade, não apresentam um comportamento autodeterminado (BLACK; DECI, 2000).

Para fortalecer a motivação intrínseca e satisfazer as necessidades de autonomia e de competência é necessário propiciar um ambiente acolhedor, capaz de promover a autoiniciativa, a oportunidade de escolhas, reforços positivos e novos desafios (MOURATIDIS *et al.*, 2008, KANETA, LEE, 2011, pg.81). Estudos (HOLLEMBEAK; AMOROSE, 2005; STANDAGE; SEBIRE; LONEY, 2008) indicam que as condições ambientais que apoiam as três necessidades básicas, promovem uma maior internalização dos comportamentos do atleta, conduzindo-o a resultados e consequências positivas.

Estudos (CHATZISANTIS; HAGGER, 2007; BARTHOLOMEW; NTOUMANIS; THOGERSEN-NTOUMANI, 2009; SEBIRE; STANDAGE; VANSTEENKISTE, 2009; SOBERG; HALVARI, 2009; RYAN; WILLIAMS; PATRICK; DECI, 2009) no contexto esportivo demonstram os benefícios da motivação intrínseca na aprendizagem, no desempenho e no bem estar psicológico.

No âmbito esportivo, a TAD pressupõe que ao direcionar o treinamento para realização das tarefas, evitando o uso de pressões e cobranças, a motivação intrínseca poderá ser mantida também por aqueles que não vão ao topo. Vanteenkiste e Deci (2003) corroboram neste sentido, demonstrando que os atletas que perdem a motivação poderiam ser mantidos no esporte se eles fossem estimulados pelo *feedback* positivo informacional de competência. Esta ação

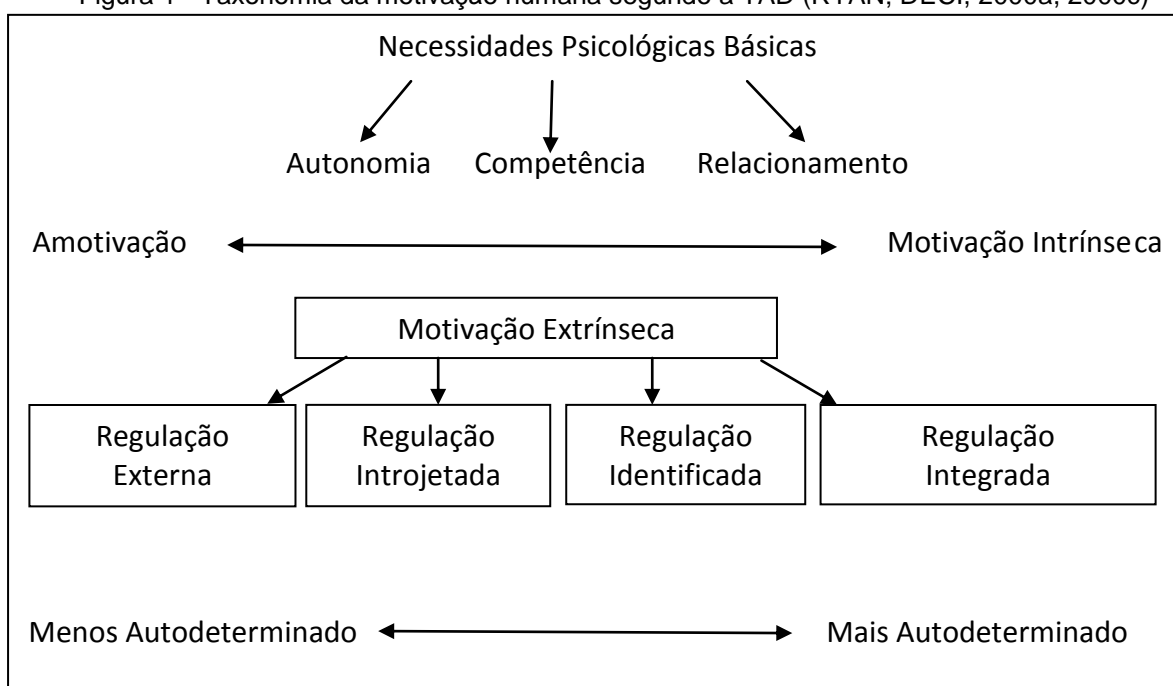
beneficiária a motivação intrínseca dos atletas e promoveria o desejo de continuar treinando.

Segundo Deci e Ryan (1985), o impacto da competição na motivação intrínseca apresenta dois aspectos fundamentais: o informacional e o de controle. O informacional está relacionado ao desafio e ao *feedback* positivo informacional de competência que a competição pode proporcionar ao atleta, o qual reforça o sentimento de eficácia e a motivação intrínseca. Quanto ao controle, a competição envolve aspectos como as pressões e as cobranças para vencer quando estas atitudes podem minimizar a motivação intrínseca (RYAN, 1982).

Deci e Ryan (2000) e Ryan *et al* (2009) afirmam que a competência e a autonomia reforçam o envolvimento do indivíduo na atividade sustentam a motivação intrínseca, tornando-a um dos fatores mais importantes de sustentação no esporte.

A Figura 1 representa o continuum da autodeterminação, apresentando os estilos regulatórios de modo a classificar a variação desses comportamentos, cuja relação entre eles ocorre quanto aos níveis de comportamento amotivado/motivação extrínseca e motivação extrínseca/motivação intrínseca (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000a, 2000c; 2007).

Figura 1 - Taxonomia da motivação humana segundo a TAD (RYAN; DECI, 2000a, 2000c)



Fonte: Autora

### 2.1.1 As Necessidades Psicológicas Básicas

As necessidades psicológicas básicas são definidas como os nutrientes essenciais para o crescimento, a integridade e o bem estar psicológico do indivíduo (RYAN, 1995; DECI; RYAN, 2000). De acordo com a TAD, para o indivíduo se sentir motivado e satisfeito com a sensação de bem estar é necessário que o ambiente seja propício para satisfazer as necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de relacionamento. Neste sentido, o papel das necessidades básicas psicológicas, no contexto da TAD, é promover um suporte psicológico para desenvolver a motivação e promover o bem estar do indivíduo (RYAN, 1995; DECI; RYAN, 2000). Estas características são responsáveis pelo fortalecimento do comportamento autodeterminado. O comportamento autodeterminado é emitido por escolha e prazer porque permite que o indivíduo possa alcançar metas importantes e porque é coerente aos valores mais internos do indivíduo (motivação intrínseca).

Para a TAD, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas é essencial para promover uma motivação de qualidade e a satisfação da necessidade de competência é importante para explicar o alto nível de motivação (MOURATIDIS; VANSTEENKISTE; LEENS; SIDEREDIS, 2008).

Conforme especificado na TAD, no domínio da atividade física, no esporte, no exercício ou em outras formas de se exercitar, o suporte de todas as necessidades psicológicas básicas desempenha um papel importante no processo de internalização e é condição necessária para a motivação intrínseca. Para serem mais integradas as regulações, elas devem ser acompanhadas pelas percepções de autonomia, de competência, como também pelo senso de inclusão e de pertencimento (RYAN *et al.*, 2009). Assim, o prazer e a persistência em atividades são afetados pelo suporte das necessidades básicas. Por outro lado, quando as necessidades são frustradas, os indivíduos perdem a motivação e são menos propensos a manter o seu comportamento.

Quando o ambiente não é favorável para satisfazer as necessidades psicológicas básicas, teremos efeitos negativos em termos de motivação e bem estar. Em contra partida, quando o ambiente favorece a satisfação das necessidades psicológicas, as pessoas mostrarão uma melhora no aprimoramento de suas atividades. Estudos (JOHNSTON; FINNEY, 2010; SMITH; NTOUMANIS; DUDA, 2010; MILYAVSKAYA; KOESTNER, 2011) confirmam que a satisfação das



necessidades psicológicas básicas proporciona o bem estar psicológico e primora a motivação das pessoas. Outros estudos (BARKOUKIS, *et al.*, 2010; BARTHOLOMEW, *et al.*, 2011) demonstram que as três necessidades psicológicas básicas predizem a motivação autodeterminada.

Estudos (REINBOTH; DUDA; NTOUMANIS, 2004; RYAN; DECI, 2007) no domínio do esporte mostram uma associação positiva da satisfação das necessidades psicológicas básicas com a vitalidade, a satisfação e o interesse, e, que, quando os atletas possuem suporte nas três necessidades psicológicas básicas, mostram efeitos mais positivos para a vitalidade e para uma melhor autoestima, demonstrando menos efeitos negativos.

Estudo realizado por Kowal e Fortier (2000) relata que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas proporciona o estado de “*flow*” e a motivação situacional no contexto esportivo. Tais achados demonstram, no entendimento dos pesquisadores, que o ambiente facilita a persistência e experiência positiva na atividade esportiva.

Para Gaudreau, Amiot e Vallerand (2009) o comportamento autodeterminado no esporte é capaz de contribuir para a previsão das trajetórias como a manutenção dos níveis elevados de afeto positivo e dos baixos níveis do afeto negativo. O afeto positivo é considerado como a vitalidade para o esporte e a satisfação (RIEMER; CHELLADURAI, 1998; REINBOTH; DUDA; NTOUMANIS, 2004). Ele representa a extensão para que os indivíduos se sintam entusiasmados, ativos e alertas. Um alto nível de afeto positivo denota em um ótimo estado de concentração de energia, de engajamento e de prazer.

O afeto negativo é caracterizado pela ansiedade, depressão e desgosto (BEEDIE; TERRY; LANE, 2000). Ele representa um estado geral de ansiedade e de angústia. Ao se ter um elevado afeto negativo denota-se um sentimento de angústia associado à depressão e à hostilidade.

Neste estudo, realizado com atletas de elite de hóquei, os autores pretendiam traçar as trajetórias distintas do afeto positivo e do afeto negativo em 835 atletas; o efeito da seleção da equipe como ponto suscetível de refletir alguma, se não em todas as trajetórias dos estados afetivos e que as necessidades psicológicas básicas poderiam prever as trajetórias dos afetos positivos e negativos.

Os autores esperavam que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas poderia ser capaz de acelerar e estabilizar os níveis elevados de afeto

positivo e, conseqüentemente, impedir que os atletas experimentassem aumentos no afeto negativo. O estudo demonstrou que um número limitado de atletas manteve seu nível de afeto positivo elevado, mostrando-se energizados, animados e entusiasmados com os treinamentos (comportamento caracterizado pela autodeterminação).

Em contra partida, a maioria dos atletas não teve a capacidade de sustentar seu nível de entusiasmo e excitação. Isto foi devido à seleção para o time. Os atletas que foram selecionados para o time mantiveram seus níveis de afeto positivo diminuindo o afeto negativo e os atletas que não foram selecionados tiveram um decréscimo nos níveis de afeto positivo, mantendo seus níveis elevados de afeto negativo.

Ao comparar os atletas com alto nível de afeto positivo e com baixo nível de afeto positivo, verificou-se que os atletas com baixo nível de afeto positivo caracterizavam o perfil de um atleta sem autodeterminação e que a baixa motivação, a falta de identidade esportiva e o ambiente social são capazes de frustrar as necessidades psicológicas básicas. Estas características foram consideradas fatores de risco para o afeto positivo, sendo responsáveis pela manutenção de posteriores trajetórias de afeto negativo.

### **2.1.2 Competência**

A necessidade psicológica básica de competência refere-se ao senso e ao sentimento de eficácia, o sentimento de eficácia em interação com o meio ambiente. A necessidade de competência reflete o desejo de se sentir efetivo e de ter oportunidades para exibir sua competência (WHITE, 1959; HARTER, 1983; ELLIOT, 1999; ELLIOT; MC GREGOR; THRASH, 2002).

Em ambientes esportivos e de exercício, pode-se buscar a competência se esforçando para melhorar sua habilidade em produzir um novo movimento, se esforçando para aumentar um dos requisitos exigidos na modalidade, como por exemplo, a velocidade ou resistência na execução dos movimentos, se esforçando para superar um concorrente em uma competição ou se esforçando para perder peso.

De acordo com a TAD o sentimento de competência ou eficácia são importantes para manter o comportamento motivado. Para agir, uma pessoa precisa

passar pela experiência de algum nível de efetividade e confiança. Na TAD o senso de competência pode ser relatado não somente nas habilidades de uma pessoa, no domínio do comportamento, mas também pela influência do ambiente social. Este ambiente interfere diretamente na necessidade de competência e por isto é importante que seja propício.

O ambiente propício recomendado para desenvolver esta necessidade necessita proporcionar suporte em autonomia, evitar o controle e as pressões, fornecer *feedback* positivo informacional, focar o treinamento na realização das tarefas, nos objetivos e buscar como resultado a autoaprendizagem e a melhora do rendimento. Assim, quando as pessoas que acompanham os atletas, sejam eles seus pais, colegas, treinadores ou outros, proporcionarem significativamente *feedback* positivo informacional, os sentimentos de competência podem ser melhorados e, por conseguinte, a motivação pode ser aumentada. Em contra partida, quando estas pessoas criticam as atuações dos atletas e proporcionam *feedback* negativo ou de controle, os sentimentos de competência são diminuídos, existindo a probabilidade deste atleta se tornar desanimado, desinteressado e acabar se desconectando da atividade (CONROY; ELLIOT; COATSWORTH, 2007).

A satisfação parcial da necessidade básica de competência media a relação entre o suporte de autonomia e a motivação intrínseca. O efeito do suporte de autonomia na motivação intrínseca cai significativamente quanto o efeito da satisfação da necessidade de competência é controlado sugerindo uma parcial mediação (EDMUNDS; NTOUMANIS; DUDA, 2007).

Alguns estudos vem ao encontro destes achados. Segundo Harter (1981), a percepção de competência está relacionada à motivação intrínseca. Por exemplo, se o indivíduo se percebe competente na sua atividade, ele estará mais intrinsecamente motivado para aprender, e, segundo o autor, o professor ou treinador exerce influência sobre este domínio.

De acordo com um estudo realizado por Deci *et al.*, (1981) quando se oferece ao aluno suporte em autonomia, este apresenta uma melhor autoestima e uma melhor percepção de competência no domínio cognitivo, como também um comportamento mais intrinsecamente motivado, satisfeito com ele mesmo. Em contra partida, quando se proporciona ao aluno um ambiente controlador e opressor há um regresso na motivação intrínseca, causando uma sensação de desconforto. Assim, através do suporte de autonomia é possível se ter um comportamento

autodeterminado, se sentir melhor em suas ações, ser mais intrinsecamente motivado, aprender melhor e obter um melhor desempenho.

Outros estudos abordam a importância da percepção de competência no esporte relacionados à orientação para a maestria e à orientação para o desempenho. A orientação para a maestria mantém o foco na realização da tarefa e na autoaprendizagem com relação ao próprio indivíduo. Enquanto que a orientação para o desempenho refere-se ao desempenho do indivíduo em relação aos outros. Hagger e Chatzisarantis (2008) afirmam que as orientações para a maestria refletem diretamente na percepção de competência, as quais provavelmente são responsáveis em suportar a motivação intrínseca, enquanto que as orientações para o desempenho estão mais associadas à motivação extrínseca e com isso refletem um comportamento menos autodeterminado.

Nien e Duda (2008) confirmam estes achados, quando demonstram, em estudo com atletas britânicos, que a orientação para a maestria prevê positivamente as formas de motivação mais autodeterminadas, enquanto a orientação para o desempenho prevê menos as formas de motivação autodeterminadas. Nesta mesma perspectiva Moreno *et al.*, (2010) suportam estes resultados. Em seu estudo evidenciaram que quando os atletas recebiam a orientação para a maestria mais seu sentimento de competência era suportado. O que mostrou uma forte relação da percepção de competência com a orientação para a maestria. Os resultados ainda mostraram que as percepções do clima motivacional podem prever crenças na habilidade (o indivíduo acredita em suas habilidades) e a competência percebida. E que a percepção de competência é capaz de prever as metas de realização, que por sua vez são associadas ao comportamento autodeterminado. Estes estudos identificam os processos motivacionais que podem influenciar o indivíduo a continuar praticando regularmente a modalidade, a se engajar ou a desistir dela.

Outro fator estudado em relação à percepção de competência é a possível ação da mesma no contexto do perfeccionismo no esporte e na escola. Segundo o estudo realizado por Dunn, Dunn e McDonald (2012) o perfeccionismo pode ser analisado sob uma escala que conceitua perfeccionismo como uma disposição global da personalidade que contém três subescalas, as quais medem três facetas do constructo: a primeira refere-se ao perfeccionismo auto-orientado (o grau em que um indivíduo define e persegue padrões extremamente elevados para si). A segunda, refere-se ao perfeccionismo prescrito socialmente (o grau em que um

indivíduo acredita que os padrões dos outros possam definir e manter significativamente e extremamente altos os padrões para si). E o perfeccionismo orientado pelos outros (o grau em que cada indivíduo detém sobre os outros como altos padrões de desempenho).

Um dos objetivos de Dun, Dun, McDonald (2012) era verificar se a percepção de competência predizia altos níveis de perfeccionismo no esporte nos três níveis. Os resultados evidenciaram que os alunos-atletas que apresentavam níveis mais elevados de percepção de competência no esporte do que na escola apresentavam menores níveis de perfeccionismo prescrito socialmente no esporte do que na escola (o grau em que um indivíduo acredita que os padrões dos outros possam definir e manter significativamente e extremamente altos os padrões para si).

Em outras palavras, podemos estimar que o perfeccionismo prescrito socialmente reflete na tendência de um indivíduo perceber que outras pessoas exercem influência sobre os padrões de desempenho para este indivíduo alcançar (no contexto social). Entretanto, quando as pessoas possuem uma alta percepção de competência é possível que elas não se sintam pressionadas socialmente porque elas se sentem capazes de atingir estes altos padrões determinados pelos outros. Em contrapartida, se as pessoas apresentam uma baixa percepção de competência é possível que elas se sintam mais suscetíveis a se sentir pressionadas a buscar este alto padrão de desempenho.

Quanto à relação entre a importância percebida e o domínio específico de perfeccionismo foi possível identificar que os alunos-atletas que davam mais importância ao sucesso na obtenção de um domínio específico eram mais suscetíveis a desenvolver padrões perfeccionistas mais elevados. Os alunos-atletas que deram uma maior importância para o sucesso no esporte que na escola tendem a ter um maior perfeccionismo auto-orientado no esporte que na escola (o grau em que um indivíduo define e persegue padrões extremamente elevados para si). Neste caso o valor da tarefa percebida no esporte foi preditor positivo e significativo do domínio do perfeccionismo específico no esporte entre os jovens analisados.

### 2.1.3 Autonomia

A necessidade psicológica básica de autonomia refere-se a um sentimento de escolha e de liberdade, ao sentimento autêntico do indivíduo como agente da ação em seu ambiente. No contexto do esporte competitivo, esta necessidade é fundamental, pois permite que os atletas possam ficar em contato com o seu interior e sentirem-se aceitos por aquilo que eles são (GAUDREAU; AMIOT; VALLERAND; 2009). A concepção de autonomia refere-se à:

Independência, em que o sujeito assume o poder exercido pelos outros. No entanto, isso não equivale à desordem, e sim a uma maneira de gerir e orientar as diversas situações em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico e social de acordo com suas próprias leis (KANETA; LEE, 2011, p.89).

A autonomia, segundo a TAD, refere à regulação do *self*, o comportamento autônomo pode ser intencional e também volitivo, o que pode parecer favorável ao engajamento em ações. Quanto mais ações autônomas o indivíduo experimentar, mais ações intrinsecamente se tornarão autodeterminadas (RYAN; DECI, 2007). Quando autônomo, o indivíduo experimenta seu comportamento com a sua aprovação indo de encontro a seus valores e interesses, estando plenamente disposto a agir (WEINSTEIN; PRZYBYLSKI; RYAN, 2012). Quando autônomo, o indivíduo consegue tomar decisões seguras, pelo fato de ter desenvolvido habilidades para isto sentindo-se confiante. Ao obter sucesso nestas decisões ele se torna mais confiante e satisfeito e conseqüentemente saberá gerir suas ações em futuras situações baseadas em suas sucedidas experiências anteriores (KANETA; LEE, 2011, p. 89).

A autonomia é um estado interno, que reflete a integração e a organização das ações. Já a capacidade de agir autonomamente é influenciada pelo ambiente social, que pode variar de ser controlador e opressor para um ambiente capaz de fornecer suporte em autonomia (proporcionado pela autorregulação). A imposição de controlar contingências de recompensa e punição pode, por exemplo comprometer a autonomia do sujeito. Em contraste, quando apreciamos a referência da pessoa, esta fornece justificativas para agir, e permite ou suporta a reflexão e a escolha, assim, a capacidade de autonomia é facilitada, bem como o potencial para satisfazer as outras necessidades psicológicas básicas.

Segundo Laguardia e Ryan (2007) a autonomia relativa da motivação situacional do indivíduo sofre influência de fatores específicos. Ao longo do tempo as experiências que o indivíduo experimenta são capazes de moldar o seu desenvolvimento a ponto de estabilizar as diferenças individuais e as tendências de se tornar mais ou menos autônomo. Estas diferenças podem influenciar os comportamentos e o bem estar dos indivíduos (DECI; RYAN, 1985b; CICCHETTI, 1991).

Estudos (RYAN; FREDERICK, 1997; KNEE *et al.*, 2005; NIEMIEC *et al.*, 2006; ROTH *et al.*, 2007; WEINSTEIN; RYAN, 2011) indicam uma associação do comportamento autônomo e volitivo com uma variedade de experiências positivas, tais como à uma aprendizagem mais significativa, ao engajamento, a uma maior energia e vitalidade, a um menor nível de estresse, a um melhor bem estar e a uma maior socialização e relacionamento.

Uma pesquisa realizada por Adie, Duda e Ntoumanis (2008) com adultos esportistas de ambos os sexos revelou que o suporte em autonomia do treinador proporciona a satisfação das necessidades básicas de autonomia, de competência e de relacionamento. Os achados deste estudo demonstram que as necessidades psicológicas básicas promovem uma maior vitalidade quando se está engajado no esporte. Aqueles com baixo nível de autonomia são afetados emocionalmente e fisicamente, reduzindo o seu engajamento ou envolvimento no esporte. Além disso, estes pesquisadores mostraram que a autonomia e a competência são capazes de mediar parcialmente as relações entre o suporte em autonomia do treinador e a vitalidade no esporte.

Outro estudo longitudinal (BALLAGUER, *et. al*, 2012) com jovens jogadores de futebol identificou que o suporte em autonomia do treinador foi associado ao incremento e satisfação das necessidades psicológicas básicas e com a vitalidade dos atletas. Nesta mesma linha, Vansteenkiste, Mouratidis e Lens (2010) identificaram resultados semelhantes ao de Ballaguer e coautores. Tal estudo contou com a participação de jovens jogadores de futebol e mostrou que as razões mais autônomas eram associadas positivamente aos sentimentos de vitalidade e de efeitos positivos nos atletas. Outros autores (Gillet *et. al* , 2010; Gillet *et. al*, 2014) demonstraram que o suporte em autonomia do treinador influencia positivamente na motivação autodeterminada e na *performance* dos atletas, bem como no bem estar dos mesmos.

Em um estudo realizado por Reinboth e Duda (2006) com atletas que participam de competições, foi observado que as mudanças na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e de relacionamento foram preditoras significativas da mudança da vitalidade destes atletas por um período de cinco meses. Neste sentido, Ryan e Deci (2000) enfatizam a importância de identificar estratégias que possam ajudar os atletas a desenvolver condições que promovam o suporte em autonomia no contexto da elite esportiva para que se possa garantir o bem estar e a vitalidade dos atletas.

O estudo realizado por Bartholomew *et al.*, (2011) suporta estes achados. Segundo este estudo, o ambiente exerce importante influência no bem estar psicológico e na vitalidade dos atletas, podendo sustentar ou frustrar as necessidades psicológicas básicas. Quando os treinadores proporcionam um ambiente que propicie o suporte em autonomia é possível satisfazer as necessidades psicológicas básicas, as quais são responsáveis pelos sentimentos de bem estar, satisfação, prazer e vitalidade no esporte.

Enquanto que se o ambiente se torna controlador e opressor, os atletas acabam frustrando suas necessidades psicológicas e como consequência há um sentimento de mal estar e de insatisfação, o que pode ocasionar o desinteresse do atleta no esporte provocando efeitos negativos como a depressão, o “*burnout*”, entre outros. Este estudo foi realizado com atletas de ginástica, corredores de longa distância, de natação, de futebol e de rugby e os principais pontos observados foram: o controle de peso intensivo na ginástica e com os corredores de longa distância, a pressão e a cobrança pelos resultados na natação, no futebol e no rugby.

Outro estudo de Gillet *et al.*, (2010) relaciona o suporte em autonomia à motivação autodeterminada. Neste estudo foram analisados 101 atletas franceses de judô, 32 femininos e 69 masculinos, com idades entre 14 e 43 anos, a média de idade de 18,47 anos, participantes de torneios em situações pré-competitivas. Os resultados deste estudo evidenciaram que quanto mais os atletas percebiam o suporte em autonomia proporcionado pelo treinador mais motivação eles tinham em participar de sua prática, a qual caracterizava-se por uma motivação autodeterminada.

Um segundo achado demonstrou que quanto mais autodeterminada for a motivação em um contexto específico, como por exemplo, no esporte, mais



autodeterminada a pessoa vai estar em uma situação específica, como por exemplo, na competição. E quando se tem uma motivação autodeterminada que anteceda uma competição, mais resultados positivos se terá no desempenho do atleta. Neste sentido, o resultado deste estudo também sugere que um estilo de treinamento que proporcione uma maior autonomia aos atletas é mais eficaz, facilitando a prática esportiva e a motivação autodeterminada, promovendo um melhor desempenho dos atletas em um evento competitivo.

Portanto, aqueles treinadores que considerarem as opiniões de seus atletas e reconhecerem os seus sentimentos e perspectivas terão mais probabilidades de adquirir êxito no desempenho esportivo de seus atletas. Com isto percebe-se a importância que o treinador exerce sobre o desempenho de seus atletas.

Com relação à persistência no esporte, o suporte em autonomia também desempenha um importante papel. No estudo realizado por Pelletier *et al.* (2001) verificou-se o suporte em autonomia proporcionado pelos treinadores de natação a seus atletas, as formas de regulação do *continuum* motivacional segundo a TAD e a persistência durante dois períodos competitivos desta modalidade.

O estudo relatou que o suporte em autonomia proporcionado pelo treinador estava positivamente associado à motivação intrínseca, à regulação identificada e menos associado à regulação introjetada. As percepções de controle abordadas pelos treinadores estavam associadas positivamente à regulação externa e à amotivação. A motivação intrínseca e a regulação identificada estavam positivamente associadas à persistência. A regulação introjetada e a amotivação estavam associadas negativamente com a persistência e foram considerados indicadores sugestivos para o “*dropout*”. Os atletas que eram intrinsecamente motivados e autodeterminados apresentaram uma maior persistência.

Estes resultados demonstram a relevância do suporte em autonomia para atletas. Segundo a TAD para integrar as regulações da atividade e tornar-se autodeterminado é necessário que os atletas compreendam o significado da atividade e relacionem este significado a outros objetivos que passam fazer parte de seus valores em suas vidas. Esse processo pode facilitar o senso de escolha, de previsão e do sentido em treinar, que pode progressivamente transformar a prática esportiva em algo que eles realmente valorizem. Neste sentido, a necessidade psicológica básica de autonomia representa ser um dos mais importantes prognósticos da motivação autodeterminada no esporte. Ela auxilia a internalização

dos comportamentos, facilitando a autodeterminação e os valores pessoais pela prática no esporte, sendo reconhecida como um agente facilitador da internalização das regulações comportamentais. Em alguns contextos, como no esporte individual, as necessidades de autonomia e de competência são consideradas as mais importantes (RYAN; DECI, 2000; BLANCHARD *et al.*, 2009).

O suporte em autonomia promovido pelo treinador a seus atletas desempenha um importante papel na motivação no esporte. A partir desta característica é possível promover uma boa relação entre as partes (treinador e atleta), a qual é capaz de colaborar para a persistência bem como o bem estar dos atletas. O que indiretamente acaba influenciando na felicidade e satisfação dos atletas (LAFRENIÈRE *et al.*, 2011).

#### **2.1.4 Relacionamento**

A necessidade psicológica básica de relacionamento refere-se ao sentimento de conexão ou pertencimento com os outros, à sensação de estar conectado e uma relação forte de laços com os outros (BAUMEISTER; LEARY, 1995). O conceito de relacionamento está associado ao senso de conexão com os outros, um senso que inclui um sentimento de sentir-se incluído no contexto e se sentir como parte daquele meio onde as pessoas se preocupam com o indivíduo no domínio da ação.

A necessidade de pertencimento e o fato do indivíduo se sentir reconhecido pela sua capacidade são considerados como fatores que motivam o comportamento esportivo tanto na sua iniciação como na sua manutenção (KANATA; LEE, 2011, p. 83).

Neste sentido, para a TAD, o senso de conexão e pertencimento é essencial para o bem estar psicológico e para a integridade do indivíduo (SHELDON *et al.*, 2001; SHELDON; FILAK, 2008). Hofer e Busch, 2011 mostram que a necessidade de relacionamento está associada ao bem estar da pessoa. Outra pesquisa (RYFF, 1995) indica que as pessoas que são mais integradas socialmente e que se sentem satisfatoriamente conectadas com os outros tendem a viver mais, a possuir uma melhor saúde física e mental e a ter uma estabilidade psicológica.

O relacionamento é otimizado em um ambiente que promova uma atmosfera agradável e aconchegante, que tem suporte através da afeição, da preocupação, do cuidado dos outros em transmitir o envolvimento com os pares. Desta maneira, a

pessoa se sente acolhida pelos outros dentro do grupo (RYAN; DECI, 2007). Entretanto, para estender e satisfazer esta necessidade durante a atividade as pessoas necessitam internalizar suas regulações comportamentais. Desta forma, no domínio do relacionamento, os indivíduos são mais propensos a internalizar valores para si, pois com a contemplação desta necessidade este processo é facilitado.

Desta forma seria importante promover atividades que possam a vir colaborar para o fomento da necessidade psicológica de relacionamento. Leo *et al.*, 2008 propõem que sejam realizadas diferentes estratégias a fim de proporcionar uma melhor relação social e coesão entre os atletas. Segundo um estudo de revisão elaborado por Reis *et al.* (2000) foi possível identificar algumas atividades que contribuem para tal. As principais atividades abordadas neste estudo foram: Comunicar-se com os colegas de grupo assuntos pessoalmente relevantes (PARKS; FLOYD, 1996); participar de atividades compartilhadas (MARKMAN; KRAFT, 1989; DUCK; WRIGHT; 1993; WOOD; INMAN; 1993); ter um grupo de amigos com quem possa passar o tempo, sair juntos (BAUMEISTER; LEARY, 1995); sentir-se compreendido e valorizado pelos outros (WATERMAN, 1993); participar de atividades prazerosas (CLARK; WATSON, 1988); evitar conflitos que proporcionem distância e sentimentos de desligamento com os colegas (BAUMEISTER; SOMMER, 1997) e evitar sentimentos de insegurança que direcionem atenção entre si e os outros (WOOD *et al.*, 1990; RYAN; PLANT; KUCZKOWSKI, 1991).

Neste mesmo estudo, os autores verificaram que a necessidade de relacionamento está associada a várias formas de atividades sociais, o que reforça o envolvimento íntimo com os outros. Quando as pessoas se sentem acolhidas e apreciadas pelos outros a necessidade de relacionamento é afirmada, promovendo efeitos positivos como a satisfação pessoal, o prazer e a felicidade, proporcionando assim, o bem estar psicológico e a vitalidade do indivíduo.

Outro fator que se destaca em estudos relacionados ao contexto esportivo é o fator “coesão do grupo” diretamente ligado à necessidade psicológica de relacionamento. Estes estudos demonstram que uma alta coesão na equipe está relacionada a atitudes mais favoráveis e positivas no esporte (COURNEYA, 1995), a um melhor desempenho (CARRON *et al.*, 2002) e a uma maior adesão e persistência (SPINK, 1995).

Segundo os achados de Collins e Durand-Bush (2010), a equipe feminina da elite do curling conseguiu melhorar sua *performance* e a coesão do grupo

substancialmente após realizarem uma intervenção de autorregulação, onde o treinador utilizou estratégias que visavam os interesses das atletas, uma maior coesão e confiança no relacionamento da equipe .

Em um estudo com atletas de basquetebol, da província de Québec, no Canadá (BLANCHARD *et al.*, 2009) foi verificada a relação entre a coesão da equipe, a interrelação do treinador e as necessidades psicológicas básicas. Testou-se também o impacto dos fatores sociais sobre a percepção das necessidades psicológicas básicas, o que por sua vez, poderiam afetar a motivação autodeterminada, proporcionando consequências psicológicas (positivas ou negativas). Esperava-se que a satisfação das necessidades psicológicas básicas e da motivação autodeterminada fossem consideradas agentes mediadores nas associações entre os fatores sociais e as consequências.

Os autores tinham como hipótese que o fator da coesão poderia ser um importante preditor da necessidade de relacionamento. De acordo com eles, quanto mais os atletas sentissem que a equipe estava unida trabalhando em conjunto em busca dos mesmos objetivos, mais eles iriam experimentar a sensação de pertencimento e de proximidade com os colegas de sua equipe.

Em contrapartida, o comportamento controlador dos treinadores sobre os seus atletas impediria a satisfação das necessidades básicas evidenciando por uma relação negativa entre as percepções de um estilo de treinamento de controle e a percepção de competência, de autonomia e de relacionamento. Por sua vez, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas proporcionaria uma motivação autodeterminada, capaz de provocar emoções positivas e satisfação no esporte.

Os resultados do estudo corresponderam a suas hipóteses. A coesão foi um fator preditor das três necessidades básicas, mas mais fortemente da necessidade de relacionamento. O comportamento controlador do treinador foi associado negativamente à necessidade de autonomia. As três necessidades psicológicas básicas foram associadas positiva e significativamente com a motivação autodeterminada, que é capaz de promover emoções positivas e satisfação no esporte. Os resultados ainda confirmam que as necessidades psicológicas básicas são significativamente mediadoras dos fatores sociais na motivação autodeterminada.

Outro estudo que vai ao encontro com estes achados é o de Sarrazin *et al.* (2002). Este estudo evidenciou que o clima de envolvimento na tarefa (foco na realização da tarefa) também foi um importante preditor na percepção da necessidade de relacionamento. Entretanto, no estudo realizado por Ntoumanis (2001), os resultados demonstraram que a aprendizagem cooperativa foi um importante preditor na percepção de pertencimento social.

Com relação à motivação no esporte, alguns estudos indicam a importância da relação treinador-atleta. Este é o caso do estudo desenvolvido por Lafrenière *et al.* (2011). Neste estudo foram analisados treinadores e atletas das modalidades de ginástica, futebol e voleibol. Um dos objetivos do estudo era verificar se a relação treinador-atleta afetava de maneira positiva ou negativa a satisfação e felicidade dos atletas bem como o bem estar deles. Os resultados demonstraram que a alta qualidade da relação treinador-atleta percebida pelos atletas provocava altos índices de felicidade. Neste caso a sensação de pertencimento produzida por estas relações promove a sensação de bem estar porque é capaz de atender a necessidade psicológica básica de relacionamento.

### **2.1.5 Teoria da Autodeterminação aplicada à atividade física e ao esporte**

Nesta parte apresentaremos estudos desenvolvidos por diversos autores que relacionam a aplicabilidade da TAD à atividade física e ao esporte. Estes estudos abordam aspectos referentes à motivação em diferentes contextos.

Em relação às atividades físicas, estudo desenvolvido por Vlachopoulos, Kaperoni e Moustaka (2011), cujo objetivo era verificar a associação das variáveis da TAD com a identidade para o exercício em indivíduos adultos, demonstrou que o comportamento autodeterminado está associado mais fortemente com a identidade para o exercício comparando com o comportamento não autodeterminado.

O segundo achado deste estudo demonstrou que a identidade para o exercício está mais associada às necessidades básicas de autonomia, de competência e de relacionamento. A identidade para o exercício corresponde ao resultado do processo de internalização do comportamento motivado. Quando a atividade passa a ser algo importante para o indivíduo e este a incorpora como parte de sua identidade ou quando a atividade é considerada fonte de prazer e de

satisfação espontânea, o qual é responsável pela manutenção na atividade. Quando o indivíduo apresenta estas características podemos dizer que ele tem uma identidade para o exercício. Este estudo contou com a participação de 733 praticantes de atividades físicas em centros de *fitness*, na Grécia, destes 330 eram homens e 403 eram mulheres, com idades que variavam de 18 a 64 anos.

Outro estudo (PATRICK; CANEVELLO, 2011) relacionado à atividade física aborda a comparação do uso da tecnologia e da influência do profissional de educação física para promover a motivação e à aderência à atividade física em jovens adultos sedentários. O objetivo deste estudo era demonstrar que o profissional de educação física é capaz de promover uma maior motivação para que a pessoa venha ter aderência à atividade, enquanto os professores informatizados (programa de computador) não são capazes de exercer influência com relação à manutenção do exercício.

Para este estudo foram contatos diferentes estudantes de diversas universidades dos EUA, de diferentes etnias, entre os quais as idades variaram de 18 a 30 anos, entre eles: americanos, espanhóis, sul-africanos, irlandeses e asiáticos. Os participantes completaram seis semanas de treinamento. Os estudantes foram divididos, uns eram instruídos pelos professores informatizados que continham apenas as informações para as tarefas diárias e outros eram instruídos com o professor estimulando-os e incentivando-os durante as tarefas. Estes professores utilizavam estratégias que viabilizavam os pressupostos teóricos da TAD.

Com este estudo foi constatado que a abordagem da TAD apresenta vantagens e mecanismos para a mudança do comportamento do indivíduo e para a manutenção da atividade. Isto se deve pelo processo de internalização, quando o indivíduo passa a adotar um comportamento mais autodeterminado. Assim, o comportamento torna-se parte do indivíduo e não apenas uma parte do contexto da intervenção, aumentando a probabilidade de que a mudança de comportamento será sustentada.

O estudo de Duda *et al.* (2014), corrobora com este resultado, no qual os autores demonstraram que ao adotar a abordagem da TAD, mais especificamente, utilizando o estilo de suporte em autonomia foi possível constatar vários benefícios às mulheres depressivas e obesas de um programa de treinamento no Reino Unido. Entre os benefícios constatou-se um melhor interesse e engajamento na atividade

física, a melhora do bem estar, uma melhor vitalidade e um decréscimo na ansiedade das praticantes.

Um estudo realizado por Mullan, Markland e Ingledew (1997) sugeriu que os indivíduos podem ser susceptíveis a manter um comportamento regular para a prática de exercícios puramente por razões intrínsecas de diversão e prazer, mesmo com toda a organização e comprometimento que este implica. Este estudo demonstrou que a motivação intrínseca fomenta a persistência no exercício.

Na área da dança, um estudo (QUESTED; DUDA, 2009) realizado com 59 dançarinos de *hip hop*, do Reino Unido, com idades entre 20 e 29 anos, de ambos os sexos, verificou a relação entre as percepções do clima motivacional manifestado no *hip hop*, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas e os indicadores de bem estar e de mal estar nos dançarinos de *hip hop*. Os achados indicaram que o ambiente do *hip hop* tem propensão a promover o bem estar dos dançarinos visto que as necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de relacionamento foram positivamente relacionadas ao clima de envolvimento das tarefas. A satisfação da necessidade de competência estava positivamente associada a efeitos positivos e negativamente associada a efeitos negativos, além de significativamente mediar a relação entre a percepção do clima de envolvimento na tarefa e os estados positivos e negativos do indivíduo. Os resultados indicaram também que a promoção de futuros envolvimento com a tarefa no ambiente de aprendizagem da dança poderão beneficiar o bem estar dos dançarinos.

Outros estudos relacionados ao esporte que abordam como tema o suporte em autonomia, mostram a influência dos treinadores sobre esta em seus atletas. Segundo o estudo desenvolvido por Pelletier *et al.*, (2001), dependendo do tipo de orientação que os treinadores conduzem, os resultados podem ser positivos. Conforme os achados desta pesquisa foram encontrados altos índices de motivação autônoma em jovens competidores de natação e que esta motivação mais autônoma está associada à uma maior persistência. Gagné, Ryan e Bargmann (2003), perceberam em seu estudo a influência do suporte em autonomia dos pais e dos treinadores. Segundo eles esta influência foi capaz de proporcionar em jovens ginastas as formas mais autônomas de motivação e que, desta forma, predizem o bem estar para as praticantes.

Gillet, Vallerand e Paty (2013), demonstraram em seu estudo com atletas de tênis de ambos os sexos, que a motivação mais autônoma, ou seja

autodeterminada, colabora e prediz uma melhor *performance* dos atletas, enquanto que, inversamente, a motivação mais controlada prediz baixos níveis de *performance*.

Veskovic e Milanovic (2011) identificaram em seu estudo com atletas sérvios que uma boa internalização dos comportamentos oriundos da motivação extrínseca e da motivação intrínseca, cujo o comportamento é motivado por razões internas e que experimentam a satisfação pessoal em atividades esportivas individuais conseguem obter um melhor sucesso no esporte.

Outros estudos abordam diferentes aspectos do esporte como, por exemplo o uso de doping. Este é o caso do estudo (DONAHUE *et al.*, 2006) realizado com 1290 atletas de elite, de ambos os sexos, com idades de 16 a 20 anos, de diferentes esportes, no Canadá (baseball, ginástica, natação, basquetebol, hóquei, esqui, atletismo, futebol e patinagem de velocidade). O objetivo do estudo era propor e testar um modelo motivacional no uso de substâncias para a melhora do desempenho físico em atletas de elite.

O modelo postula que os atletas que apresentam uma motivação intrínseca para o esporte são mais propensos a apresentar orientações positivas para a prática do esporte e para o espírito esportivo (esporte justo, honesto, limpo e íntegro), enquanto os atletas que apresentam uma motivação extrínseca são menos propensos a realizar tais orientações. Por sua vez, as orientações positivas para a prática do esporte e para o espírito esportivo devem prever negativamente o uso de substâncias que melhoram o desempenho.

Foram aplicados três tipos de inventários (motivação no esporte, espírito esportivo e o uso de substâncias para a melhora de desempenho) durante 12 meses. Os resultados demonstraram que os atletas que estavam predominantemente motivados pela motivação intrínseca foram mais propícios a aprovar orientações do espírito esportivo e conseqüentemente menos propícios a usar substâncias que melhoram o desempenho físico. Entretanto, os atletas que estavam predominantemente motivados pela motivação extrínseca estavam mais propícios a usar substâncias para melhorar o desempenho no esporte em parte por causa das orientações antiéticas de espírito esportivo que eles recebiam. De acordo com estes autores a automotivação prevê positivamente o aumento do espírito esportivo nos atletas, o que ocorre ao longo do tempo.



## 2.2 GINÁSTICA RÍTMICA

### 2.2.1 Caracterização da Ginástica Rítmica

A GR é definida como uma disciplina esportiva olímpica, competitiva essencialmente feminina e classificada pelo Comitê Olímpico Internacional como esporte individual. Sua prática oficial (competitiva) é realizada sobre um tapete com amortecimento de impacto medindo 13x13 metros, onde as atletas executam suas coreografias com acompanhamento musical. As coreografias são constituídas pelos elementos corporais, unidos aos elementos-aparelhos: corda, arco, bola, maçãs e fita (DOS SANTOS; NAGAMINE; BERNARDI, 2005). Existem dois programas de competição na GR, são eles: a competição individual e a competição de conjuntos.

A competição individual, dividi-se em duas etapas: uma etapa classificatória, denominada Concurso I e Concurso II, que determinam as finalistas por aparelho, a classificação por equipe e o individual geral, e a outra etapa, denominada Concurso III, que determina a classificação por aparelho.

A competição de conjuntos dividi-se também em duas etapas: uma etapa classificatória, denominada Concurso I, que classificam os oito finalistas por conjunto e o campeão geral na modalidade (são duas coreografias de conjuntos: uma de um aparelho e uma de dois aparelhos. A soma das duas coreografias classifica o campeão geral da modalidade). E a outra etapa denominada, Concurso III, que classifica o campeão por aparelho (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA, 2013; FONTANA, 2010).

Os componentes físicos desenvolvidas neste esporte são: a flexibilidade, a coordenação, o ritmo, o equilíbrio, a resistência (anaeróbica, muscular localizada e aeróbica), a agilidade e a força explosiva (LAFFRANCHI, 2001). Os elementos que constituem a GR são os seguintes: a) elementos dos grupos corporais obrigatórios: saltos, equilíbrios, *pivots*, flexibilidade/ondas (elementos de dificuldades corporais); b) elementos dos outros grupos: deslocamentos variados, balanceios, circunduções, giros, saltitos, ondas e passos rítmicos (elementos de ligação); c) elementos técnicos de cada aparelho (para cada aparelho há um grupo de elementos técnicos determinados e diferenciados) (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA, 2009; FONTANA, 2010).

Segundo o Código de Pontuação de GR (2013-2016), a modalidade de GR é avaliada por dois critérios. São eles: a Dificuldade (D) e a Execução (E).

A Dificuldade avalia o número e o nível das dificuldades da coreografia; a maestria dos elementos corporais e elementos-aparelhos (elementos realizados com os aparelhos em combinações com elementos corporais que podem ser com ou sem lançamento dos aparelhos); o componente artístico da coreografia, que avalia a música e a composição de base (escolha dos elementos aparelho, dos elementos corporais, elementos acrobáticos, variedade no dinamismo (rápido, lento, enlace rápido das combinações dos elementos), direções, trajetórias, níveis de altura e modalidades de deslocamento), pontuando de 0,00 a 10,00 pontos. A banca de arbitragem neste quesito corresponde a quatro árbitros. A nota mais alta e a nota mais baixa são cortadas, somam-se as duas notas centrais e se divide por dois, totalizando a nota final de Dificuldade.

A Execução avalia a apresentação dos movimentos e as faltas técnicas corporais e com aparelho, pontuando de 0,00 a 10,00 pontos. A banca de arbitragem neste quesito corresponde a quatro árbitros. A nota mais alta e a nota mais baixa são cortadas, soma-se as duas notas centrais e se divide por dois, totalizando a nota final de Execução. Assim, a pontuação final é atribuída ao valor máximo de 20,00 pontos (soma da nota final de Dificuldade e da nota final de Execução), contando com a participação de 08 árbitros, seguindo a divisão por quesitos, conforme foi descrito à cima.

Desta forma, podemos dizer que a melhor atleta de GR é aquela que conseguir realizar os critérios abordados acima (Dificuldade e Execução) da maneira mais uniforme possível. Além de conseguir realizá-los de maneira equilibrada, a ginasta deve transparecer uma execução leve, que não demonstre esforço e dificuldade para realizar sua coreografia. A atleta deve demonstrar, através de suas habilidades corporais, manipulativas e expressivas a capacidade de contar ao público a estória de sua coreografia, a qual deve conter um início, um meio e um fim.

Como se percebe a GR é um esporte que envolve vários aspectos em sua avaliação segundo o código de Pontuação. É um esporte que se utiliza da técnica dos elementos como parâmetro de desempenho. Em outras palavras, a atleta depende de um técnica qualificada para poder executar os elementos corretamente e receber uma boa pontuação e classificação em uma competição.

Neste sentido, a GR depende do desenvolvimento de uma boa técnica de base. Esta técnica de base que dará sustentação para a atleta seguir com a evolução e complexidade dos elementos posteriormente. A técnica de base se inicia com os elementos corporais, que são desenvolvidos durante a preparação técnica específica e nas aulas de *ballet* (LAFFRANCHI, 2001) .

A preparação técnica específica corresponde à execução correta dos elementos de uma coreografia de GR. Esta execução correta inclui detalhes específicos exigidos pela técnica de base dos elementos, como a postura e o posicionamento de um seguimento do corpo; e as exigências predeterminadas pelo Código de Pontuação. Por exemplo, para validar uma dificuldade de salto a atleta precisa atender três critérios básicos: executá-lo com uma boa amplitude na forma; ter uma boa altura (elevação do centro de gravidade conforme a altura da atleta) e ter uma forma fixa e definida durante o voo.

Assim, para a atleta melhorar a sua técnica ela necessita executar inúmeras repetições de todos os elementos contidos em sua coreografia. Além disso, a ginasta de GR deve demonstrar, ao realizar sua coreografia, uma leveza aliada à beleza artística transparecendo ao público a facilidade da atleta em executá-la da maneira mais perfeita possível.

Com relação ao *ballet*, este é um aliado da GR e faz parte de sua preparação física. Ele serve para aprimorar a técnica corporal e contribui para a formação das atletas de GR, desempenhando um importante papel na conscientização corporal e na preparação básica dos elementos corporais (LAFFRANCHI, 2001). Com as aulas de *ballet* é possível corrigir a postura dos movimentos. Desta maneira, as atletas vão assimilando uma execução correta dos movimentos e gradativamente passam a realizá-los automaticamente.

Muitos elementos das GR são oriundos do *ballet*. No Código de Pontuação vemos vários exemplos disso. A técnica de execução destes elementos parte da base do *ballet* clássico. Desta forma, o *ballet* e a GR formam juntos um matrimônio, pois não há possibilidade de se fazer uma GR com qualidade técnica sem a prática do *ballet*. Por esta razão o *ballet* deve ser aplicado constantemente no treinamento, pois através de sua prática é possível melhorar o desempenho das atletas de GR.

### 2.2.2 Ginástica Rítmica e Autodeterminação

O treinamento aplicado à GR se propõe a desenvolver um programa que tem como meta melhorar as habilidades, as aptidões e o desempenho das atletas, buscando atender as exigências técnicas da modalidade de maneira gradativa. Este processo é longo e leva em torno de oito a dez anos, exigindo muita persistência da atleta (LAFFRANCHI, 2001).

Neste sentido, torna-se fundamental estimular o comportamento autodeterminado da atleta na GR, pois a atleta passará por várias etapas até atingir o seu melhor desempenho. Visto que alguns estudos (NUNOMURA; OKADE; CARRARA, 2012; MUNKÁCSI, *et al.*, 2011) na área da ginástica confirmam que para melhorar e aprimorar a *performance* é imprescindível desenvolver e reforçar continuamente a motivação de jovens atletas de ginástica.

A seguir apresentaremos vários aspectos relacionados ao treinamento de GR que nos remete a importância de fomentar o comportamento autodeterminado nas atletas de GR. São eles: aspecto físico, aspecto técnico, aspecto psicológico, aspecto social e o biótipo propício à modalidade.

O aspecto físico corresponde ao constante desgaste físico que a atleta de GR passa. O treinamento atinge em média de 36 horas por semana. Cada sessão de treino tem em torno de quatro a seis horas por dia, e dependendo do nível da atleta, as sessões de treino passam a ser em dois turnos, exigindo um alto esforço físico. As sessões de treino são divididas de modo a desenvolver a preparação física e técnica, passando pela passagem das coreografias de todos os aparelhos previstos nas competições. Entre a preparação física, podemos exemplificar o treinamento da flexibilidade, pois esta corresponde ao principal componente físico da modalidade. A cada sessão de treino, a flexibilidade é desenvolvida de maneira prioritária. O fato de exigir a alta flexibilidade da atleta, implica em um treinamento dolorido. A dor se dá pelo tipo de flexibilidade que se desenvolve. É necessário desenvolver a flexibilidade nas principais articulações do corpo (coxofemoral, ombros, coluna vertebral, tornozelos e pés) de várias formas, até o limite articular para que se possa atender as dificuldades corporais propostas no Código de Pontuação.

O aspecto técnico é o mais criterioso de todos. As atletas necessitam executar as repetições dos elementos várias vezes por dia até que se consiga a execução correta dos movimentos no individual, ou a execução harmônica e correta

dos movimentos nas provas de conjunto. Cada detalhe deve ser verificado, a fim de que se evite possíveis erros na execução. Além das repetições, existe a preparação da técnica corporal. A atleta deve dominar a técnica corporal e a técnica com os aparelhos. Aliado à técnica corporal há o treinamento da resistência, no qual a atleta deve suportar a carga e o volume de treinamento por horas, além de conseguir executar as coreografias de forma ininterrupta por várias vezes seguidas (no pico do treinamento).

O aspecto psicológico envolve a questão da persistência, da dedicação para o esporte, da força de vontade, da autodeterminação na busca de seus ideais, do trabalho em equipe, da pressão, da cobrança de resultados, da autocobrança, da confiança mútua entre as partes, da capacidade de concentração, de manter a motivação e o nível emocional estável. A atleta necessita estar bem psicologicamente para poder obter um bom desempenho. O sucesso da atleta dependerá de seu esforço e de seu bem estar psicológico (FEDERAÇÃO RIOGRANDENSE DE GINÁSTICA 1998).

O aspecto social está diretamente ligado à privação da vida social da atleta, a qual acaba se dedicando para o esporte. Como é preciso treinar muito e isto implica muitas vezes não ter feriados e domingos, não poder frequentar festas, não sair com os colegas, não ir ao cinema ou ao “*shopping*”, não fazer viagens com a turma da escola. Desta forma, não há como manter um convívio social com os colegas da escola, por exemplo. Suas amigas passam a ser suas colegas de ginástica e toda a equipe técnica. O contato com o mundo exterior vem do esporte. Através do esporte é possível viajar pelo mundo, conhecer outras culturas, outros povos, outras línguas, fazer novas amizades, experimentar novas possibilidades de treinamento em outros centros de ginástica, enfim o esporte fecha algumas portas, mas abre novas possibilidades.

Além da carga de trabalho físico e técnico, dos aspectos psicológicos, do convívio social, também há o cuidado com a forma física e o controle de peso. O biótipo considerado ideal para a GR é caracterizado pelo biótipo “*ectomorfo*” (membros superiores e inferiores longilíneos e tronco curto) (FEDERAÇÃO RIOGRANDENSE DE GINÁSTICA, 1998).

As atletas de GR precisam ser longilíneas e magras, pelo fato desta característica ajudar a prevenir lesões e proporcionar uma certa leveza e uma maior amplitude na execução dos gestos motores. A atleta de GR deve ser magra e evitar

o sobrepeso em função da execução de vários exercícios que exigem muita flexibilidade e força. Com o sobrepeso a atleta está mais suscetível a sofrer diversas lesões nas diferentes articulações do corpo. Com esta característica a atleta consegue executar uma boa elevação do centro de gravidade durante os saltos, fazendo os exercícios de maneira ampla. Desta forma é possível promover uma harmonia no contexto da apresentação.

Sendo assim, como vimos nas explicações à cima, podemos afirmar que a atleta que não apresentar um comportamento autodeterminado, não terá persistência e nem perfil para dar continuidade em sua carreira na GR. Visto que, se leva em torno de oito a dez anos para se formar uma atleta que visa o alto rendimento.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo misto paralelo convergente de caráter transversal, o qual se caracteriza por dar a mesma importância aos métodos (qualitativo e quantitativo). Nesta perspectiva metodológica, as informações coletadas são apresentadas de forma independente durante a análise, proporcionando uma triangulação dos métodos, por meio da qual os resultados obtidos nas análises qualitativas e quantitativas são comparados e contrastados. Busca-se verificar se os resultados convergem ou divergem um do outro ou se relacionam entre si (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012; CRESWELL; CLARK, 2013; SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

#### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são treinadoras de GR do estado do Rio Grande do Sul (RS), filiadas à Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) e que atuam em campeonatos nacionais na categoria juvenil.

O critério da participação em campeonatos nacionais foi adotado devido às características do treinamento, pois tais características podem afetar diretamente o comportamento autodeterminado das atletas. Por se tratar de treinadoras que tem como foco o campeonato nacional, o número de dias e de horas de treino são mais volumosos, a proposta do treinamento e suas características são diferentes, há uma maior atenção à técnica, à qualidade física e às regras da modalidade, além de se ter um maior comprometimento e dedicação tanto das treinadoras como das atletas. Devido a estas características é possível ocorrer situações que possam desfavorecer o desenvolvimento e o suporte das três necessidades básicas de autonomia, de competência e de relacionamento, como por exemplo, as cobranças e as pressões.

O critério da categoria juvenil foi adotado porque corresponde à categoria que antecede à categoria adulta. Na categoria juvenil a faixa etária das atletas é de 13 a 15 anos. A caracterização desta fase é importante para futuras decisões e planejamentos das treinadoras, pois na categoria juvenil as atletas devem

demonstrar um domínio dos elementos corporais e dos cinco aparelhos oficiais da GR (corda, arco, bola, maçãs e fita). A partir desta categoria as atletas começam a competir em eventos internacionais oficiais. Na categoria juvenil as treinadoras percebem onde poderão chegar com suas atletas. É uma fase que tem como meta introduzir a atleta ao alto rendimento.

A partir dos 14 anos é permitida a participação em eventos nacionais na categoria adulto. Esta regra permite um número maior de participações em competições e, como consequência, a atleta adquire mais experiência, melhorando a sua evolução e desempenho na categoria de origem. A treinadora exerce um papel fundamental neste processo, pois é ela quem vai adequar o treinamento para cada atleta. A partir desta fase as atletas começam a ser selecionadas para a Seleção Brasileira, que formará futuramente a equipe nacional adulto, representado o país em eventos como os Jogos Sul Americanos, os Jogos Pan Americanos e os Jogos Olímpicos.

Além disso, no estado do RS temos apenas um clube que trabalha com a equipe adulto em nível nacional na GR. Neste sentido, optou-se pela categoria juvenil por se tratar da categoria que abrange o número total e, portanto representativo, de treinadoras que atuam na categoria de maior nível competitivo após a categoria adulto.

Assim, adotando estes critérios, os sujeitos da pesquisa correspondem a quatro treinadoras, de quatro entidades do município de Porto Alegre, contemplando o número total de treinadoras que atuam no cenário nacional, na categoria juvenil e que representam o estado nestes eventos. Estas treinadoras foram escolhidas intencionalmente porque desenvolvem um trabalho representativo no contexto da GR do RS. São pessoas que possuem uma trajetória na GR, vivenciando a modalidade como atletas. Estas profissionais tiveram a sua formação na área e realizaram cursos de especialização, cursos específicos de aperfeiçoamento técnico e de arbitragem na modalidade. Portanto, são pessoas experientes e especialistas na área, que poderão fornecer as informações necessárias à esta investigação. Sendo assim, foi analisado o ambiente de treino fornecido pelas treinadoras às atletas da faixa etária de 13 a 15 anos correspondente à categoria juvenil.



### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: a) “Questionário de Identificação das Variáveis de Controle” (QIVC), b) “Roteiro de Entrevista” e c) “Ficha de Observação para Análise das Necessidades Psicológicas Básicas no Ambiente de Treino” (FOANPBAT).

O QIVC foi utilizado para o controle das variáveis: data da entrevista, horário, nome, idade, entidade, tempo de atuação na profissão, formação pessoal, cursos realizados na área da GR, campeonatos que participa, número de horas corresponde a uma sessão de treinamento, número de horas semanal do treinamento, que está incluso no cabeçalho no Roteiro de Entrevista (ver APÊNDICE A).

O Roteiro de Entrevista (ver APÊNDICE A) foi composto por 19 perguntas, que tinham como referência a TAD. As perguntas foram divididas em três subgrupos: o primeiro corresponde a seis perguntas relacionadas à necessidade psicológica básica de competência. O segundo corresponde a sete perguntas relacionadas à necessidade psicológica básica de autonomia. E o último corresponde a seis perguntas relacionadas à necessidade psicológica básica de relacionamento.

Quanto ao número total de perguntas (19), se colocou este número devido a recomendação na literatura que para entrevistas semiestruturadas se recomenda começar com um número determinado de perguntas, pois este número poderá concluir com 30, 40, 60, porque cada pergunta pode originar outras perguntas esclarecedoras ao pesquisador (TRIVIÑOS, 2001). Com relação ao número de perguntas para cada necessidade psicológica, procurou-se destacar os aspectos mais relevantes de cada necessidade psicológica conforme determina a TAD (competência: *feedback*, novos desafios, autoavaliação; autonomia: tomada de decisões, oportunidade de escolha, tarefas compatíveis com o nível do atleta, independência e iniciativa; relacionamento: relação atleta-treinador, relação atleta-atleta, sentimento de pertencimento) (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2007).

A FOANPBAT (ver APÊNDICE B) foi organizada por itens referentes às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento. Estes itens forneceram subsídios ao que se pretendia verificar: se

as treinadoras de GR durante suas orientações oferecem suporte às três necessidades básicas conforme prediz a TAD.

A FOANPBAT está dividida em quatro partes. a) necessidade psicológica básica de competência, contemplando 8 itens. b) necessidade psicológica básica de autonomia, contemplando 8 itens. c) necessidade psicológica básica de relacionamento, contemplando oito itens, totalizando em 24 a serem observados.

Estes itens foram observados sobre duas categorias de avaliação, assim denominadas: “Não Atende” (NA) e “Atende” (A). Sendo que: Não Atende (NA) corresponde quando não há ações referentes àquela abordagem; Atende (A) corresponde quando há todas as ações em direção àquela abordagem. No apêndice B encontra-se os critérios de pontuação da FOANPBAT.

A última parte deste instrumento corresponde aos comentários pessoais da pesquisadora referentes à cada sessão de treino observada. Nesta parte se descreveu alguns comentários que a pesquisadora achou relevante e que puderam auxiliar posteriormente na análise dos dados.

Com relação ao número de itens (oito por necessidade), estes se referem aos pontos em que a teoria determina como sendo essenciais para se fornecer e dar suporte às três necessidades psicológicas básicas. São pontos específicos em que os autores reforçam a sua relevância no contexto do esporte competitivo. As ações das treinadoras em direção ao desenvolvimento e ao suporte das três necessidades psicológicas básicas contribuirão para o comportamento autodeterminado da atleta, proporcionando seu bem estar e satisfação. Além disso, estas ações corroboram para um melhor rendimento da atleta, que conseqüentemente corresponde a um dos principais objetivos das treinadoras: alcançar o melhor rendimento de seu grupo de atletas.

### **3.3.1 Procedimentos de Validação de Conteúdo e Acordo Interjuízes do Instrumento FOANPBAT**

A Ficha de Observação (FOANPBAT), antes do início da coleta por meio de observações, passou por um procedimento visando qualificá-la como mencionado anteriormente. Este procedimento seguiu os princípios norteadores aceitos na literatura especializada (HERNANDEZ-NIETO, 2002; CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010; GEERTZEN, 2006). Na primeira etapa deste

procedimento, a pesquisadora reuniu-se com três pesquisadores conhecedores da TAD e da metodologia utilizada. Nesta reunião foi apresentado o instrumento aos pesquisadores avaliadores para uma primeira conversa e análise. Cada um dos pesquisadores relatou sua opinião a respeito dos itens e das alternativas de resposta do instrumento.

Inicialmente, o instrumento continha 39 itens distribuídos em 13 itens para cada necessidade psicológica básica (competência, autonomia e relacionamento). Após esta primeira análise, os pesquisadores propuseram retificações em alguns itens do instrumento e nas alternativas de respostas. Com relação aos itens do instrumento, para cada categoria, competência, autonomia e relacionamento, foram retirados cinco itens de cada uma destas. Esta sugestão deveu-se ao fato de que estes itens estavam propondo observar o mesmo aspecto e alguns deles não apresentavam clareza, gerando dúvidas quanto ao seu entendimento. Com relação às alternativas de resposta, foi sugerido retirar a alternativa Atende Parcialmente (AP). Houve esta recomendação porque a alternativa permitiria dúvidas no momento da aplicação do instrumento, ocasionando dificuldade na coleta de dados. Neste sentido, os pesquisadores avaliadores propuseram deixar somente as alternativas Atende (A) e Não Atende (NA), com a finalidade de se atingir clareza no momento da coleta, ou atende todos os aspectos a observar ou não atende, conforme explicitado nos critérios de pontuação para o instrumento (ver APÊNDICE B).

Após um longo debate a respeito de cada item e das alternativas de resposta, os três pesquisadores chegaram a uma conclusão. Seguindo a sugestão dos três pesquisadores avaliadores se adequou o instrumento, fazendo as devidas retificações. O instrumento passou a ser composto por 24 itens no total, sendo oito itens para cada categoria (competência, autonomia e relacionamento), com duas alternativas para resposta.

Após esta etapa o instrumento foi redigido novamente e submetido à avaliação dos três pesquisadores avaliadores. Vale ressaltar que os pesquisadores avaliadores são professores universitários, sendo dois doutores e um pós doutor, e todos são conhecedores da metodologia utilizada e da TAD. Eles possuem formação e experiência na área, atuando por mais de oito anos, apresentando várias publicações sobre o tema.

Neste sentido, o que se esperava com este procedimento era obter uma avaliação da Clareza de Linguagem, da Pertinência, da Clareza de Critério para

cada um dos itens da ficha (CVC), a dimensionalidade teórica (*Kappa* de Cohen) e receber subsídios que pudessem deixar o instrumento mais claro e objetivo.

A validade de conteúdo é obtida pelo cálculo do CVC, pois se trata de uma escala ordinal e a dimensionalidade pelo cálculo de *Kappa* de Cohen por se tratar de uma escala nominal. Este cálculo mede a validade de conteúdo e o nível de concordância simultaneamente (índice de correlação de *Kappa* de Cohen), que é buscada pela concordância entre as avaliações dos juízes (BALBINOTTI, 2005; BALBINOTTI; BENETTI; TERRA, 2006; SALDANHA, 2012).

O CVC é calculado conforme a avaliação dos juízes avaliadores e se recomenda um mínimo de três juízes e um máximo de cinco juízes “*experts*” na área (teórica e prática). A avaliação dos itens é feita com uma escala tipo *Likert*, graduada de 1 a 5, onde 1 corresponde à “pouquíssima”, 2 corresponde à “pouca”, 3 corresponde à “média”, 4 corresponde à “muita” e 5 corresponde à “muitíssima”. O resultado deste procedimento demonstra a equivalência de conteúdo (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010, p. 512).

Para calcular o CVC é necessário realizar os seguintes procedimentos:

1) Baseado nas notas dos(as) juízes(as) (1 a 5), calcula-se a média das notas de cada item ( $M_x$ ):

$$M_x = \frac{\sum_{i=1}^J x_i}{J}$$

Onde  $\sum x_i$  representa a soma das notas dos(as) juízes(as) e  $J$  representa o número de juízes(as) que avaliaram o item.

2) Baseado na média, calcula-se o CVC inicial para cada item ( $CVC_i$ ):

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{m\acute{a}x}}$$

Onde  $V_{m\acute{a}x}$  representa o valor máximo que o item poderia receber (por exemplo, no caso de uma escala *Likert* de 1 a 5, o valor máximo seria cinco).

3) É recomendado o cálculo do erro ( $Pe_i$ ), para descontar possíveis vieses dos(as) juízes(as)-avaliadores(as), para cada item:

$$Pe_i = \left(\frac{1}{J}\right)^J$$

4) Com isso, o CVC final de cada item ( $CVC_c$ ) será:

$$CVC_c = CVC_i - Pe_i$$

5) Para o cálculo do CVC total do instrumento ( $CVC_i$ ), para cada uma das características (clareza de linguagem, pertinência prática e clareza de critério), Hernandez-Nieto (2002) sugere:

$$CVC_i = Mcvc_i - Mpe_i$$

Onde  $Mcvc_i$  representa a média dos coeficientes de validade de conteúdo dos itens do questionário e  $Mpe_i$  a média dos erros dos itens do questionário. Após efetuarem-se os cálculos, recomenda-se que sejam considerados aceitáveis somente os itens que obtiverem um  $CVC_i \geq$  de 0,7 (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

A seguir apresentaremos os procedimentos de submissão do instrumento aos avaliadores:

Elaborou-se uma nova versão do instrumento conforme sugestão dos pesquisadores avaliadores. Organizou-se uma planilha para a submissão do instrumento aos pesquisadores avaliadores contendo instruções de preenchimento. Esta planilha pretendia avaliar os itens do instrumento sobre três critérios, a saber: clareza de linguagem; pertinência prática e clareza de critério.

Quanto à clareza de linguagem, solicitou-se aos pesquisadores avaliadores que avaliassem o item sob a seguinte perspectiva: a linguagem do item é suficientemente clara? Quanto à pertinência prática, solicitou-se aos pesquisadores avaliadores que avaliassem o item sob a seguinte perspectiva: os critérios descritos nos itens são pertinentes enquanto a ação do treinador para atender a necessidade psicológica básica que se pretende observar e avaliar? Quanto à clareza de critério, solicitou-se aos pesquisadores avaliadores que avaliassem o item sob a seguinte perspectiva: o item está claro quanto ao critério a ser observado no treino?

Na planilha acrescentou-se uma coluna para as anotações e observações dos pesquisadores avaliadores. Nesta coluna os pesquisadores avaliadores expuseram suas opiniões e sugestões. Esta parte da planilha vem colaborar para futuras alterações e retificações que sejam necessárias para uma melhor compreensão e clareza dos itens, aprimorando e refinando o instrumento antes de sua aplicação (ver modelo Tabela 1).

A partir da coleta dos dados da planilha, foram feitos os cálculos referente ao CVC procedendo de acordo com a cinco etapas supracitadas ( $Mx$ ); ( $CVC_i$ ); ( $Pe_i$ );

( $CVC_c$ ) e ( $CVC_t$ ). Com a realização destes procedimentos e das correlações estabelecidas entre as respostas dos juizes ( $CVC_t \geq 0,7$ ), tornou-se possível ter a validade de conteúdo do instrumento de coleta (CASSEPP-BORGES; TEODORO, 2010, p. 513).

Tabela 1 - Instruções para o Juiz avaliador responder ao questionário de aprovação do instrumento

Itens	Clareza de Linguagem	Pertinência Prática	Clareza de Critério	Observação
Item 1	1   2   3   4   5	1   2   3   4   5	1   2   3   4   5	
Item 2	1   2   3   4   5	1   2   3   4   5	1   2   3   4   5	
Item 3	1   2   3   4   5	1   2   3   4   5	1   2   3   4   5	
Item ...	1   2   3   4   5	1   2   3   4   5	1   2   3   4   5	

Fonte: Adaptação de Cassepp-Borges; Balbinotti; Teodoro (2010, p. 512)

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos metodológicos adotados para este estudo foram realizados por meio da coleta de entrevistas, observações e anotações de campo da pesquisadora. No projeto inicial pretendia-se coletar as informações também por meio de fontes documentais (registros das treinadoras). Entretanto, para a surpresa da pesquisadora, as treinadoras não tinham seus registros pessoais com os planejamentos dos treinamentos. As treinadoras tinham apenas anotações referentes às competições que as atletas participariam no decorrer do ano e os rascunhos referentes às montagens das coreografias, os quais continham a ordem dos exercícios a serem cumpridos pelas atletas nas coreografias. Esta situação não permitiu, portanto, a utilização de fontes documentais previstas no projeto de pesquisa. Na sequência apresentamos, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados da pesquisa.

#### 3.4.1 Entrevistas

Para este estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, objetivando a averiguação dos fatos. As entrevistas semiestruturadas partem de questionamentos básicos e têm como objetivo proporcionar uma visão mais geral do contexto que se quer estudar (TRIVIÑOS, 2001). Posteriormente pode-se aprofundá-las, tornando-as em seguida mais extensiva e intensiva.

Para a realização das entrevistas, segundo a literatura (FLICK, 2009; GRAY, 2012) é recomendável adotar alguns procedimentos que servem de preparação para

a coleta das informações. Neste sentido, para obter sucesso na entrevista é aconselhável que o pesquisador tenha um conhecimento prévio do entrevistado; saiba a sua trajetória; como ele se insere no contexto a ser investigado; quais são as suas contribuições e a sua relação com o tema; marcar com antecedência o local e o horário da entrevista, assim o entrevistador e o entrevistado já vão preparados para realizarem o procedimento; garantir ao entrevistado a confidencialidade de sua identidade e de suas palavras. Desta forma, o entrevistado se sente amparado e respeitado e como retorno desta ação, ele poderá expor espontaneamente e com tranquilidade a sua fala; conhecer previamente o campo de estudo, assim se evita perda de tempo, indo direto ao ponto de interesse; fazer uma preparação específica organizando o roteiro e verificando as questões importantes; e oferecer um ambiente de cordialidade tanto ao iniciar quanto ao terminar a entrevista. Desta maneira, o entrevistador vai se sentir acolhido e ao mesmo tempo estará disposto a retornar à uma próxima entrevista, se necessário. Todos estes procedimentos foram respeitados para a realização das entrevistas com as treinadoras.

Assim, a elaboração das perguntas teve como referência a TAD e abordou aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento. Entretanto, no projeto de pesquisa pretendia-se fazer 12 perguntas, sendo quatro perguntas para cada necessidade psicológica básica (competência, autonomia e relacionamento).

O número de perguntas passou por um processo de retificação, totalizando-se 19 perguntas, sendo seis para competência, sete para autonomia e seis para relacionamento como mencionado no item “Instrumentos de Coletas de Dados” à cima. Esta retificação deveu-se ao processo de análise e avaliação da Ficha de Observação, que foi submetida a três pesquisadores conhecedores da TAD. As perguntas das entrevistas tinham relação com os itens a serem observados na Ficha de Observação. Os itens de observação passaram por retificações segundo à sugestão e recomendação dos avaliadores do instrumento. Neste sentido, as perguntas foram alteradas de acordo com os itens da ficha de observação. O número total de perguntas (19) não corresponde ao número total de itens da Ficha de Observação (24) porque algumas perguntas abordam mais de um item da Ficha de Observação, como por exemplo, a pergunta número dois: Fale o que você pensa sobre a melhora do desempenho e o domínio das habilidades das atletas. Esta pergunta contempla os itens competência 2 (C2) e o competência C3 (C3) da Ficha

de Observação. O Roteiro de Entrevista encontra-se no (APÊNDICE A) e ao lado de cada pergunta consta o item, entre parênteses, correspondente à Ficha de Observação.

As entrevistas foram marcadas antecipadamente, realizadas individualmente e gravadas mediante a autorização das participantes (gravador de voz digital). Quanto ao tempo de duração, as entrevistas foram em torno de 50 a 60 minutos, conforme Triviños (2001). A coleta foi realizada no local de trabalho das participantes, no horário disponível de ambas as partes (pesquisadora e entrevistada). A única exceção foi uma das participantes que preferiu ser entrevistada em sua própria casa. Após a gravação das entrevistas foi feita a transcrição do material, obedecendo o depoimento original de cada entrevistada. Após a transcrição das entrevistas, estas foram repassadas às entrevistadas, via e-mail, a fim do conteúdo ser aprovado por elas, procedendo-se às reformulações, quando necessário. Não foram necessárias reformulações. O conteúdo das entrevistas foi aprovado pelas entrevistadas. Em sequência foi feita uma segunda leitura dos dados a fim de corrigir os erros de português sem que o sentido do texto fosse alterado e por fim uma leitura final com o propósito de revisar o texto. Uma cópia do texto foi encaminhada às entrevistadas para a autorização do uso de seu depoimento na pesquisa.

As entrevistas transcritas e os termos de consentimentos assinados pelas entrevistadas e pelas instituições serão armazenados no arquivo do “Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Pedagogia do Esporte”, localizado na sala 106F do Laboratório de Pesquisa do Exercício (LAPEX) da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelo período de cinco anos, de acordo com o procedimento adotado pelos grupos de pesquisa sediados no LAPEX.

### **3.4.2 Entrevistas com Especialistas**

Para este estudo realizou-se entrevistas com especialistas da área. Estas especialistas são treinadoras que tem no mínimo cinco anos de experiência na GR e possuem uma formação específica voltada à modalidade (BURDEN, 1990).

As entrevistas com especialistas, segundo Flick (2009, p. 158), são:



integradas ao estudo não como um caso único, mas representam um grupo de especialistas específicos e as informações fornecidas por eles são mais restritas do que em outras entrevistas, pois ela aborda o conteúdo específico de uma determinada área.

A interpretação deste tipo de entrevista visa analisar e comparar o conhecimento do especialista. Outro aspecto importante a considerar é que o entrevistador seja um conhecedor do tema, pois o sucesso da aplicação das entrevistas dependerá desta condição. Neste sentido, a própria pesquisadora possui conhecimento e experiência na GR e vem atuando por 23 anos como treinadora, na iniciação e no alto rendimento, como gestora esportiva, como árbitro e como docente do ensino superior.

### **3.4.3 Observações**

Para Triviños (1987, p.153) “[...] observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando a atenção em suas características (cor, tamanho, etc.)”. Segundo Robson (1993), a observação é uma técnica capaz de verificar efetivamente o que acontece. Ela serve para examinar as discrepâncias, servindo de complementação de outras técnicas, como as entrevistas e os questionários. Segundo o autor há uma discrepância grande entre o que as pessoas falam e o que elas executam, a qual ocorre, muitas vezes pela falta da memória ou tem haver com o desejo da pessoa em se apresentar de uma maneira mais favorável ao observador. Por este motivo a observação vem corroborar na confirmação da informação.

Neste estudo, especificamente, utilizou-se a observação estruturada como um dos métodos para a coleta de dados. A observação estruturada corresponde a um esquema de observação pré definido, quando já se tem categorias pré determinadas. Segundo Gray (2012, p. 329) a observação estruturada tem uma série de vantagens. São elas:

- Deve resultar em dados mais confiáveis porque os resultados podem ser replicados pelo mesmo pesquisador em outro momento ou por outros pesquisadores;
- Permite que os dados sejam coletados no momento em que ocorrem e não precisa depender da lembrança dos participantes e nem de suas interpretações dos eventos;

- Coleta de dados cuja importância os próprios participantes podem não perceber.

Antes de iniciar as observações foi implementado um procedimento com o objetivo de qualificar a Ficha de Observação (FOANPBAT). O instrumento foi submetido à avaliação de pesquisadores com conhecimento da TAD e da metodologia utilizada com a finalidade de se obter uma avaliação da Clareza de Linguagem, da Pertinência, da Clareza de Critério de cada um dos itens da ficha (Coeficiente de Validade de Conteúdo – CVC), e receber contribuições que tornassem o instrumento mais claro e objetivo (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002). As observações tiveram início somente após a realização deste procedimento.

A primeira observação foi realizada após aprovação deste projeto pela banca de qualificação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o número: 355.364. Na primeira observação da sessão de treinamento de cada treinadora se fez uma descrição física do local de treinamento de cada entidade a fim de caracterizar o ambiente físico. Esta descrição teve o intuito de verificar se as condições físicas do local de treinamento poderiam afetar alguns dos aspectos a serem observados (necessidades psicológicas básicas). Muitas vezes, quando não se tem o local adequado para se treinar, pode-se ter problemas com os comportamentos das treinadoras e das atletas, pois esta condição acaba afetando o desempenho da atleta.

As observações deste estudo foram realizadas no local onde as treinadoras trabalham com suas equipes juvenis. O período total de observações do estudo correspondeu a 30 dias, isto é, um mês. Neste período, contemplou-se as quatro treinadoras participantes da pesquisa, em suas respectivas entidades. O tempo de cada observação variou entre três e seis horas por dia, conforme a duração da sessão de treino de cada treinadora. Observou-se os treinamentos no período competitivo. O período competitivo corresponde ao mês da competição. As observações tiveram início no mês de outubro e término no mês de novembro do ano de 2013, sendo determinado pela competição de maior relevância para as equipes juvenis das treinadoras, de acordo com o calendário nacional da CBG para a GR. Neste período realizaram-se cinco observações, sendo uma por semana. Foram cinco observações para cada treinadora, totalizando em 20 observações.

O critério do período competitivo foi adotado porque corresponde ao período em que as atletas supostamente serão mais pressionadas por suas treinadoras e que poderão ser cobradas por um bom desempenho na competição. A pressão e a cobrança correspondem a fatores de impacto no comportamento autodeterminado, conforme expõe a TAD. Neste sentido, a abordagem das treinadoras neste período é extremamente relevante para se observar, pois as atletas ainda estão em fase de formação.

Durante as observações verificou-se se o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras a suas atletas era favorável para desenvolver e dar suporte às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento. Estas foram as três categorias de análise pré-definidas conforme prediz a TAD.

Neste sentido, o foco da observação estava na abordagem que a treinadora utilizava com suas atletas e como ela trabalhava em diferentes contextos, como por exemplo:

- **Aspectos referentes à autonomia:** ao ensinar um novo elemento, a treinadora está preocupada em que a atleta aprenda o elemento, ela oportuniza a participação das atletas neste processo; como ela atua ao corrigir um movimento que está incorreto; no direcionamento das tarefas, ela oportuniza opções para realizá-las, ou apenas mostra um caminho a seguir; no planejamento dos objetivos, há uma combinação em conjunto para decidir os objetivos; os objetivos são reais e alcançáveis pelo grupo; no trabalho em equipe, como lida com as questões dos resultados, da aprendizagem, da competição e da avaliação; ao elaborar uma coreografia respeita a opinião da atleta na escolha da música, na escolha dos movimentos, ela aceita sugestões;
- **Aspectos referentes à competência:** a treinadora utiliza *feedback* positivo; que tipo de palavras são utilizadas no *feedback*; ela promove novos desafios; há um processo de autoavaliação e autorreferência da atleta; o foco do trabalho está na realização da tarefa ou em vencer; a treinadora fornece uma razão significativa para as atletas estarem treinando todos os dias; é explicado às atletas porque elas estão fazendo determinado tipo de treinamento, para que serve, quais são as consequências; as atletas são pressionadas; que tipo de pressão elas passam;

- **Aspectos referentes ao relacionamento:** durante o treinamento são realizadas atividades em grupo; a treinadora é capaz de fazer com que as atletas se sintam acolhidas por ela, de que forma ela faz isto; há a promoção de atividades em que o grupo se sinta conectado entre si; se permite a participação das atletas na elaboração de metas individuais e coletivas; se permite que as atletas tomem decisões em conjunto e criem estratégias para atingir as metas elaboradas; a treinadora conversa diariamente com suas atletas para discutir e refletir sobre o treinamento e como atingir as metas; são feitas reuniões individuais com as atletas para conhecê-las melhor e poder explorar os seus objetivos.

Assim, as observações corresponderam a uma parte do processo em que se fez comparações e relações com as outras técnicas utilizadas nesta pesquisa.

#### **3.4.4 Anotações de Campo**

As anotações de campo referem-se:

a todo processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação do estudo. Ela representa além das observações as reflexões sobre que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas (TRIVIÑOS, 1987, p.154).

Segundo Woods (1995) as anotações de campo devem ser realizadas imediatamente após a observação a fim de não perder as informações importantes da situação, que se realizadas posteriormente podem conduzir a confusões.

Neste estudo realizou-se as anotações de campo durante as observações. As anotações eram feitas quando se observava algo diferente ou corriqueiro, que chamasse a atenção para o que se pretendia observar e a partir disso descreveu-se o fato e refletiu-se sobre ele. As anotações de campo corresponderam a conversas entre as treinadoras e suas atletas, às impressões pessoais e reflexões a respeito das informações que foram coletadas durante as observações, às dúvidas, aos sentimentos, à percepção da pesquisadora com relação aos sentimentos das treinadoras e das atletas, entre outros aspectos. Quanto às reflexões, estas

assumiram relevância no processo de análise e de discussão dos dados, pois auxiliaram na indicação de uma direção na compreensão do fatos. Tais registros foram realizados nas anotações de campo da pesquisadora.

Os dados coletados nas observações e as anotações registradas nas anotações de campo da pesquisadora também serão armazenados no arquivo do “Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Pedagogia do Esporte”, localizado na sala 106F do Laboratório de Pesquisa do Exercício (LAPEX) da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelo período de cinco anos, seguindo os procedimentos adotado pelos grupos de pesquisa sediados no LAPEX.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS

Para a interpretação dos dados coletados nas entrevistas e nas anotações de campo se utilizou a técnica de análise de conteúdo conforme os procedimentos de Bardin (2011). No que diz respeito às observações realizou-se a análise das frequências de ocorrência das categorias de avaliação (não atende e atende) para cada necessidade psicológica básica (competência, autonomia e relacionamento). A seguir apresentaremos os procedimentos adotados para a interpretação dos dados coletados de acordo com cada uma das técnicas.

#### 3.5.1 Análise das Entrevistas

A análise das entrevistas seguiu os princípios norteadores comumente aceitos na literatura especializada (BARDIN, 2011; FLICK, 2009; GIBBS, 2009). De posse da transcrição das entrevistas autorizadas para o uso na pesquisa, a pesquisadora procedeu a leitura aprofundada e análise de cada uma buscando grifar as palavras que se destacavam e identificar as subcategorias. As subcategorias emergiram dos itens das observações e do roteiro de entrevista, tendo como base os pressupostos teóricos da TAD. Em sequência, extraiu-se fragmentos, frases ou expressões que caracterizavam ou que tinham significado com base nas categorias, identificando-se a subcategoria nas respostas. Por exemplo: pergunta um, o primeiro parágrafo da resposta caracterizou a subcategoria C1. Estes procedimentos foram adotados para cada resposta das perguntas resultantes das entrevistas com as treinadoras.

Após cotejar pergunta por pergunta de cada entrevistada foi feita uma análise comparando as respostas de cada treinadora para cada pergunta. Nesta análise verificou-se se houve consenso, divergências ou divisões entre as respostas e se fez uma síntese para cada resposta. Como resultados da análise das entrevistas foram identificadas duas categorias à *posteriori*. São elas: a autoestima e a autoconfiança.

A seguir, em formato de quadros, apresentamos as categorias centrais, estabelecidas à *priori* (competência; autonomia e relacionamento e suas respectivas subcategorias), bem como as categorias à *posteriori* do estudo, que emergiram das entrevistas:

Quadro 1 - Categorias Centrais e suas respectivas subcategorias

CATEGORIAS CENTRAIS		
COMPETÊNCIA	AUTONOMIA	RELACIONAMENTO
SUBCATEGORIAS		
(C1) Capacidade do atleta	(A1) Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta	(R1) Cooperação entre atletas
(C2) Aprendizagem do atleta	(A2) Tomada de decisão do atleta	(R2) Apoio ao atleta
(C3) Melhora do desempenho do atleta	(A3) Elaboração de metas em conjuntos	(R3) Integração do grupo
(C4) <i>Feedback</i> positivo ao atleta	(A4) Elaboração de metas individuais	(R4) Parceria entre atletas
(C5) Palavras de reforço ao atleta	(A5) Oportunidade de escolha do atleta	(R5) Colaboração entre treinador e atleta
(C6) Desafios ao atleta	(A6) Resolução de problemas pelo atleta	(R6) Acompanhamento do atleta
(C7) Avaliação de autorreferência do atleta	(A7) Respeito à opinião do atleta	(R7) Confiança entre treinador e atleta
(C8) Valorização do esforço do atleta	(A8) Expressão criativa do atleta	(R8) Fechamento do treinamento

Fonte: Autora

Tendo como referência o quadro 1, observa-se que cada uma das três categorias centrais desdobra-se em oito subcategorias, as quais serão discutidas abaixo:

a) Subcategorias oriundas da categoria competência:

Subcategoria (C1) - Capacidade do atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação ao encorajamento e fortalecimento do sentimento de competência da atleta. Se a treinadora estimula a atleta acreditando na sua capacidade de realizar as tarefas, utilizando palavras ou expressões que demonstrem este reconhecimento.

Subcategoria (C2) - Aprendizagem do atleta: esta subcategoria refere-se à maneira de como a treinadora orienta o treinamento com relação à aprendizagem da atleta. Se a treinadora está desenvolvendo o treinamento visando a aprendizagem

da atleta. Se ela tem a aprendizagem como meta para que a atleta aprenda e compreenda a técnica correta da modalidade.

Subcategoria (C3) - Melhora do desempenho do atleta: esta subcategoria refere-se à ação da treinadora com relação ao desempenho da atleta. Se a treinadora está desenvolvendo o treinamento visando a melhora do desempenho, a superação dos limites e ao domínio das habilidades da atleta como prioridade em seu planejamento.

Subcategoria (C4) - *Feedback* positivo ao atleta: esta subcategoria refere-se à ação da treinadora com relação a um retorno positivo para sua atleta. Se a treinadora fornece o *feedback* positivo durante os treinamentos, valorizando o que a atleta faz, reconhecendo sua habilidade em executar as tarefas e orientando-a para um melhor aprimoramento do movimento.

Subcategoria (C5) - Palavras de reforço ao atleta: esta subcategoria refere-se à ação da treinadora com relação ao reforço à atleta. Se a treinadora utiliza palavras de reforço estimulando a atleta a continuar treinando, percebendo e valorizando o empenho da atleta.

Subcategoria (C6) - Desafios ao atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à sua abordagem ao propor desafios. Se a treinadora propõe novos desafios compatíveis com a capacidade da atleta.

Subcategoria (C7) - Avaliação de autorreferência do atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à avaliação da atleta. Se a treinadora promove um sistema de avaliação de autorreferência onde a atleta pode se observar e a partir desta observação perceber seus avanços e o que pode melhorar.

Subcategoria (C8) - Valorização do esforço do atleta: esta subcategoria refere-se à ação da treinadora com relação ao esforço da atleta. Se a treinadora reconhece e valoriza o esforço da atleta no dia a dia do treinamento.

b) Subcategorias oriundas da categoria autonomia:

Subcategoria (A1) - Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação aos objetivos das etapas de treinamento. Se a treinadora explana para a atleta os objetivos das etapas de treinamento (preparação física, preparação técnica e preparação específica) e suas consequências para o rendimento.

Subcategoria (A2) - Tomada de decisão do atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à tomada de decisão da atleta. Se a

treinadora estimula e incentiva a atleta a tomar decisões nos aspectos relacionados à sua *performance* durante o treinamento.

Subcategoria (A3) - Elaboração de metas em conjuntos: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à elaboração de metas em grupo. Esta subcategoria está relacionada à elaboração em conjunto de um objetivo final para a equipe como um todo. Se a treinadora estimula este aspecto no treinamento com as atletas.

Subcategoria (A4) - Elaboração de metas individuais: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à elaboração de metas individuais. Esta subcategoria está relacionada à elaboração individual de um objetivo final para cada atleta. Se a treinadora estimula este aspecto no treinamento com as atletas, conversando particularmente com cada uma delas para elaborarem as metas.

Subcategoria (A5) - Oportunidade de escolha do atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à liberdade de escolha da atleta. Se a treinadora demonstra à atleta diferentes caminhos para alcançar um determinado objetivo e a decisão de definir o caminho a seguir será da atleta. A atleta vai decidir pelo caminho que ela considera melhor para si.

Subcategoria (A6) - Resolução de problemas pelo atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à resolução de problemas em diferentes situações nos treinamentos e na competição. Se a treinadora demonstra à atleta diferentes situações para resolver problemas e estimula-a a resolvê-los por si mesma, deixando a atleta refletir sobre sua ação. A decisão vai partir da atleta.

Subcategoria (A7) - Respeito à opinião do atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação ao respeito da opinião da atleta. Se a treinadora ouve a atleta respeitando seu posicionamento e opinião, acatando sua decisão.

Subcategoria (A8) - Expressão criativa do atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à expressão criativa da atleta. Se a treinadora favorece e estimula a expressão criativa da atleta na aprendizagem, permitindo que ela liberte sua criatividade ao realizar ou criar movimentos de uma maneira que não seja a convencional.

c) Subcategorias oriundas da categoria relacionamento:

Subcategoria (R1) - Cooperação entre atletas: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à cooperação entre as atletas. Se a treinadora



favorece e estimula a coletividade e a cooperação entre as atletas durante os treinamentos.

Subcategoria (R2): Apoio ao atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação ao apoio à atleta. Se a treinadora promove ações em que as atletas se sintam acolhidas por ela.

Subcategoria (R3) - Integração do grupo: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à integração do grupo de atletas, da equipe. Se a treinadora promove ações em que as atletas se sintam conectadas entre si.

Subcategoria (R4) - Parceria entre atletas: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à parceria entre as atletas. Se a treinadora permite que as atletas possam colaborar umas com as outras, seja auxiliando na realização, na aprendizagem ou na correção de movimentos.

Subcategoria (R5) - Colaboração entre treinador e atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à colaboração entre treinadora e atleta. Se a treinadora permite que as atletas possam colaborar com ela no treinamento, seja auxiliando quando ela ensina, demonstrando ou na corrigindo um movimento.

Subcategoria (R6) - Acompanhamento do atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação ao acompanhamento da atleta individualmente. Se a treinadora promove conversas individuais com as atletas para escutar suas necessidades e melhor acompanhar e orientar sua evolução.

Subcategoria (R7) - Confiança entre treinador e atleta: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à confiança entre treinadora e atleta. Se a treinadora promove ações que as atletas percebam sua confiança nelas. Que ela acredita nas atletas e na equipe.

Subcategoria (R8) - Fechamento do treinamento: esta subcategoria corresponde à ação da treinadora com relação à finalização das sessões de treinamento. Se a treinadora reúne as atletas para uma conversa final, encerrando a sessão de treinamento.

Além das categorias à *priori*, a análise das informações coletadas para o estudo suscitaram a construção de duas categorias à *posteriori*, as quais estão citadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorias à posteriori

CATEGORIAS À POSTERIORI DO ESTUDO	
AUTOESTIMA	AUTOCONFIANÇA

Fonte: Autora

A seguir apresentamos a concepção das categorias oriundas da análise das entrevistas:

**Autoestima:** A autoestima é definida como um conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo com relação ao valor e à competência que este tem de si mesmo, podendo refletir em atitudes positivas ou negativas sobre si, influenciando a forma com que este estabelece seus objetivos, sua própria aceitação e a dos outros e projeta futuras perspectivas. Uma alta estima consiste no julgamento do valor, no sentimento de confiança e de competência (ROSEMBERG, 1965).

**Autoconfiança:** A autoconfiança é definida como a confiança que o indivíduo tem em si mesmo. O termo é usado para descrever como um indivíduo está seguro em suas próprias decisões e ações. É ter certeza sobre a capacidade, valores e metas. A autoconfiança corresponde à uma das dimensões intrínsecas da autoestima no esporte, representando os aspectos positivos da dimensão (BALBINOTTI, 2012).

### 3.5.2 Análise das Anotações de Campo

Com relação às anotações de campo também se procedeu a leitura aprofundada e análise de cada uma buscando grifar as palavras que se destacavam e identificar as subcategorias. Em sequência, extraiu-se fragmentos, frases ou expressões que caracterizavam ou que tinham significado da subcategoria. Estes procedimentos foram realizados para cada anotação de campo oriunda de cada observação. Após analisar a anotação de campo foi feita uma análise comparando as anotações de campo de cada observação da atividade de cada uma das treinadoras. Comparou-se a anotação de campo da observação um (1) com a observação dois (2), com a observação três (3), com a observação quatro (4) e com a observação cinco (5) da mesma treinadora, fazendo uma síntese do que foi verificado nestas cinco anotações de campo. Este procedimento foi realizado para cada treinadora. Posteriormente, foi feita uma análise comparando as sínteses das

anotações de campo da treinadora A, da treinadora B, da treinadora C e da treinadora D.

### **3.5.3 Análise das Observações**

Para a análise dos dados obtidos nas observações dos treinamentos considerou-se as frequências de ocorrência das categorias de avaliação (não atende e atende). Este procedimento foi feito para os oito itens de cada necessidade psicológica básica (competência, autonomia e relacionamento), gerando um escore de frequências em cada uma destas necessidades.

Uma segunda análise foi feita para cada item de cada necessidade psicológica básica comparando o mesmo item nas cinco observações entre as quatro treinadoras. Exemplificando: verificou-se as frequências de ocorrência do item 1 da necessidade psicológica básica de competência (C1), da observação 1, com a observação 2, com a 3, com a 4 e com a 5 e assim com os demais itens para cada treinadora.

Na terceira etapa se analisou os escores finais das frequências de ocorrência de cada um dos itens das necessidades psicológicas básicas nas cinco observações, gerando um escore final para cada item. Finalmente, se analisou o escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas para cada treinadora.

Ainda, durante a análise dos dados coletados nas entrevistas, nas observações e nas anotações de campo, os dados foram comparados, promovendo uma triangulação através do cruzamento destes dados. A triangulação foi apresentada juntamente com os resultados do trabalho.

A partir destas análises foi possível caracterizar o ambiente de treino da GR promovido pelas treinadoras a suas atletas, verificando os aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento. A partir destes resultados se apresentou o modelo motivacional teórico-explicativo da autodeterminação aplicado ao treinamento de GR baseado nos pressupostos teóricos da TAD de Deci e Ryan e do Modelo Hierárquico da Motivação Intrínseca e Extrínseca de Vallerand.

### 3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os responsáveis pelas instituições e as treinadoras foram contatados para solicitar autorização para a realização da pesquisa após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (número: 355.364). Em sequência, foi realizada uma apresentação do estudo (objetivos, procedimentos, benefícios esperados, riscos e desconfortos, etc.) para as instituições e para as treinadoras. Após o esclarecimento, as treinadoras foram convidadas a participar da pesquisa. A participação delas foi de livre escolha, podendo desistirem da pesquisa a qualquer momento, inclusive requerendo que seus dados sejam retirados das análises finais, se assim desejassem. Além disso, elas foram asseguradas da confidencialidade de suas identidades. Para a realização da pesquisa foi necessária a concordância por meio da assinatura do Termo de Concordância das Instituições (APÊNDICE C) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) pelas treinadoras. A seguir apresentaremos os resultados submetidos às análises do instrumento de observação (FOANPBAT), à análise de conteúdo das entrevistas, das anotações de campo e à análise das frequências das observações.

## **4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 ANÁLISES PRELIMINARES**

Neste tópico apresentaremos as análises realizadas com o instrumento de observação, que antecederam a coleta de dados desta pesquisa. O FOANPBAT (Ficha de Observação) passou pelos procedimentos de análises preliminares de Validade de Conteúdo e da Consistência Interna (Concordância Interjuízes). A seguir descreveremos os resultados destas análises.

#### **4.1.2 Validade de Conteúdo do Instrumento FOANPBAT**

Os dados coletados junto aos pesquisadores avaliadores, com relação à Clareza de Linguagem, à Pertinência e à Clareza de Critério foram avaliados de acordo com os critérios propostos na literatura (HERNANDEZ-NIETO, 2002; CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010). Foram calculados os Coeficientes de Validade de Conteúdo (CVC) para cada item, dimensão e para o instrumento como um todo. Os resultados seguem apresentados nesta ordem.

Em relação aos 24 itens ( $CVC_i$ ), a avaliação quanto à Clareza de Linguagem apresentou Coeficientes de Validade de Conteúdo que variaram de 0,83 a 0,96. A avaliação quanto à Pertinência apresentou Coeficientes de Validade de Conteúdo que variaram de 0,76 a 0,96. Quanto à Clareza de Critério a avaliação apresentou Coeficientes de Validade de Conteúdo que variaram de 0,70 a 0,96 (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC)

nº	Item	CVC		
		Clareza de Linguagem	Pertinência	Clareza Critério
1	O treinador _____.	0,96	0,96	0,96
2	_____ do atleta.	0,90	0,90	0,83
3	O _____ dos atletas.	0,90	0,96	0,96
4	O _____ aos atletas.	0,96	0,96	0,96
5	O treinador _____ os atletas.	0,96	0,96	0,96
6	_____ capacidade dos atletas.	0,90	0,96	0,90
7	O _____ autorreferência do atleta.	0,90	0,83	0,90
8	O _____ valoriza _____ dos atletas.	0,90	0,83	0,83
9	_____ dos atletas.	0,96	0,76	0,70
10	_____ à sua performance.	0,96	0,96	0,96
11	O _____ em conjunto.	0,90	0,90	0,90
12	O _____ individuais.	0,90	0,96	0,96
13	_____ escolha aos atletas.	0,90	0,90	0,96
14	Quando existem problemas _____.	0,90	0,90	0,96
15	_____ opinião dos atletas.	0,96	0,76	0,76
16	_____ na aprendizagem.	0,96	0,96	0,96
17	O treinador estimula _____.	0,83	0,96	0,90
18	O _____ promove _____.	0,96	0,90	0,96
19	_____ conectado entre si.	0,90	0,96	0,96
20	_____ atleta-atleta.	0,96	0,96	0,96
21	_____ treinador-atleta.	0,96	0,96	0,96
22	O treinador promove _____.	0,96	0,96	0,90
23	_____ no grupo de atletas.	0,96	0,96	0,96
24	_____ papo final.	0,96	0,96	0,96
<b>Total</b>		<b>0,93</b>	<b>0,92</b>	<b>0,92</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito às dimensões ( $CVC_t$ ), a avaliação da dimensão “competência”, apresentou Coeficiente de Validade de Conteúdo relativo à Clareza de Linguagem no valor de  $CVC_{t=}$  0,92. Com relação à Pertinência, o Coeficiente de Validade de Conteúdo foi  $CVC_{t=}$  0,92. O Coeficiente de Validade de Conteúdo relativo à Clareza de Critério foi  $CVC_{t=}$  0,91.

A avaliação da dimensão “autonomia” apresentou Coeficiente de Validade de Conteúdo relativo à Clareza de Linguagem no valor de  $CVC_{t=}$  0,93. Com relação à Pertinência, o Coeficiente de Validade de Conteúdo foi  $CVC_{t=}$  0,89. O Coeficiente de Validade de Conteúdo relativo à Clareza de Critério foi  $CVC_{t=}$  0,90.

Com relação à avaliação da dimensão “relacionamento”, esta apresentou Coeficiente de Validade de Conteúdo relativo à Clareza de Linguagem no valor  $CVC_{t=}$  0,94. Com relação à Pertinência, o Coeficiente de Validade de Conteúdo foi  $CVC_{t=}$  0,95. O Coeficiente de Validade de Conteúdo relativo à Clareza de Critério foi  $CVC_{t=}$  0,95.

Por fim, o  $CVC_t$  do instrumento como um todo apresentou o Coeficiente de Validade de Conteúdo para a Clareza de Linguagem no valor de  $CVC_{t=}$  0,93. Para a

Pertinência apresentou o Coeficiente de Validade de Conteúdo de  $CVC_F = 0,92$  e para a Clareza de Critério o Coeficiente de Validade de Conteúdo foi de  $CVC_F = 0,92$ . Como se percebe os resultados relativos tanto nos itens ( $CVC_i$ ), quanto nas dimensões ( $CVC_t$ ), assim como no instrumento como um todo ( $CVC_t$ ), apresentaram valores em acordo com a recomendação da literatura ( $CVC \geq 0,70$ ) para que sejam considerados aceitáveis (CASSEP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010). Desta forma, podemos dizer que o instrumento apresenta Coeficientes de Validades de Conteúdo aceitáveis conforme a literatura, mostrando ser adequado para a coleta de dados desta pesquisa. Tais resultados permitem concluir que o FOANPBAT é um instrumento válido e preciso quanto à Clareza de Linguagem, Pertinência e Clareza de Critério dos conteúdos dos itens.

#### **4.1.3 Consistência Interna (Concordância Interjuízes) do Instrumento FOANPBAT**

A fim de avaliar a consistência interna do instrumento FOANPBAT, três pesquisadores avaliadores realizaram a observação de uma sessão de treino de GR de acordo com os procedimentos já descritos anteriormente. A aplicação do instrumento gerou três grupos de respostas que foram analisadas a fim de verificar o nível de concordância entre os três juízes avaliadores. Os dados foram analisados com base na proposta de Geertzen (2006) para o cálculo do *Kappa de Cohen* para três juízes avaliadores.

Os resultados indicaram que a concordância interjuízes foi de 91,7% e o índice *Kappa* ( $\kappa$ ) foi de 0,808. Este resultado foi interpretado à luz dos critérios propostos por Fleiss (1981), que considera que o índice  $\kappa$  é considerado “satisfatório a bom” quando  $\kappa$  é maior de 0,40 e menor do que 0,75 ( $0,40 < \kappa < 0,75$ ) e “excelente” quando  $\kappa$  é maior que 0,75 ( $\kappa > 0,75$ ). Sendo assim, pode-se considerar que a concordância interjuízes foi excelente indicando uma adequada consistência interna da escala em avaliação.

## 4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para cumprir os objetivos deste estudo foram realizadas as análises de conteúdo. A análise de conteúdo realizada tem uma relação direta com os sete objetivos específicos estabelecidos para este estudo.

Entretanto, quer-se neste momento, apenas indicar que os resultados estão descritos conforme a divisão dos objetivos. Dessa forma serão apresentados conforme os subtítulos seguintes: Entrevistas; Anotações de Campo e Análise das Frequências das Observações.

### 4.2.1 Entrevistas

Para interpretar os resultados das análises das entrevistas utilizou-se a técnica de análise de conteúdo conforme os procedimentos de Bardin (2011). A seguir apresentaremos os resultados referentes às sínteses das análises das comparações das respostas de cada uma das treinadoras para cada pergunta da entrevista, verificando se houve consenso, divergências ou divisões entre as respostas das treinadoras.

#### a) Competência

Com relação à necessidade psicológica básica de competência referente aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da competência e ao sentimento de capacidade das atletas, as treinadoras ficaram divididas.

As treinadoras A e C acham importante maximizar as potencialidades das atletas e minimizar suas limitações. Outro aspecto importante é melhorar as limitações das atletas, superar os próprios limites e progredir. A conscientização das atletas, neste sentido, proporcionará mais segurança, autoestima, autoconfiança e conseqüentemente um melhor desempenho.

A treinadora B acha importante desenvolver as capacidades físicas e o treinamento específico da GR. Nos aspectos psicológicos acha importante a autoconfiança e a autoestima, o trabalho em grupo e a união da equipe.

A treinadora D acha importante deixar as atletas bem preparadas, para se sentirem seguras, por meio do treinamento diário e por muita repetição dos elementos. Assim, as atletas compreendem o que estão fazendo e automatizam os



movimentos. O entendimento e a compreensão dos movimentos proporciona mais segurança, autoestima, firmeza e autoconfiança nas atletas.

Conforme as respostas das treinadoras foi possível contemplar os itens C2 (Aprendizagem do atleta) e C3 (Melhora do desempenho do atleta) da competência, o item A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) da autonomia e relacionamento em geral. Estes resultados demonstram que as treinadoras parecem direcionar suas ações no treinamento visando a aprendizagem, a melhora do desempenho, a superação de limites, ao domínio das habilidades de suas atletas.

As treinadoras procuram fazer com que as atletas compreendam os movimentos para melhorarem seu desempenho e levam em consideração os aspectos do relacionamento como um todo. Fazer a atleta compreender para se sentir segura, capaz e autoconfiante.

Nos aspectos referentes à melhora do desempenho e ao domínio das habilidades das atletas, as treinadoras ficaram divididas.

A treinadora A direciona o treinamento para que as atletas aprendam e superem seus próprios limites. “O ganhar ou perder vem como consequência do treinamento delas. O principal objetivo é treinar para cumprir o que estava proposto.”<sup>2</sup>

A treinadora B acha importante a convivência, prioriza a qualidade do treinamento e da convivência entre treinadora e atleta. A treinadora pensa na vitória, na medalha como consequência do treinamento e educa as atletas no sentido de perceberem a importância de praticar o esporte como atividade física, de aprender e não visando o alto rendimento como competição.

A treinadora acha importante o aspecto psicológico, das atletas estarem autoconfiantes e que esta confiança se adquire através do treinamento. No treinamento, a treinadora procura evitar as cobranças e as pressões, pois acredita que somente o treinamento forte e a assiduidade que podem proporcionar autoconfiança às atletas para acertarem suas coreografias na competição. Com relação à aprendizagem, a treinadora prioriza a execução do movimento correto, de acordo com a individualidade, com a especialidade e potencialidade de cada atleta.

---

<sup>2</sup> **Entrevistada A.** depoimento 06 out. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 2.

A treinadora C promove conversas para esclarecer a questão da superação dos próprios limites e procura trabalhar neste sentido. Entretanto, a treinadora percebe que algumas atletas se sentem constrangidas de vencer e passar à frente das outras colegas. Neste sentido, percebe-se um sentimento de não querer vencer a colega de equipe, que sugere algum tipo de afetividade entre elas. No entanto, a treinadora expõe às atletas que o esporte de rendimento significa superar as outras e principalmente superar a si mesma.

A treinadora D acha que a melhora do desempenho e o domínio das habilidades das atletas dependem de muito trabalho e dedicação. Que é preciso dominar a técnica e aprender. “Primeiro deve-se plantar para depois colher. Quando se planta bem se colhe bons frutos.”<sup>3</sup>

Na visão da treinadora é necessário dominar a técnica e aprender, pois a modalidade depende disso. A treinadora coloca que a atleta está sempre em aprendizado e que o ponto mais importante do treinamento aplicado à GR é a técnica perfeita dos movimentos corporais e dos movimentos com os aparelhos. Ao dominar a técnica e compreendê-la as atletas terão mais autoconfiança e uma melhor autoestima.

De acordo com as respostas das treinadoras foi possível contemplar os itens C2 (Aprendizagem do atleta) e C3 (Melhora do desempenho do atleta) da competência e os itens R2 (Apoio ao atleta) e R6 (Acompanhamento do atleta) do relacionamento. Estes resultados mostram que as treinadoras parecem direcionar o treinamento da GR visando a aprendizagem, a melhora do desempenho, a superação de limites, ao domínio das habilidades de suas atletas, além de promoverem ações que favorecem a relacionamento entre treinadora e atleta, reforçando aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento.

Nos aspectos referentes ao *feedback*, houve um consenso entre as treinadoras. Entretanto, as treinadoras divergem em alguns pontos. A treinadora A expõe que tem pouco tempo para fornecer *feedback* às atletas e que gostaria de fazê-lo com mais calma através de vídeo, de conversas e de explicações. Geralmente fornece *feedback* após os treinamentos, ou no final da semana, ou de

---

<sup>3</sup> **Entrevistada D.** depoimento 23 dez. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 3.

tempos em tempos, conversando com atletas e mostrando vídeos das próprias *performances* dos treinamentos e das competições. Após as competições, a treinadora fornece o *feedback* às atletas conversando, mostrando os seus pontos positivos e o que precisam aprimorar.

A treinadora B acha que falta dar mais retorno às atletas. Ela expõe que falta sentar após os treinamentos e fornecer mais *feedback*. Ela acaba não fornecendo o *feedback* devido à falta de tempo e porque trabalha sozinha, sendo responsável por todo o contexto da ginástica na entidade.

A treinadora C comenta que não fornece *feedback* às atletas na competição por causa da questão emocional, somente quando necessário. Após as competições a treinadora fornece o *feedback* conversando com as atletas e explanando os seus pontos positivos e os negativos. Durante os treinamentos fornece o *feedback*, às vezes, de uma maneira mais rígida, se impondo com as atletas. A treinadora expõe uma certa preocupação com relação a este comportamento:

Não sei se isso é só da GR ou de outras modalidades também, mas percebo que na GR os *feedbacks* são muito rígidos e às vezes eu me pergunto se essa rigidez no *feedback* ela é tão necessária. Não no sentido assim da gente afrouxar o *feedback*, mas no sentido da forma de como agente fala. Da forma como a gente se dirige a elas, do grau de afetividade que o *feedback* tem.<sup>4</sup>

A treinadora coloca que esta atitude pode parecer para a atleta como algo pessoal e na verdade não o é. A treinadora conversa com as atletas e explica que as correções são necessárias e que esta atitude não significa que ela não goste delas, pelo contrário, justamente porque ela gostar e se preocupar com elas é que ela quer que façam os movimentos com a técnica correta. Neste sentido, a treinadora percebe que os outros profissionais da GR também agem desta maneira, fornecendo o *feedback* de maneira mais rígida.

A treinadora D explica que quando as atletas não atingem as metas, ela para, senta e conversa com as mesmas individualmente ou em grupo dependendo da situação. Elas analisam juntas vídeos, observam suas concorrentes, pesquisam, observam suas *performances* averiguando os pontos positivos e os negativos, no que falharam e no que podem aprimorar para a próxima competição.

---

<sup>4</sup> **Entrevistada C.** depoimento 16 dez. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 5.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar em parte os itens C4, (*Feedback* positivo ao atleta), C5 (Palavras de reforço ao atleta) e C7 (Avaliação de autorreferência) da competência e os itens R6 (Acompanhamento do atleta) e R8 (Fechamento do treinamento) do relacionamento. Estes resultados mostram que a maioria das treinadoras parece promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência e de relacionamento, como fornecer *feedback* aos atletas, utilizando palavras de reforço estimulando-as, proporcionando um sistema de avaliação de autorreferência, conversando individualmente com cada atleta e reunindo o grupo após os treinamentos.

Entretanto, o fato de fornecer o *feedback* de uma maneira mais ríspida parece não ser a forma mais adequada para estimular a necessidade psicológica básica de competência. Esta atitude da treinadora pode acabar estremecendo a relação afetiva entre as partes treinadora e atleta, caracterizando um ambiente não propício para estimular as três necessidades psicológicas básicas.

Nos aspectos referentes à promoção de novos desafios, houve um consenso entre as treinadoras. Entretanto, as treinadoras divergem em alguns pontos.

A treinadora A acha que a ginástica por si só já é um desafio e que é importante proporcionar novos desafios, passar novos e diferentes exercícios para estimular as atletas. No entanto, em um primeiro momento lança um novo desafio mais geral, mas nem sempre compatível com a capacidade das atletas. Este desafio serve para as atletas testarem novas experimentações e, posteriormente, vai especificando conforme a necessidade de cada uma das atletas.

A treinadora B acha importante proporcionar novos desafios porque os desafios motivam as atletas. Em sua percepção, os novos desafios motivam as atletas mais do que a própria competição. “Quando o treinamento é sempre o mesmo e sistemático acaba desmotivando as atletas.”<sup>5</sup> A treinadora proporciona desafios compatíveis com a capacidade das atletas e evita passar algo que as atletas não têm condições de executar.

A treinadora C acha importantes e necessários os desafios. Coloca que os desafios são importantes, fundamentais para o crescimento e para manter a

---

<sup>5</sup> **Entrevistada B.** depoimento 29 nov. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 4.

motivação, mas que precisa ser adequado às condições e potencialidades de cada atleta, porque as atletas possuem potenciais diferenciados. A treinadora conversa com as atletas e explica a importância dos desafios para o crescimento e aprendizagem.

A treinadora D acha importante os desafios e que devem ser compatíveis com a capacidade das atletas. Para ela, cada desafio é uma aprendizagem. Por este motivo ela incentiva às meninas a buscar, a acertar, a entender, a compreender e a conseguir fazer os novos desafios.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens C6, (Desafios ao atleta), C2 (Aprendizagem do atleta), C3 (Melhora do desempenho do atleta), C8 (Valorização do esforço do atleta) da competência, os itens A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) da autonomia e os itens R2 (Apoio ao atleta) e R6 (Acompanhamento do atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento, como promover novos desafios ao atleta, direcionar o treinamento voltado para a aprendizagem e melhora de desempenho do atleta, valorizar o esforço do atleta, esclarecer a finalidade do treinamento, promover ações em que o grupo se sinta acolhido pelo treinador e conversar individualmente e em grupo com os atletas.

As treinadoras C e D conduzem o treinamento visando a aprendizagem das atletas. A treinadora A lança desafios mais gerais para posteriormente ir adequando de acordo com a especificidade de cada atleta. A treinadora C promove conversas individuais e em grupo para discutir os desafios e a treinadora D orienta o treinamento voltado para a melhora do desempenho, valorizando o esforço das atletas, visando a aprendizagem e compreensão dos desafios. Sua ação neste sentido, permite que as atletas compreendam o porquê estão realizando as tarefas e se sintam acolhidas por ela, fortalecendo o relacionamento entre treinadora e atleta.

Nos aspectos referentes à avaliação, as treinadoras ficaram divididas. A treinadora A utiliza o vídeo de uma maneira bem prática. A atleta faz um exercício ela filma, mostra e corrige. No primeiro momento filma a atleta fazendo o exercício errado e posteriormente filma a atleta quando faz o exercício certo para ela ver seu progresso.

No final do ano promove uma confraternização com o grupo de atletas e mostra para elas a progressão de cada uma delas nas competições de todo ano. Nas coreografias de conjuntos faz a filmagem ao longo do ano. Estas ações fazem com que as atletas percebam e melhorem seu rendimento.

A treinadora B não utiliza o termo avaliação com as atletas. A avaliação é feita no treinamento diário, por meio de observações a fim de selecionar atletas para as provas de conjuntos e verificar o que estão conseguindo fazer ou no que estão falhando. A treinadora não utiliza filmagem com as atletas por falta de tempo.

A treinadora C promove a avaliação na competição e no treinamento por meio da coreografia. Se faz uma verificação do que a atleta esta conseguindo executar. Caso a atleta não esteja conseguindo executar as exigências técnicas da coreografia se faz uma nova proposta, facilitando os exercícios da coreografia. Esta proposta é feita por meio de conversas com as atletas deixando-as cientes do porque está sendo feito a alteração. A treinadora mostra as falhas às atletas e o que devem fazer para melhorá-las.

Na parte de arbitragem é feito um treino controle, quando os árbitros são convidados a arbitrar as coreografias para mensurar a pontuação da execução da atleta e verificar onde se está perdendo pontuação. Quanto à avaliação através de vídeos no treinamento e na competição, a treinadora mostra para as atletas suas *performances* e estas percebem suas falhas. A treinadora fornece os *feedbacks* às atletas na expectativa de melhorar a evolução das atletas.

A treinadora D promove várias avaliações durante o ano. Avaliações das condições físicas, da composição corporal, das competições e por vídeos. As avaliações das condições físicas são feitas por meio de testes específicos no início e no final de cada ano.

A avaliação da composição corporal é feita no início de cada ano pelos profissionais do departamento médico. Após esta avaliação, as atletas são encaminhadas à nutricionista. A nutricionista acompanha as atletas, orientando na dieta alimentar e na reposição de suplementos quando necessário.

A avaliação da competição é feita por um treino controle que antecede à competição, onde árbitros julgam as coreografias verificando a parte técnica nos quesitos dificuldade e execução. Na competição, as coreografias são filmadas e posteriormente a treinadora assiste o vídeo juntamente com as atletas verificando o que conseguiram cumprir na coreografia e o que podem melhorar.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens C4 (*Feedback* positivo ao atleta) e C7 (Avaliação de autorreferência do atleta), da competência, o item A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) da autonomia e os itens R2 (Apoio ao atleta) e R6 (Acompanhamento do atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem direcionar suas ações no treinamento visando atender alguns aspectos das necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia, como fornecer *feedback* ao atleta, promover avaliações de autorreferência e esclarecer a finalidade do treinamento, além de promover ações que favoreçam a relacionamento entre treinadora e atleta, reforçando aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento.

Nos aspectos referentes à valorização do esforço das atletas e à utilização de palavras de reforço, houve um consenso entre as treinadoras. As quatro treinadoras valorizam o esforço de suas atletas e utilizam palavras de reforço porque consideram importante para mantê-las motivadas, melhorar a autoestima, a autoconfiança e aprimorar o rendimento. No entanto, as treinadoras A e C fornecem *feedback* positivo para valorizar o esforço das atletas.

A treinadora B prioriza a valorização do esforço das atletas e não a condição física e enfatiza o reconhecimento para quem se esforça. Além de reconhecer o esforço das atletas, acentua os pontos positivos, mas também expõe os pontos negativos, utilizando a sinceridade para expor o que está bom e o que não está.

A treinadora C utiliza duas formas de *feedback*, o positivo e o negativo, mas procurar enfatizar o positivo. Comenta que ao utilizar o reforço sua reação é instantânea e quando as atletas apresentam falhas ela reage gritando com as atletas no meio da coreografia.

A treinadora D reforça as expressões de reconhecimento do esforço das atletas mostrando a elas o quanto são capazes de executar as tarefas e desafios. “Você pode fazer.....” “Aquele que se esforçar bastante vai chegar a um bom resultado sempre.”<sup>6</sup> A treinadora expõe às atletas que elas primeiramente devem se satisfazer para posteriormente satisfazê-la.

---

<sup>6</sup> **Entrevistada D.** depoimento 23 dez. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 5.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens C4 (*Feedback* positivo ao atleta), C5 (Palavras de reforço ao atleta) e C8 (Valorização do esforço do atleta) da competência e o item R2 (Apoio ao atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência e de relacionamento, como fornecer *feedback* positivo aos atletas, utilizar palavras de reforço estimulando os atletas e valorizar o esforço dos atletas, e como consequência destas ações é possível melhorar o relacionamento entre treinadora e atleta. Estas ações podem promover a confiança das atletas nas treinadoras.

Por fim, destacamos que foram identificadas duas categorias à *posteriori*, oriundas da análise das entrevistas. São elas: a autoestima e a autoconfiança.

As categorias autoestima e autoconfiança ficaram evidentes nas respostas das treinadoras avaliadas. As treinadoras, em consenso, afirmaram a importância destas duas categorias no desenvolvimento da competência e no sentimento de capacidade das atletas.

Segundo às treinadoras é preciso que as atletas tenham o conhecimento e o entendimento do que estão fazendo. É preciso compreender para fazer. A partir do momento que há está convicção, as atletas confiarão em sua capacidade (autoconfiança) e conseqüentemente terão uma melhor autoestima, acreditando em perspectivas futuras.

#### b) Autonomia

Com relação à necessidade psicológica básica de autonomia nos aspectos referentes aos objetivos do treinamento físico, técnico e específico, houve um consenso entre as treinadoras. As quatro treinadoras explicam às atletas os objetivos da preparação física, técnica e tática e sua finalidade para o rendimento na GR porque consideram importante que a atleta aprenda e compreenda o porquê estão fazendo as diferentes etapas do treinamento.



Explico os objetivos da preparação física, técnica e tática porque elas têm que aprender a pensar, a entender os movimentos e não fazer por fazer.<sup>7</sup>

Para desenvolver estes aspectos as treinadoras promovem conversas individuais e em grupo. Entretanto, a treinadora B acha importante escutar e compartilhar opiniões, mas não permite que as atletas tenham total autonomia nas decisões. A treinadora percebe que algumas atletas são mais determinadas e praticam a GR porque realmente gostam e sentem prazer em estar treinando, e que outras estão treinando mais pela convivência com as colegas.

Outro aspecto relevante é que as treinadoras priorizam a aprendizagem da técnica correta dos exercícios, o saber fazer de acordo com a técnica de base dos exercícios corporais e dos exercícios com os aparelhos, porque o resultado e a evolução na GR dependerá da técnica.

A treinadora D explica que as atletas são diferentes e por este motivo as preparações física, técnica e tática são especificadas de acordo com a necessidade de cada atleta. Neste sentido, a treinadora direciona as tarefas conforme a necessidade de cada uma delas, realizando um trabalho diferenciado para conseguir atender a demanda de cada atleta. A treinadora permite que as atletas tomem decisões nestes aspectos em conjunto com ela.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens C2 (Aprendizagem do atleta) da competência, os itens A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) e A2 (Tomada de decisão do atleta) da autonomia e os itens, R2 (Apoio ao atleta) e R6 (Acompanhamento do atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento, como direcionar o treinamento voltado à aprendizagem do atleta, esclarecer os objetivos e a finalidade dos diferentes tipos de preparação no treinamento, estimular o atleta a tomar decisões relacionadas à sua *performance* e promover conversas individuais e em grupo. Estas ações, conseqüentemente, poderão contribuir para o relacionamento entre treinadora e treinadora.

---

<sup>7</sup> **Entrevistada A.** depoimento 06 out. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa "A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo". p. 5.

Nos aspectos referentes à tomada de decisão relacionado à formação e desenvolvimento da atleta na GR, houve um consenso entre as treinadoras. As quatro treinadoras estimulam suas atletas a tomarem decisões a respeito de sua *performance* na GR por meio de conversas individuais e em grupo porque acham importante que a motivação venha das atletas.

A treinadora A acha importante que as atletas entendam a importância de se fazer um trabalho gradual, passo a passo até atingir as metas, ir melhorando o potencial aos poucos e reforçar o que se conquistou. A treinadora acaba direcionando as decisões quando há falhas na coreografia e utiliza o vídeo como *feedback*, explicando porque estão falhando. Após as correções, as atletas voltam a treinar por mais um tempo e se não conseguirem executar os exercícios são alterados por outros exercícios mais fáceis.

A treinadora B estimula as atletas a opinarem nos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e formação na GR por meio dos objetivos a serem atingidos no ano e pelas competições. As treinadoras B e D estimulam as atletas a continuarem praticando a GR e demonstram os benefícios da prática para elas.

A treinadora C cobra atitude das atletas. Acha que as atletas devem conquistar seu espaço e que esta postura fará diferença na hora da competição. A treinadora D questiona as atletas a respeito dos objetivos e sobre o que elas pretendem na ginástica e expõe que esta motivação deve vir das atletas, porque não adianta ela almejar novos desafios e objetivos se as atletas não quiserem. Por este motivo acha importante pensarem juntas. Muitas vezes a treinadora mostra o caminho, como deve ser feito, mas a decisão deverá ser da atleta.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens C4 (*Feedback* positivo informacional ao atleta), C7 (Avaliação de autorreferência do atleta) e C8 (Valorização do esforço do atleta) da competência, os itens A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta), A2 (Tomada de decisão do atleta), A4 (Elaboração de metas individuais) e A5 (Oportunidade de escolha do atleta) da autonomia e os itens, R2 (Apoio ao atleta) e R6 (Acompanhamento do atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento, como fornecer *feedback* positivo aos atletas, promover avaliação de autorreferência do

atleta, valorizar o esforço dos atletas, esclarecer os objetivos e a finalidade dos diferentes tipos de preparação no treinamento, estimular os atletas a tomarem decisões, estimular os atletas a elaborarem suas metas individuais, oferecer oportunidade de escolha aos atletas e promover conversas individuais. Estas ações, conseqüentemente, poderão contribuir para o relacionamento entre treinadora e treinadora.

Nos aspectos referentes às metas individuais e da equipe, as treinadoras divergiram. As quatro treinadoras conversam com as atletas para elaborarem as metas individuais e por equipe. Entretanto, a maneira de conduzir este processo difere de uma para outra.

A treinadora A estipula as metas para a equipe ao longo do ano conversando com as atletas. Quanto às metas individuais ela solicita às atletas escreverem em um papel porque se sentem inibidas em falar. A treinadora faz as atletas perceberem que a superação dos próprios limites e conseguir executar o que não se conseguia executar anteriormente são as metas ideais.

A treinadora B estipula as metas individuais e por equipe conversando com as atletas, mas acaba direcionando-as. A treinadora explica que as atletas não expõem muito suas metas, talvez por serem atletas de escola e não têm a mesma estrutura de um clube. Ela percebe que as atletas se subestimam, pois acham que têm menos condições do que atletas de clubes, porque não apresentam as mesmas condições físicas.

Para lidar com o sentimento de frustração das atletas a treinadora tenta mostrar que elas têm condições tanto quanto as atletas que treinam em clubes, pois o que irá definir esta condição é o treinamento e a autoconfiança. A treinadora acha que isto ocorre devido ao fato das atletas não apresentarem muita flexibilidade, já que nos clubes este é um critério de seleção.

A treinadora C estipula as metas da equipe em conjunto com as atletas. As metas individuais é pessoal. Cada atleta tem uma meta diferente porque possuem condições diferentes. A treinadora conversa em particular com cada atleta questionando-as com relação à sua expectativa de resultados. Há um questionamento da treinadora com relação à ação das atletas para atingirem as metas. A treinadora trabalha a própria conscientização da atleta no sentido de definir a meta e de saber o que fazer para alcançar a meta. Para a treinadora é importante

partilhar a responsabilidade para alcançar a meta e que a responsabilidade basicamente é da atleta.

A treinadora D conversa individualmente e em conjunto com as atletas para definirem as metas individuais e em equipe. Nesta conversa a treinadora mostra às atletas até onde elas podem chegar, o quanto são capazes de fazer muito além do que estão fazendo. Entretanto, procura o momento e o local certo para conversar para que esta conversa sirva de estímulo.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens A3 (Elaboração de metas em conjuntos), A4 (Elaboração de metas individuais) e A7 (Respeito à opinião do atleta) da autonomia e os itens, R2 (Apoio ao atleta) e R6 (Acompanhamento do atleta) e R7 (Confiança entre treinador e atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de autonomia e de relacionamento, como estimular os atletas a elaborarem suas metas individuais e em conjunto, respeitar a opinião dos atletas, promover conversas individuais e demonstrar confiança no grupo de atletas. Estas ações, conseqüentemente, poderão fortalecer o relacionamento entre treinadora e atleta.

Nos aspectos referentes à oportunidades de escolha das atletas, houve um consenso entre as treinadoras. As treinadoras dão oportunidade de escolha para as atletas chegarem a determinado objetivo, deixando-as experimentarem diferentes situações, mas acabam não dando tanta liberdade para tomarem a decisão.

A treinadora A oferece algumas opções para se chegar a determinado objetivo, deixando as atletas experimentá-las, mas direciona para a opção que lhe parece mais adequada à situação.

A treinadora B oferece mais oportunidade de escolha quando as atletas experimentam novos elementos, mas acaba induzindo para algumas porque elas são mais dependentes. A treinadora percebe que as atletas menores são mais dependentes do que as atletas maiores.

A treinadora C direciona o caminho para alcançar as metas. Acha que dificilmente as atletas terão muitas opções que não seja treinar muito. Não deixa o caminho muito aberto porque as atletas podem escolher o caminho errado. Acha

que não deve democratizar tanto. O caminho é mostrado, mas se elas vão fazer ou não dependerá da escolha de cada uma.

A treinadora D mostra o seu caminho para elas alcançarem as metas porque se cada uma começa querendo ir por um caminho diferente vai ser difícil trabalhar em conjunto.

Conforme as respostas das treinadoras verifica-se que o item A5 (Oportunidade de escolha do atleta) da autonomia não é contemplado totalmente, pois as treinadoras oferecem oportunidades de escolhas, mas a tomada de decisão é influenciada por elas.

Nos aspectos referentes à solução de problemas houve um consenso entre as treinadoras. As quatro treinadoras acabam direcionando para a solução de problemas. Não deixam as atletas tomarem a decisão sozinhas porque percebem que elas têm dificuldade de perceber quando o exercício é mais complexo. As treinadoras corrigem a execução dos exercícios, mostram a execução correta, fornecem *feedback* e esperam um tempo para as atletas aprimorarem a execução, mas quando não conseguem executar o exercício acabam trocando por outro na coreografia.

A treinadora A utiliza o vídeo para mostrar os erros e as falhas das atletas. A treinadora coloca que as atletas se ajudam e que elas colaboram com ela nas correções e nas demonstrações dos exercícios.

A treinadora D mostra às atletas que elas são capazes de fazer os movimentos, mas sempre com a técnica correta. “Depende da treinadora ensinar certo para a atleta poder executar.”<sup>8</sup> A treinadora procura dar segurança às atletas através do número de acertos das repetições dos movimentos.

Conforme as respostas das treinadoras verifica-se que o item A6 (Resolução de problemas pelo atleta) da autonomia não é contemplado totalmente, pois as treinadoras deixam as atletas aprimorarem a execução dos movimentos, mas acabam direcionando a resolução dos problemas facilitando o exercício ou trocando por outro. Entretanto, foram possíveis contemplar os itens C1 (Capacidade do atleta), C4 (*Feedback* positivo ao atleta), C7 (Avaliação de autorreferência do atleta) da competência e os itens R1 (Cooperação entre atletas), R3 (Integração do grupo),

---

<sup>8</sup> **Entrevistada D.** depoimento 23 dez. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 6.

R4 (Parceria entre atletas) e R5 (Colaboração entre treinador e atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento, como encorajar os atletas fortalecendo o sentimento de competência, fornecer *feedback* positivo aos atletas, promover avaliação de autorreferência, estimular a coletividade e cooperação entre os atletas, promover ações que estimulem o entrosamento entre treinador e atleta e entre os atletas. Estas ações, conseqüentemente, contribuem para o relacionamento entre atleta e atleta e treinadora e atleta.

Nos aspectos referentes ao respeito da opinião das atletas, houve um consenso entre as treinadoras. As quatro treinadoras respeitam a opinião das atletas, mas a maneira de agir com relação a este contexto se difere entre elas.

A treinadora A promove novos desafios às atletas a fim de verificar a opinião delas a respeito destes desafios e permite que as atletas opinem na escolha das músicas, das malhas, na montagem de coreografias e na criação de passos de dança.

A treinadora B respeita a opinião das atletas na escolha das músicas e dos exercícios desde que venha de forma educada e com respeito. No entanto, percebe, que às vezes, elas deixam de gostar da música escolhida por elas porque amadurecem ao longo do ano. Neste caso, a treinadora não troca a música porque a coreografia já está pronta e treinada.

A treinadora C respeita a opinião das atletas na escolha das músicas e na montagem das coreografias. Entretanto, age de duas formas: quando percebe que a música não vai combinar com o estilo da atletas acaba direcionando outra música, ou lança o desafio para a atleta tentar interpretar a música de sua escolha. A treinadora explica que as atletas têm liberdade, mas não em tudo e que a opinião delas é bastante acatada.

A treinadora D respeita a opinião das atletas, mas coloca sempre a sua opinião para as atletas escutarem e pensarem. Ela promove conversas individuais para ouvir a opinião de suas atletas e questionar a respeito. Nem sempre ela concorda com as atletas, mas acha que é uma troca de aprendizado entre as partes.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar o item C6 (Desafios ao atleta), da competência, contemplar parcialmente os itens A2 (Tomada

de decisão do atleta), A7 (Respeito à opinião do atleta) e A8 (Expressão criativa do atleta) da autonomia e os itens, R2 (Apoio ao atleta), R5 (Colaboração entre treinador e atleta) e R6 (Acompanhamento do atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência e de relacionamento, como sugerir novos desafios aos atletas, promover ações que estimulem o entrosamento entre treinador e atleta, estimular a colaboração entre treinador e atleta e promover conversas individuais com os atletas.

Entretanto, percebe-se que os itens relacionados à autonomia não são totalmente contemplados porque as treinadoras respeitam a opinião das atletas com uma certa liberdade, até um limite, pois acabam direcionando a decisão de acordo com a sua opinião.

Nos aspectos referentes ao desenvolvimento da expressão criativa das atletas, houve um consenso entre as treinadoras. As quatro treinadoras acham importante desenvolver a expressão criativa das atletas concordando em alguns pontos e diferenciando-se em outros.

Todas as treinadoras estimulam a desenvolverem a expressão criativa na escolha das músicas, na montagem das coreografias e ao mostrar novos elementos. A treinadora A estimula a criatividade das atletas em atividades com a música. Ao colocar a música, deixa as atletas perceberem a música e solicita que criem movimentos que combinem com o ritmo da música. A treinadora solicita às atletas a assistirem vídeos, verificarem novos elementos e a partir destes recriá-los de acordo com jeito de cada uma delas.

A treinadora B favorece a expressão criativa das atletas através da criação de novos elementos, na elaboração das coreografias de conjunto e do trabalho em grupo. A treinadora permite a que as atletas opinem e ajudem a elaborar as coreografias, mas depende da atleta, porque muitas são dependentes e outras não.

A treinadora C desenvolve a expressão criativa das atletas utilizando como recurso a música. Para as menores, a treinadora solicita que as atletas coreografem de acordo com o ritmo da música. Para as maiores, em função da adolescência e por terem vergonha, a treinadora direciona as atividades buscando como recurso as exigências do código de pontuação.

No código de pontuação, a expressão corporal e facial é muito valorizada, por isto explica a importância da expressividade na coreografia e porque ela é valorizada a coreografia. A treinadora faz as correções com relação à expressividade, do olhar, do corpo, do sorriso, porque a expressividade faz parte da coreografia e é desenvolvida de acordo com o estilo de música e da atleta.

A treinadora D desenvolve a expressão criativa das atletas dando liberdade a elas, na escolha da música, na montagem da coreografia, para mostrar um movimento e para elaborar um novo movimento

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta), A2 (Tomada de decisão do atleta) e A8 (Expressão criativa do atleta) da autonomia e os itens R1 (Cooperação entre atletas) e R2 (Apoio ao atleta), R5 (Colaboração entre treinador e atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de autonomia e de relacionamento como, esclarecer a finalidade do treinamento, estimular os atletas a tomarem decisões nos aspectos relacionados à sua *performance*, favorecer a expressão criativa dos atletas, promover ações que estimulem o entrosamento entre atleta e atleta e entre treinador e atleta e estimular a colaboração entre atleta e treinador.

Por fim, faz-se a ressalva que nos resultados referentes à análise das entrevistas da necessidade psicológica básica de autonomia não se identificou categorias à *posteriori*.

### c) Relacionamento

Com relação à necessidade psicológica básica de relacionamento nos aspectos referentes à promoção de atividades que estimulem a coletividade, a cooperação e o entrosamento entre as atletas, houve um consenso entre as treinadoras.

Todas as treinadoras promovem atividades em grupo que estimulem a coletividade, a cooperação e o entrosamento entre as atletas, porém umas mais outras menos. Quando há problemas de relacionamento entre as atletas todas conversam com o grupo ou individualmente para resolverem a situação.

A treinadora A promove atividades em grupo que estimulam a coletividade e a cooperação, favorecendo o relacionamento entre as atletas nos treinamentos, com



atividades lúdicas, com atividades rítmicas, estimulando a criatividade das atletas e permitindo que elas se conheçam melhor. Fora do ginásio de treinamento, ela promove eventos de integração para aproximar o grupo.

A treinadora nota que no geral as atletas tem um bom relacionamento entre elas e quando percebe que há algum problema que venha dificultar a relação das atletas e que possa interferir no treinamento, a treinadora conversa com elas e com os pais, quando necessário, para manter o grupo unido

A treinadora B promove atividades em grupo que estimulam a coletividade e a cooperação, favorecendo o relacionamento entre as atletas nos treinamentos mais no início do ano, na preparação física geral. A treinadora reconhece que é um conteúdo que ela não desenvolve durante todo o ano.

A treinadora acha o relacionamento entre as atletas bom, mas percebe, às vezes, uma certa disputa de beleza entre elas. A treinadora acha melhor as atletas resolverem os seus próprios problemas de relacionamento entre elas. Entretanto, quando percebe que estes problemas podem refletir no treinamento, ela conversa com as atletas para resolverem a situação.

A treinadora C promove atividades em grupo que estimulam a coletividade e a cooperação, favorecendo o relacionamento entre as atletas nos treinamentos, mas reconhece que deveria promover mais estes tipos de atividades.

A treinadora percebe que o relacionamento entre as atletas é difícil porque são bem diferentes umas das outras, mas que esta relação melhorou quando houve a intervenção da psicóloga. A treinadora não intervém no relacionamento entre as atletas, mas quando verifica que esta relação irá afetar o treinamento, ela conversa com todas e procura resolver a situação. A treinadora explica que as atletas devem ser amigas, se respeitar, se ajudar em busca de um objetivo em comum da equipe, porque são colegas e vão conviver juntas.

A treinadora percebe que a relação entre elas é por afinidade, pelo grau de amizade e por fases. Elas tem amizades diferentes fora da ginástica e esta relação reflete no treinamento. Por isto, no treinamento, a treinadora tenta buscar a união entre as atletas e manter a harmonia na convivência no ginásio.

A treinadora D promove atividades em grupo que estimulam a coletividade e a cooperação, favorecendo o relacionamento entre as atletas nos treinamentos no início e no final de cada treinamento, trabalhando em equipe, em conjunto com a psicóloga, passando os pontos importantes que percebe com relação ao grupo. A

treinadora explica: “Todas unidas o grupo fica mais forte. O que é para um é para todas.”<sup>9</sup>

A treinadora percebe o relacionamento entre as atletas pelo olhar, por uma palavra e já sente se há algo diferente entre elas. Quando há problemas de relacionamento entre elas ou até mesmo entre a treinadora e as atletas, ela resolve a situação conversando com as atletas.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens A6 (Resolução de problemas pelo atleta) da autonomia e o itens R1 (Cooperação entre atletas), R2 (Apoio ao atleta), R3 (Integração do grupo) e R6 (Acompanhamento do atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de autonomia e de relacionamento como, estimular os atletas a resolver problemas, promover a coletividade e cooperação entre os atletas, promover ações que estimulem o entrosamento entre treinador e atleta e entre os atletas e promover conversas individuais e em grupo com os atletas.

Nos aspectos referentes à relação e ao entrosamento entre treinadora e atleta, houve um consenso entre as treinadoras. Todas acham importante promover ações que facilitem a relação entre treinadora e atleta, porém cada uma delas age de maneira diferente.

A treinadora A promove ações que favorecem a relação e entrosamento entre treinadora e atletas, como conversar com as atletas, levá-las para almoçar, para dormir em sua casa, para passear no parque, dar carona e ir ao cinema. A treinadora percebe que é difícil agradar todas. Ela procura ajudar as atletas sempre que elas precisam e evita deixá-las sem assistência.

A treinadora B usa como estratégia a sua sinceridade para facilitar o entrosamento e a relação entre treinadora e atletas. Pensa que deve ser amiga das atletas e agradável com elas, mas também gosta de ser respeitada. A treinadora comenta que a sua aproximação das atletas acaba levando-as a perder o respeito por ela e quando isto ocorre ela tem que se impor para que não se perca o respeito entre as partes. “Então é muito complicado isso porque elas às vezes não

---

<sup>9</sup> **Entrevistada D.** depoimento 23 dez. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 6.

conseguem identificar isso, que eu possa ser amiga, mas que eu continuo sendo a técnica.”<sup>10</sup> (ENTREVISTADA B, 2013, p.7).

A treinadora expõe que possui uma relação com as atletas fora do ambiente de treino e que procura conversar com as atletas para resolver problemas de relacionamento entre elas. Entretanto, diz que tem dificuldade em lidar com estas situações porque normalmente elas aparecem de uma forma de revolta, com falta de educação e de respeito e esta atitude a deixa na retaguarda. Ela entende que é em função da fase de desenvolvimento das atletas, a transição para a adolescência e o estresse pré-competitivo, mas só consegue resolver a situação conversando com as atletas.

A treinadora C percebe que as atletas têm medo dela, mas ao mesmo tempo elas a respeitam, a tem como referência e sentem a sua falta. Ela acha a afetividade muito importante, mas reconhece que a forma como age, a rigidez, o reforço negativo, a percepção mais dos erros do que os acertos, são situações que ocorrem no dia a dia e que desconstruir e a aproximação são importantes para melhorar a relação e o entrosamento entre treinadora e atletas. Caso contrário,

a relação fica muito mecânica, muito automatizada e o distanciamento começa a ficar muito grande e aí, às vezes, quando elas têm um problema elas não conseguem se abrir e trazer o problema por que elas se distanciam muito.

A treinadora tem a percepção de quando as atletas não estão bem e quando isto ocorre ela questiona a atleta, chama-a para conversar e o ambiente melhora. A treinadora explica que tem pouca aproximação com as atletas fora do ambiente de treino e de competição.

A treinadora D coloca que o relacionamento e o entrosamento entre treinadora e atletas é fruto do trabalho diário. A treinadora explica que convive mais com as atletas do que a própria família e que procura dar o seu melhor para que elas confiem nela e no seu trabalho.

A convivência no ginásio faz com que a treinadora conheça cada uma das atletas, por isto ela reconhece o esforço delas, pensa nelas, no seu bem estar, valorizando a sua importância e proporcionando coisas melhores para elas como,

---

<sup>10</sup> **Entrevistada B.** depoimento 29 nov. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 19.

fazer um passeio turístico em uma viagem, jantar em um local diferente em uma competição e conhecer lugares diferentes nas viagens de competição.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens R2 (Apoio ao atleta), R3 (Integração do Grupo), R6 (Acompanhamento do atleta) e R7 (Confiança entre treinador e atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento como, promover ações que estimulem o entrosamento entre treinador e atleta e entre os atletas, promover conversas individuais e em grupo com os atletas e demonstrar confiança no grupo de atletas.

Nos aspectos referentes à colaboração entre treinadora e atleta e entre atleta e atleta, houve um consenso entre as treinadoras. Todas as treinadoras estimulam a colaboração e auxílio entre treinadora e atleta e entre atleta e atleta. Entretanto, todas colocaram que esta colaboração e auxílio deve ser baseada no respeito.

A treinadora A estimula a colaboração entre treinadora e atleta e entre atleta e atleta, desde que não seja uma situação desorganizada e que venha provocar algum tipo de frustração. A treinadora reforça que as atletas se ajudam e com isso acabam aprendendo com os erros. “O ver o erro das outras faz com que elas aprendam.”<sup>11</sup>

Quando há uma atleta melhor na equipe esta serve de estímulo para as demais. O problema é quando as atletas se frustram em não conseguir ser igual à atleta modelo. Neste caso, a treinadora enfatiza os pontos positivos das atletas e explica que elas podem ser diferentes umas das outras, procurando mostrar como exemplos, as atletas mais parecidas tecnicamente com elas.

A treinadora expõe que as colaborações entre treinadora e atleta e entre atleta e atleta são bem vindas e que reduz um pouco o peso do trabalho das treinadoras. No entanto, reforça que deve se manter sempre alerta para que não ocorrer uma competição interna e evitar problemas de relacionamento entre elas.

A treinadora B estimula a colaboração entre treinadora e atleta e entre atleta e atleta quando as atletas estão aprendendo algo novo, onde uma ajuda a outra, na coreografia de conjunto, onde todas se empenham em aprender e auxiliem na elaboração da coreografia.

---

<sup>11</sup> **Entrevistada B.** depoimento 29 nov. 2013. Entrevistadora: Patrícia Silveira Fontana. Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida para a pesquisa “A Teoria da Autodeterminação e o Ambiente de Treino de Ginástica Rítmica: Um modelo Teórico-Explicativo”. p. 20.

A treinadora C estimula a colaboração entre atleta e treinadora e entre atleta e atleta solicitando às atletas a demonstrarem exercícios, auxiliando na correções de movimentos, na elaboração das coreografias. No entanto, percebe que quando o vínculo entre as atletas é maior e mais fortalecido elas se ajudam mais, colaboram mais entre si e até emprestam materiais umas às outras.

A treinadora D estimula a colaboração entre treinadora e atleta e entre atleta e atleta, mas acha importante ter a separação treinadora e atleta e o respeito pela treinadora. A treinadora procura não deixar ultrapassar os limites nas relações entre atleta e atleta e entre treinadora e atleta, explicando que todas devem ser amigas, ter uma boa relação com as colegas de equipe e com a treinadora.

A treinadora acha importante as atletas se auxiliarem e uma servir de espelho a outras. Se percebe que o contato entre elas não foi bom, a treinadora chama a atenção, corrige e ensina como fazer, mas estimula pra que sejam companheiras e que colaborem umas com as outras.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens R1 (Cooperação entre atletas), R2 (Apoio ao atleta), R3 (Integração do Grupo), R4 (Parceria entre atletas), R5 (Colaboração entre treinador e atleta), R6 (Acompanhamento do atleta) e R7 (Confiança entre treinador e atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento como, estimular a coletividade e cooperação entre os atletas, promover ações que estimulem o entrosamento entre treinador e atleta e entre os atletas, estimular a colaboração entre atleta e atleta e entre treinador e atleta, promover conversas individuais e em grupo com os atletas e demonstrar confiança no grupo de atletas.

Nos aspectos referentes à promoção de conversas individuais com as atletas, houve um consenso entre as treinadoras. Todas as treinadoras promovem conversas individuais com atletas.

A treinadora A conversa individualmente com as atletas para proporcionar *feedback*, explicar a finalidade das preparações física, técnica e tática, para definir metas e objetivos individuais e em equipe, para solucionar aspectos relacionados ao relacionamento entre atletas e entre treinadora e atleta e para esclarecer dúvidas.

A treinadora B fica horas conversando questões de relacionamento, de atitude e de situações que ocorreram no treino. Sempre conversa quando há necessidade.

A treinadora C promove conversas individuais mais com algumas atletas do que as outras porque percebe que umas são mais fechadas e outras mais abertas. As atletas mais fechadas é mais difícil chegar para conversar. É necessário ir devagar, passo a passo para conseguir se aproximar. Entretanto, há outras atletas que pedem para conversar. A treinadora percebe que a conversa era o que a atleta estava precisando para seguir adiante, porque neste momento elas colocam para fora o que estavam sentindo. Na visão da treinadora, algumas atletas são mais determinadas e outras precisam desta conversa para poder seguir treinando.

A treinadora D promove conversas individuais e em grupo para resolver problemas, sejam eles de relacionamento ou relacionados aos objetivos e à aprendizagem das atletas. Nos treinamentos, conversa durante a sessão e ao finalizá-la para fornecer *feedback* às atletas. Nas viagens, no hotel e na competição conversa com as atletas para prepará-las para a competição e estimulá-las e quando percebe que não estão bem psicologicamente. Quando o problema é em conjunto conversa com o grupo para resolverem as questões em grupo.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar o item C4 (*Feedback* positivo ao atleta) da competência, o item A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) da autonomia e os itens R6 (Acompanhamento do atleta), R7 (Confiança entre treinador e atleta) e R8 (Fechamento do treinamento) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento como, fornecer *feedback* positivo ao atleta, esclarecer a finalidade do treinamento aos atletas, promover conversas individuais e em grupo com os atletas, demonstrar confiança no grupo de atletas e reunir os atletas no final do treinamento para um bate papo final.

Nos aspectos referentes à confiança da treinadora no grupo de atletas, houve um consenso entre as treinadoras. Todas as treinadoras valorizam as qualidades e o potencial que o grupo de atletas pode desenvolver, proporcionando conversas para discutir estas questões e demonstrar o quanto confiam na capacidade delas.

Para demonstrar confiança no grupo de atletas a treinadora A procura mostrar o quanto é importante ter uma equipe unida para que o trabalho evolua e reforça as qualidades que cada atleta tem e o potencial que elas podem desenvolver.

A treinadora conversa com as atletas sobre o quanto é difícil ser uma atleta, valoriza o fato de estarem em uma equipe e de conseguirem superar seus próprios desafios, ressalta a importância delas no grupo, enfatiza que confia no grupo de atletas que tem e que esta confiança deve ocorrer entre elas também.

A treinadora B para demonstrar que confia no grupo de atletas e no seu desempenho utiliza o reforço positivo e mantém o diálogo sobre o desempenho nos treinamentos e sobre o potencial do grupo.

A treinadora C demonstra a confiança no grupo por meio de palavras, frases ou expressões reconhecendo o potencial de cada uma das atletas, a capacidade do grupo e o quanto tem consciência das condições e do quanto treinaram para alcançar um objetivo.

A treinadora D demonstra a confiança no grupo pelo reconhecimento da capacidade e do potencial de cada uma das atletas. Acha que esta confiança se adquire com o tempo, treinando muito no dia a dia e que somente o treinamento vai passar a segurança à elas.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens C5 (Palavras de reforço ao atleta) e C8 (Valorização do esforço do atleta) da Competência e os itens R2 (Apoio ao atleta) e R7 (Confiança entre treinador e atleta) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência e de relacionamento como, utilizar palavras de reforço estimulando os atletas, valorizar o esforço dos atletas, promover ações que estimulem o entrosamento entre treinador e atleta e demonstrar confiança no grupo de atletas.

Nos aspectos referentes ao encerramento da sessão de treinamento, as treinadoras ficaram divididas. Nem todas as treinadoras reúnem as atletas no final da sessão de treinamento. Cada treinadora procede de maneira diversificada.

A treinadora A reúne as atletas no final de cada sessão de treinamento para fornecer *feedback*, salientando os pontos positivos independentemente de como foi

o treinamento, mas não deixa de mostrar os pontos negativos e o que podem melhorar para progredirem.

A treinadora B não tem o hábito de reunir as atletas no final de cada sessão de treinamento. Entretanto, procura reuni-las semanalmente, salientando o rendimento, a evolução técnica das atletas e relata aspectos sobre a atitude e postura das atletas durante os treinamentos.

A treinadora C nem sempre reúne as atletas no final de cada sessão de treinamento. Entretanto, explica que esta reunião pode ocorrer em momentos variados do treinamento como, no final do treino, no alongamento inicial, e, às vezes durante o treino, em um curto momento de pausa de alguma ginasta. A treinadora explica que a conversa envolve todo tipo de assunto, escola, família, amigos, festas. São conversas informais e descontraídas.

A treinadora D nem sempre reúne as atletas no final de cada sessão de treinamento, mas explica que na maioria dos dias faz uma conversa de fechamento no treinamento. A treinadora explica que é importante expor às atletas como foi o treinamento do dia, as metas que conseguiram atingir, o que é preciso aprimorar e o como vão proceder na próxima sessão de treinamento.

Conforme as respostas das treinadoras é possível contemplar os itens C4 (*Feedback* positivo ao atleta), C5 (Palavras de reforço ao atleta) e C8 (Valorização do esforço do atleta) da competência e os itens R2 (Apoio ao atleta) e R8 (Fechamento do treinamento) do relacionamento.

Estes resultados mostram que as treinadoras parecem promover ações que contribuem para o fomento de alguns aspectos relacionados às necessidades psicológicas básicas de competência e de relacionamento como, fornecer *feedback* positivo aos atletas, utilizar palavras de reforço estimulando os atletas, valorizar o esforço dos atletas, promover ações que estimulem o entrosamento entre treinador e atleta e reunir os atletas após os treinamentos para um bate papo final.

Cabe referir que nos resultados obtidos a partir da análise das entrevistas da necessidade psicológica básica de relacionamento não foram identificadas categorias à *posteriori*.

Assim, conforme os resultados das análises das entrevistas das treinadoras verifica-se que os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento parecem ser mais fomentados nas ações das treinadoras no ambiente de treino do



que os itens das necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia.

Segundo às respostas das treinadoras, o item R2 (Apoio ao atleta) foi o que mais se destacou nas análises (maior número de frequência nas respostas). Parece que estimular ações que promovam o entrosamento entre treinador e atleta é uma prioridade para promover a necessidade psicológica básica de relacionamento para as treinadoras analisadas.

O segundo item em destaque nas análises foi o R6 (Acompanhamento ao atleta). Parece que promover conversas individuais é importante para estimular o relacionamento entre treinador e atleta para as treinadoras analisadas.

Em sequência aparecem os itens R3 (Integração do grupo), R7 (Confiança entre treinador e atleta), R1 (Cooperação entre atletas), R4 (Parceria entre atletas) e R5 (Colaboração entre treinador e atleta).

Parece que estimular ações que promovam o entrosamento entre atleta e atleta, demonstrar confiança no grupo de atletas, promover atividades que estimulem a coletividade e a cooperação entre atletas, estimular a colaboração entre atleta e atleta (ações que permitam que os atletas se auxiliem entre si, como, auxiliar o outro na realização, no ensino ou na correção de um exercício) são ações menos valorizadas pelas treinadoras analisadas para promover a necessidade psicológica básica de relacionamento.

E, por último, está o item R8 (Fechamento do treinamento). Parece que reunir as atletas após os treinamentos para um bate papo final não é considerada uma ação relevante para promover a necessidade básica de relacionamento para as treinadoras analisadas.

Em sequência, verifica-se que em segundo lugar seguem os itens da necessidade psicológica básica de competência, que são parcialmente fomentados nas ações das treinadoras no ambiente de treino.

Segundo às respostas das treinadoras, o item C4 (*Feedback* positivo aos atletas) foi o que mais se destacou nas análises (maior número de frequência nas respostas). Parece que fornecer *feedback* positivo aos atletas é importante para promover a necessidade psicológica básica de competência para as treinadoras analisadas.

Em sequência, estão os itens C2 (Aprendizagem do atleta), C7 (Avaliação de autorreferência do atleta), C8 (valorização do esforço do atleta), C3 (Melhora do desempenho do atleta) e C5 (Palavras de reforço ao atleta).

Parece que direcionar o ensino para aprendizagem do atleta, promover avaliação de autorreferência do atleta, valorizar o esforço dos atletas, orientar o ensino para a melhora do desempenho, para a superação dos próprios limites e ao domínio das habilidades do atleta são ações valorizadas parcialmente pelas treinadoras analisadas para promover a necessidade psicológica básica de competência.

Por fim, estão os itens C6 e C1 (Capacidade do atleta). Parece que encorajar os atletas fortalecendo o sentimento de competência e proporcionar novos desafios compatíveis com a capacidade dos atletas são ações menos valorizadas, mas não menos importante para promover a necessidade psicológica básica de competência. Visto que as treinadoras identificam a necessidade de proporcionar autoconfiança e segurança às atletas e mantê-las com uma autoestima elevada.

Em terceiro lugar estão os itens da necessidade psicológica básica de autonomia, onde alguns são parcialmente fomentados e outros deixam a desejar nas ações das treinadoras no ambiente de treino.

Segundo às respostas das treinadoras, o item A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) foi o que mais se destacou nas análises (maior número de frequência nas respostas). Parece que esclarecer a finalidade das etapas de treinamento (preparação física, técnica e específica) aos atletas é uma prioridade para promover a necessidade psicológica básica de autonomia para as treinadoras analisadas.

Entretanto, o item A2 (Tomada de decisão do atleta) foi contemplado parcialmente. Porque as treinadoras estimulam a tomada de decisão de suas atletas nos aspectos relacionados à sua *performance*, mas acabam influenciando e/ou direcionando a decisão final das atletas. Neste caso, parece que estimular os atletas a tomarem decisões nos aspectos relacionados à sua *performance* é um item importante para promover a necessidade psicológica básica de autonomia, desde que contemple a opinião da treinadora.

Em sequência estão os itens A4 (Elaboração de metas individuais), A7 (Respeito à opinião do atleta) e A8 (expressão criativa do atleta). Parece que estimular os atletas a elaborarem suas metas individuais é um item relevante para

fomentar a necessidade psicológica básica de autonomia para as treinadoras analisadas.

No entanto, os itens A7 e A8 foram contemplados parcialmente porque as treinadoras respeitam a opinião das atletas e favorecem a sua expressão criativa, dando a elas uma certa liberdade e autonomia, mas acabam direcionando a decisão das atletas de acordo com a sua opinião.

Por último aparecem os itens A3 (Elaboração de metas em conjunto), A5 (Oportunidade de escolha do atleta) e A6 (Resolução de problemas pelo atleta). Parece que estimular os atletas a elaborarem metas em conjunto, oferecer oportunidade de escolha aos atletas (ex: mostrar diferentes caminhos para se chegar a determinado objetivo e deixar que a escolha da melhor opção seja do atleta) e estimular os atletas a resolverem os problemas são ações menos valorizadas pelas treinadoras analisadas para promover a necessidade básica de autonomia.

Os dados analisados nas entrevistas neste estudo demonstram que as treinadoras enfatizam mais ações relacionadas aos aspectos da necessidade psicológica básica de relacionamento no ambiente de treino, e que os aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de competência são contemplados parcialmente, enquanto que os aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de autonomia deixam a desejar.

#### **4.2.2 Anotações de Campo**

Para interpretar os resultados das anotações de campo utilizou-se a técnica de análise de conteúdo conforme os procedimentos de Bardin (2011). A seguir apresentaremos os resultados referentes às sínteses das análises das comparações das anotações de campo das cinco observações de cada uma das treinadoras e da análise comparativa das sínteses das anotações de campo da treinadora A com a da treinadora B, com a da treinadora C e com a da treinadora D.

#### 4.2.2.1 Sínteses das análises das comparações das anotações de campo das cinco observações de cada uma das treinadoras

##### a) Competência

###### Treinadora A

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora A nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de competência verifica-se que os itens C2 (Aprendizagem do atleta), C3 (Melhora do desempenho do atleta), C4 (*Feedback* positivo ao atleta), C5 (Palavras de reforço ao atleta) e C8 (Valorização do esforço do atleta) foram contemplados em todas as observações.

O item C6 (Desafio ao atleta) foi contemplado na observação de número 2 e os Itens C1(Capacidade do atleta) e C7 (Avaliação de autorreferência do atleta) não foram contemplados nas cinco observações.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora A mostrava interesse na aprendizagem da atleta. A treinadora fornecia *feedback* positivo sempre que possível para que as atletas pudessem compreender e melhorar o seu desempenho. Entretanto, nem sempre o *feedback* era positivo informacional. Às vezes era positivo informacional e poucas vezes foi positivo de controle. Como estímulo utilizava palavras de reforço, valorizando o esforço delas. No entanto, apesar da treinadora utilizar palavras de reforço, ela também utilizava expressões negativas, como: “ Não é assim...”, “Não, tá errado”. Este fato ocorreu em todas as observações.

Quanto à promoção de novos desafios, este percebeu-se em uma única observação. A treinadora lançou o desafio e pediu para a atleta tentar fazê-lo, estimulando-a a atingi-lo.

Quanto à capacidade do atleta e a avaliação de autorreferência do atleta, a treinadora não utilizou expressões para encorajar a capacidade do atleta como: “eu sei que você é capaz”, “eu tenho certeza que você consegue” e nem foram feitas avaliações de autorreferência, como a utilização de vídeo e qualquer outro tipo de avaliação durante o período de análise.

## Treinadora B

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora B nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de competência verifica-se que os itens C2 (Aprendizagem do atleta), C3 (Melhora do desempenho do atleta), C4 (*Feedback* positivo ao atleta) e C5 (Palavras de reforço ao atleta) foram contemplados em todas as observações.

O item C6 (Desafio ao atleta) foi contemplado nas observações de números 2, 3, 4 e 5. O item C8 (Valorização do esforço do atleta) foi contemplado nas observações de números 1, 2, 3 e 5 e os itens C1 (Capacidade do atleta) e C7 (Avaliação de autorreferência do atleta) não foram contemplados nas observações.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora B mostrava interesse na aprendizagem da atleta. A treinadora lançava novos desafios ao grupo de atletas, fornecia *feedback* sempre que possível para que as atletas pudessem compreender e melhorar o seu desempenho. Entretanto, nem sempre o *feedback* era positivo informacional. Poucas vezes foi positivo de controle. Como estímulo utilizava palavras de reforço, valorizando o esforço delas. Estes novos desafios, provocaram uma alteração positiva na motivação do grupo. O grupo parecia estar mais confiante, unido e integrado, com mais vontade de treinar.

Entretanto, apesar da treinadora utilizar palavras positivas e de reforço, ela também utilizava expressões negativas, como: “ Não tá certo...”, “Não tá bom”. Este fato ocorreu em todas as observações.

Com relação à capacidade do atleta e a avaliação de autorreferência do atleta, a treinadora não utilizou expressões para encorajar a capacidade do atleta como: “eu sei que você é capaz”, “eu tenho certeza que você consegue” e nem foram feitas avaliações de autorreferência, como a utilização de vídeo e qualquer outro tipo de avaliação durante o período de análise.

## Treinadora C

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora C nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de competência verifica-se que os itens C2

(Aprendizagem do atleta), C3 (Melhora do desempenho do atleta), C4 (*Feedback* positivo ao atleta), C5 (Palavras de reforço ao atleta) e C8 (Valorização do esforço do atleta) foram contemplados em todas as observações.

O item C6 (Desafio ao atleta) foi contemplado nas observações de números 3 e 4. O item C7 (Avaliação de autorreferência do atleta) foi contemplado parcialmente na observação de número 5 e o item C1 (Capacidade do atleta) não foi contemplado nas observações.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora B mostrava interesse na aprendizagem da atleta. A treinadora lançava novos desafios ao grupo de atletas, fornecia *feedback* positivo sempre que possível para que as atletas pudessem compreender e melhorar o seu desempenho. No entanto, nem sempre o *feedback* era positivo informacional. Algumas vezes era positivo, mas de controle. Como estímulo utilizava palavras de reforço, valorizando o esforço delas. Entretanto, apesar da treinadora utilizar palavras positivas e de reforço, ela também utilizava expressões negativas, como: “ Não tá certo”, “Não valeu”, “Não dá”. Este fato ocorreu em todas as observações.

Quanto à promoção de novos desafios, a treinadora lançou o desafio e pediu para o grupo de atletas tentar fazê-lo, estimulando-as a atingi-los. Percebeu-se que algumas atletas reagiram bem ao desafio e outras não. Algumas tinham facilidade em executar os novos exercícios e outras não. As atletas que não conseguiam acabavam se desmotivando.

Quanto à capacidade do atleta, a treinadora não utilizou expressões para encorajar a capacidade do atleta como: “eu sei que você é capaz”, “eu tenho certeza que você consegue” durante o período de análise. Estas expressões fortalecem o sentimento de competência do atleta e também demonstra a confiança do treinador no atleta.

Com relação à avaliação de autorreferência do atleta, esta foi contemplada parcialmente, pois a treinadora na última observação filmou a coreografia do grupo das atletas, mas não deu sequência no processo. Ela não reuniu o grupo para mostrar a sua *performance* e nem fez comentários a respeito. A treinadora seguiu o treinamento normalmente após a filmagem.

## Treinadora D

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora D nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de competência verifica-se que C3 (Melhora do desempenho do atleta), C4 (*Feedback* positivo ao atleta), C5 (Palavras de reforço ao atleta) foram contemplados em todas as observações.

O item C2 (Aprendizagem do atleta) foi contemplado nas observações de números 2, 3, 4 e 5. Os item C1 (Capacidade do atleta) e C6 (Desafio ao atleta) foram contemplados nas observações de números 1, 2 e 3. O item C8 (Valorização do esforço do atleta) foi contemplado nas observações de números 2, 3 e 4 e o item C7 (Avaliação de autorreferência do atleta) não foi contemplado nas observações.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora D mostrava interesse na aprendizagem da atleta. Esta treinadora, pelo que se observou era a mais detalhista nas correções dos elementos corporais e dos elementos dos aparelhos. Ela não deixava passar nenhum detalhe incorreto. Exigia da atleta até executar como ela queria que fosse. A treinadora demonstrou prezar pela qualidade da técnica corporal e do aparelho.

A treinadora lançava novos desafios ao grupo de atletas, fornecia *feedback* positivo sempre que possível para que as atletas pudessem compreender e melhorar o seu desempenho. Entretanto, a maioria das vezes, o *feedback* foi positivo de controle e não informacional. Como estímulo utilizava palavras de reforço, de encorajamento, demonstrando que acreditava na capacidade das atletas e valorizando o esforço delas.

A treinadora reagia positivamente quando as atletas correspondiam às suas expectativas. Entretanto, quando as atletas apresentavam dificuldade em realizar a tarefa ou superar o desafio, a treinadora reagia de forma negativa. A treinadora aumentava o tom de voz e chamava a atenção das atletas para prestarem a atenção nas correções, sendo agressiva às vezes. Esta treinadora também utilizava expressões negativas, como: “ Não é assim”, “ Tá errado”, “Não”, como as demais treinadoras observadas neste estudo.

Com relação à avaliação de autorreferência do atleta, estas não foram realizadas durante o período de análise.

## b) Autonomia

### Treinadora A

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora A nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de autonomia verifica-se que o item A7 (Respeito à opinião do atleta), A3 (Elaboração de metas em conjunto) e A4 (Elaboração de metas individuais) foram contemplados em todas as observações. O item A2 (Tomada de decisão do atleta) foi contemplado nas observações de números 1, 3 e 4 e o item A8 (Expressão criativa do atleta) foi contemplado nas observações de números 1 e 4.

O item A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) foi contemplado durante a observação de número 5. O item A5 (Oportunidade de escolha do atleta) foi contemplado durante a observação de número 2 e o item A6 (Resolução de problemas pelo atleta) não foi contemplado durante as observações.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora A respeitava a opinião de suas atletas em todas as observações realizadas. A treinadora se dirigia às atletas e perguntava a opinião delas com relação à música da coreografia, exercícios na coreografia e de como preferiam executá-los.

Quanto à tomada de decisão do atleta, a treinadora permitiu que as atletas tivessem a tomada de decisão com relação ao tipo de exercícios que preferiam colocar em suas coreografias e se gostariam de acrescentar mais algum exercício além dos realizados.

Com relação à expressão criativa do atleta, a treinadora permitiu que as atletas elaborassem exercícios de acordo com a sua criatividade. Estes exercícios foram acrescentados às coreografias das atletas.

Quanto ao esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta e oportunidade de escolha do atleta, a treinadora, na observação de número cinco, explica a finalidade e a importância de um determinado exercício colocado na coreografia de uma das atletas no contexto da coreografia e de sua *performance*.

Na observação de número 2 a treinadora demonstra vários exercícios e pede a atleta que escolha o de sua preferência para colocar em sua coreografia. Neste



caso, a treinadora permite que a atleta tenha a oportunidade de escolher um destes exercícios para fazer em sua coreografia.

Quanto à elaboração de metas em conjunto, à elaboração de metas individuais estes não foram estimulados pela treinadora durante as observações realizadas. Quanto à resolução de problemas pelo atleta, este não foi estimulado pela treinadora durante as observações realizadas. Durante o período de observações a treinadora tratou com as atletas as questões de metas em conjunto e nem individuais, porém não permitiu que as atletas resolvessem os problemas. Estas resoluções partiam de seu direcionamento.

#### Treinadora B

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora B nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de autonomia verifica-se que o item A7 (Respeito à opinião do atleta) foi contemplado nas observações de números 1, 2, 4 e 5. O item A2 (Tomada de decisão do atleta) foi contemplado parcialmente nas observações de números 2, 3, 4 e 5.

O item A3 (Elaboração de metas em conjunto), foi contemplado nas observações de números 2 e 5. O item A5 (Oportunidade de escolha do atleta), foi contemplado nas observações de números 3 e 4. O item A8 (Expressão criativa do atleta) foi contemplado nas observações de números 2 e 4

Os itens A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta), A4 (Elaboração de metas individuais) e A6 (Resolução de problemas pelo atleta) não foram contemplados nas observações.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora B respeitava a opinião de suas atletas. A treinadora se dirigia às atletas e perguntava a opinião delas com relação aos exercícios na coreografia, de como preferiam executá-los e se concordavam da forma como foram colocados na coreografia.

Quanto à tomada de decisão do atleta, a treinadora permitiu parcialmente que as atletas tivessem a tomada de decisão com relação ao tipo de exercícios que preferiam colocar em suas coreografias. Entretanto, esta tomada de decisão foi parcialmente atendida, pois a treinadora concordava com algumas decisões das atletas e outras não. Algumas decisões foram induzidas pela treinadora.

Com relação às metas em conjunto, a treinadora juntamente com o grupo de atletas elaboraram as metas do grupo para a prova de conjunto (coreografia com 5 atletas), mas isto ocorreu em duas observações. As decisões foram pensadas e discutidas visando o resultado geral do grupo.

Quanto à oportunidade de escolha do atleta, a treinadora permitiu que as atletas tivessem a oportunidade de escolher opções diferentes de exercícios para colocarem em suas coreografias. Opções estas, que eram mais acessíveis às próprias atletas.

Com relação à expressão criativa do atleta, a treinadora permitiu que as atletas elaborassem exercícios de acordo com a sua criatividade. Estes exercícios foram acrescentados às coreografias das atletas.

Quanto ao esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta, a elaboração de metas individuais e à resolução de problemas pelo atleta, estes não foram estimulados pela treinadora durante as observações realizadas. Durante o período de observações a treinadora não esclareceu a finalidade dos exercícios, ou dos diferentes tipos de treinamento, como também não tratou com as atletas as questões de metas individuais e não permitiu que as atletas resolvessem os problemas. Estas resoluções partiam de seu direcionamento.

#### Treinadora C

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora C nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de autonomia verifica-se que o item A2 (Tomada de decisão do atleta) foi contemplado nas observações de números 1, 3, 4 e 5. O item A7 (Respeito à opinião do atleta) foi contemplado nas observações de números 1, 2 e 5. O item A3 (Elaboração de metas em conjunto), foi contemplado nas observações de números 3 e 4. O item A4 (Elaboração de metas individuais), foi contemplado na observação de número 1.

Os itens A5 (Oportunidade de escolha do atleta) e A8 (Expressão criativa do atleta), foram contemplados na observação de número 3. Os itens A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) e A6 (Resolução de problemas pelo atleta) não foram contemplados nas observações.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora C permitiu que as atletas tivessem a tomada de decisão com relação aos exercícios da coreografia, de como elas se sentiam melhor com relação à execução destes exercícios.

Com relação ao respeito à opinião do atleta, a treinadora se dirigia às atletas e perguntava a opinião delas com relação aos exercícios na coreografia, de como preferiam executá-los e se concordavam da forma como foram colocados na coreografia.

Quanto à elaboração de metas em conjunto a treinadora juntamente com o grupo de atletas elaboraram as metas do grupo para a prova de conjunto (coreografia com 5 atletas) e a elaboração de metas individuais ocorreu em apenas uma observação e com uma atleta. Para as metas de conjunto as decisões foram pensadas e discutidas visando o resultado do grupo.

Quanto à oportunidade de escolha do atleta, a treinadora permitiu que as atletas tivessem a oportunidade de escolher opções diferentes de exercícios para colocarem em suas coreografias. Opções estas, que eram mais acessíveis às próprias atletas. Entretanto, este fato foi observado durante uma observação.

Com relação à expressão criativa do atleta, a treinadora permitiu que as atletas elaborassem exercícios de acordo com a sua criatividade. Estes exercícios foram acrescentados às coreografias das atletas. Notou-se uma satisfação de ambas as partes neste processo.

Quanto ao esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta e à resolução de problemas pelo atleta, estes não foram estimulados pela treinadora durante as observações realizadas. Durante o período de observações a treinadora não esclareceu a finalidade dos exercícios, ou dos diferentes tipos de treinamento, como também não permitiu que as atletas resolvessem os problemas. Estas resoluções partiam de seu direcionamento.

#### Treinadora D

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora D nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de autonomia verifica-se que o A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) foi contemplado nas observações de números 3 e 4. O item A2 (Tomada de decisão do atleta) foi contemplado nas

observações de números 1 e 3. O item O item A3 (Elaboração de metas em conjunto) foi contemplado nas observações de números 3 e 5.

O item A5 (Oportunidade de escolha do atleta), foi contemplado nas observações de números 4 e 5. O item A7 (Respeito à opinião do atleta), foi contemplado parcialmente nas observações de números 1 e 3. O item A8 (Expressão criativa do atleta) foi contemplado nas observações de números 2 e 3 e os itens A4 (Elaboração de metas individuais) e A6 (Resolução de problemas pelo atleta) não foram contemplados nas observações.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora D mostrou interesse em explicar a relevância na *performance* das atletas, a finalidade e a importância da preparação técnica específica, da preparação física na GR e da participação em determinados eventos nacionais e internacionais.

Quanto à tomada de decisão do atleta, a treinadora permitiu que as atletas decidissem aspectos relacionados aos exercícios da coreografia, quais a sua preferência com relação a eles, de como se sentiam melhor com relação à execução dos mesmos e à participação de provas em campeonatos nacionais (provas de conjunto e individuais).

Quanto à elaboração de metas em conjunto a treinadora juntamente com o grupo de atletas elaboraram as metas do grupo para a prova de conjunto (coreografia com 5 atletas). As decisões foram pensadas e discutidas visando o resultado do grupo. Quanto à elaboração de metas individuais, estas não ocorreram nas observações.

Quanto à oportunidade de escolha do atleta, a treinadora permitiu que as atletas tivessem a oportunidade de escolher opções diferentes de exercícios para colocarem em suas coreografias. Opções estas, que eram mais acessíveis às próprias atletas.

Com relação ao respeito à opinião do atleta, a treinadora se dirigia às atletas e perguntava a opinião delas com relação aos exercícios na coreografia, de como preferiam executá-los e se concordavam da forma como foram colocados na coreografia. Entretanto, em alguns momentos a treinadora direcionava e induzia a opinião da atleta. Neste caso, este item foi contemplado parcialmente.

Com relação à expressão criativa do atleta, a treinadora permitiu que as atletas elaborassem exercícios de acordo com a sua criatividade. Estes exercícios

foram acrescentados às coreografias das atletas. Notou-se uma satisfação de ambas as partes neste processo.

Quanto à elaboração de metas individuais e a resolução de problemas pelo atleta, estes não foram estimulados pela treinadora durante as observações realizadas. Durante o período de observações a treinadora não estabeleceu as metas individuais como também não permitiu que as atletas resolvessem os problemas. Estas resoluções partiam de seu direcionamento.

### c) Relacionamento

#### Treinadora A

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora A nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento verifica-se que o item R2 (Apoio ao atleta) foi contemplado em todas as observações. Os itens R5 (Colaboração entre treinador e atleta) e R6 (Acompanhamento do atleta), foram contemplados nas observações de números 1, 2, 4 e 5.

O item R1 (Cooperação entre atletas), foi contemplado nas observações de números 3, 4 e 5. Os itens R3 (Integração do grupo), R4 (Parceria entre atletas) e R8 (Fechamento do treinamento) foram contemplados nas observações de números 4 e 5 e o item R7 (Confiança entre treinador e atleta), foi contemplado na observação de número 2.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora A estimulou o item referente ao apoio o atleta. Este item refere-se a ações que permitem que o grupo de atletas se sinta acolhido pela treinadora. A treinadora promoveu ações como valorizar a atleta, dar atenção quando necessário, mostrar interesse na atleta, em seu desempenho, em sua fragilidade, estar atenta durante o treinamento e permitir a aproximação da atleta quando esta sentir necessidade. Ao promover estas ações a treinadora proporciona confiança ao grupo de atletas. Esta confiança promove o sentimento de pertencimento, que está diretamente relacionada à necessidade psicológica básica de relacionamento.

Com relação à colaboração entre treinador e atleta, a treinadora A estimulou as atletas a colaboram com ela no sentido de participar e auxiliar na elaboração,

correção ou execução de exercícios nas coreografias, na demonstração ou realização de exercícios durante o aquecimento, na preparação física do grupo e no auxílio com as colegas de equipe.

Quanto ao acompanhamento do atleta, este item está relacionado à promoção de conversas individuais com as atletas. A treinadora promoveu conversas individuais em quase todas as observações. Nestas conversas a treinadora abordava aspectos relacionados às coreografias, à *performance* e também a questões pessoais de cada atleta.

Com relação à cooperação entre atletas. Este item está relacionado à promoção do sentimento de coletividade e cooperação entre os atletas. Estes aspectos foram estimulados na maioria das observações. A treinadora permitiu que as atletas conduzissem o aquecimento em grupo, onde cada dia uma delas iniciava a sequência dos movimentos.

Quando as atletas treinavam a prova de conjunto, a treinadora solicitava às meninas para treinarem a coreografia e fazerem as combinações entre elas. Uma das atletas fazia a contagem para executarem os movimentos ao mesmo tempo.

Na última observação a treinadora solicitou às atletas que tanto os pais, quanto elas colaborassem na organização do ginásio para a competição e que organizassem uma torcida para todas as colegas de equipe durante a competição.

Com relação à integração do grupo e à parceria entre atletas, a treinadora A solicitou às atletas que umas auxiliassem as outras nas correções dos exercícios da prova de conjunto, que algumas atletas mostrassem como fazer alguns exercícios, auxiliando as colegas. Estas ações promovem a integração do grupo.

Quanto ao fechamento do treinamento, a treinadora reuniu as atletas após o treinamento para um bate papo final na maioria das observações. Nestas observações a treinadora expôs os aspectos positivos sobre a evolução das atletas e o que ainda necessitavam melhorar em suas coreografias.

Quanto à confiança entre treinador e atleta, a treinadora A demonstrou confiança no grupo de atletas por meio da satisfação que sentia quando as atletas acertavam e progrediam em suas coreografias. Entretanto, este item foi contemplado na maioria das observações.

## Treinadora B

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora B nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento verifica-se que os itens R1 (Cooperação entre atletas), R2 (Apoio ao atleta), R3 (Integração do grupo), foram contemplados em todas as observações.

Os itens R4 (Parceria entre atletas), R5 (Colaboração entre treinador e atleta), foram contemplados nas observações de números 1, 2, 3 e 4. O item R6 (Acompanhamento do atleta), foi contemplado nas observações de números 1 e 4 e os itens R7 (Confiança entre treinador e atleta) e R8 (Fechamento do treinamento), foram contemplados na observação de número 2.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora B estimulou à cooperação entre atletas em todas as observações. A treinadora permitiu que as atletas conduzissem o aquecimento em grupo, onde cada dia uma delas iniciava a sequência dos movimentos. A treinadora proporcionou uma atividade descontraída com as atletas no aquecimento estimulando o trabalho cooperativo entre as atletas. Em alguns momentos do treinamento a treinadora solicitou que as atletas dividissem as tarefas no treinamento de conjunto, auxiliando umas às outras. Estas ações estão relacionadas à promoção do sentimento de coletividade e cooperação entre os atletas.

Quanto ao apoio ao atleta, a treinadora promoveu ações como valorizar a atleta, dar atenção quando necessário, mostrar interesse na atleta, em seu desempenho, em sua fragilidade, estar atenta durante o treinamento e permitir a aproximação da atleta quando esta sentir necessidade. Ao promover estas ações a treinadora proporciona confiança ao grupo de atletas. Esta confiança promove o sentimento de pertencimento, que está diretamente relacionada à necessidade psicológica básica de relacionamento.

Com relação à integração do grupo e à parceria entre atletas, a treinadora solicitou às atletas que umas auxiliassem as outras nas correções dos exercícios da prova de conjunto, nos exercícios da preparação física e que algumas atletas mostrassem como fazer alguns exercícios, auxiliando as colegas. Estas ações promovem a integração do grupo, além de dividir as tarefas.

Com relação à parceria entre atletas e à colaboração entre treinador e atleta, a treinadora estimulou estes aspectos no sentido de participar e auxiliar na elaboração, correção ou execução de exercícios nas coreografias individuais e de conjunto, na demonstração ou realização de exercícios durante o aquecimento, na preparação física, na montagem de novos elementos para as coreografias e no auxílio com as colegas de equipe.

Quanto ao acompanhamento do atleta, este item está relacionado à promoção de conversas individuais com as atletas. A treinadora promoveu conversas individuais pouquíssimas vezes durante as observações. As conversas eram realizadas mais em grupo. Entretanto, quando houve as conversas individuais a treinadora abordava aspectos relacionados às coreografias, o que fazer para melhorar e que estava bem.

Quanto à confiança entre treinador e atleta, a treinadora demonstrou confiança no grupo de atletas principalmente por meio de ações voltadas para o contexto da prova de conjunto. A treinadora conversava com as atletas a respeito das decisões do grupo, demonstrava satisfação quando as atletas compreendiam e mostravam interesse e evolução no treinamento. As conversas e ações foram voltadas para o resultado geral do grupo, a ênfase era no trabalho em equipe. Nestas conversas a treinadora expunha que confiava no grupo e que tinha certeza de sua progressão. Entretanto, este item foi contemplado na minoria das observações.

Quanto ao fechamento do treinamento, a treinadora reuniu as atletas após o treinamento para um bate papo final na minoria das observações. Ao reunir as atletas, as conversas tinham como finalidade expor os aspectos positivos sobre a evolução das atletas, o que ainda necessitavam melhorar em suas *performances* e acrescentou o fato de ter confiança no grupo e em sua progressão.

#### Treinadora C

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora C nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento verifica-se que os itens R1 (Cooperação entre atletas), R3 (Integração do grupo), foram contemplados em todas as observações. O item R2 (Apoio ao atleta), foi contemplado nas



observações de números 1, 2, 4 e 5. O item R8 (Fechamento do treinamento), foi contemplado nas observações de números 2, 3, 4 e 5. O item R7 (Confiança entre treinador e atleta), foi contemplado nas observações de números 2, 3 e 5.

O item R6 (Acompanhamento do atleta), foi contemplado nas observações de números 1 e 2. O item R5 (Colaboração entre treinador e atleta), foi contemplado nas observações de números 3 e 4 e o Item R4 (Parceria entre atletas), foi contemplado na observação de número 4.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora C estimulou à cooperação entre atletas e a integração do grupo em todas as observações. A treinadora permitiu que as atletas conduzissem o aquecimento e a preparação física em grupo, onde cada dia uma delas iniciava a sequência dos movimentos. Em alguns momentos do treinamento a treinadora solicitou que as atletas dividissem as tarefas no treinamento de conjunto, auxiliando umas às outras, permitindo que elas combinassem e decidissem sobre a expressividade facial na coreografia. Estas ações promovem o sentimento de coletividade, cooperação e integração do grupo.

Quanto ao apoio o atleta, a treinadora promoveu ações como valorizar a atleta, dar atenção quando necessário, mostrar interesse na atleta, em seu desempenho, em sua fragilidade, estar atenta durante o treinamento, permitir a aproximação da atleta quando esta sentir necessidade. Ao promover estas ações a treinadora proporciona confiança ao grupo de atletas. Esta confiança promove o sentimento de pertencimento, que está diretamente relacionada à necessidade psicológica básica de relacionamento.

Quanto ao fechamento do treinamento, a treinadora reuniu as atletas após o treinamento para um bate papo final na maioria das observações. Ao reunir as atletas, as conversas tinham como finalidade expor os aspectos positivos sobre sua progressão e o que necessitavam aprimorar em suas coreografias. Em algumas conversas, a treinadora enfatizava a importância da equipe.

Nas conversas que antecederam as competições, a treinadora expos sua crença no quanto as atletas estavam preparadas e seguras para competir e que tinha conhecimento que todas dariam o seu melhor porque tiveram uma boa preparação. A treinadora enfatizou a importância que elas tivessem a autossatisfação pelo seu desempenho na competição.

Quanto à confiança entre treinador e atleta, a treinadora demonstrou confiança no grupo de atletas por meio das conversas promovidas com a equipe e

por suas atitudes de acreditar no grupo. A treinadora conversava com as atletas a respeito das decisões do grupo, ou individualmente e demonstrava satisfação quando as atletas compreendiam e progrediam no treinamento.

Quanto ao acompanhamento do atleta, este item está relacionado à promoção de conversas individuais com as atletas. A treinadora promoveu conversas individuais pouquíssimas vezes durante as observações. As conversas eram realizadas mais em grupo. Entretanto, quando houve as conversas individuais a treinadora abordava aspectos relacionados às coreografias, o que fazer para melhorar, como solucionar o problema e o que evitar de fazer.

Com relação à colaboração entre treinador e atleta e à parceria entre atletas, a treinadora estimulou as atletas a colaborarem com ela no sentido de participar e auxiliar na elaboração, correção ou execução de exercícios nas coreografias individuais e de conjunto, na demonstração ou realização de exercícios durante o aquecimento, a preparação física específica, na montagem de novos elementos para as coreografias e no auxílio com as colegas de equipe.

#### Treinadora D

Conforme os resultados das análises da síntese das anotações de campo referente às cinco observações da treinadora D nos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento verifica-se que os itens R2 (Apoio ao atleta) e R7 (Confiança entre treinador e atleta), foram contemplados em todas as observações. O item R1 (Cooperação entre atletas), foi contemplado nas observações de números 1, 2, 3, e 4. O item R4 (Parceria entre atletas), foi contemplado nas observações de números 2, 3, 4 e 5.

Os itens R6 (Acompanhamento do atleta) e R8 (Fechamento do treinamento), foram contemplados nas observações de números 1, 3, 4 e 5. O item R5 (Colaboração entre treinador e atleta), foi contemplado nas observações de números 2, 3 e 5 e o item R3 (Integração do grupo), foi contemplado nas observações de números 3 e 4.

Verificou-se durante as anotações de campo que a treinadora D forneceu apoio ao atleta em todas as observações. A treinadora promoveu ações como valorizar a atleta, dar atenção quando necessário, mostrar interesse na atleta, em seu desempenho, em sua fragilidade, estar atenta durante o treinamento, permitir a

aproximação da atleta quando esta sentir necessidade. Ao promover estas ações a treinadora proporciona confiança ao grupo de atletas. Esta confiança promove o sentimento de pertencimento, que está diretamente relacionada à necessidade psicológica básica de relacionamento.

Quanto à confiança entre treinador e atleta, a treinadora demonstrou confiança no grupo de atletas por meio das conversas promovidas com a equipe e por suas atitudes de acreditar no grupo. A treinadora conversava com as atletas a respeito das decisões do grupo, ou individualmente e demonstrava satisfação quando as atletas compreendiam e progrediam no treinamento.

Com relação à cooperação entre atletas, a treinadora proporcionou atividades que estimularam a cooperação entre as atletas, como permitir que as atletas conduzissem o aquecimento, a preparação física, onde cada dia uma delas iniciava a sequência dos movimentos. Estas partes do treinamento eram realizadas em grupos e sub grupos. A treinadora solicitou que as atletas dividissem as tarefas no treinamento de conjunto, auxiliando umas às outras, permitindo que elas combinassem a colocação dos segmentos corporais e de que forma fazer a expressividade facial em cada parte da coreografia. Estas ações promovem o a coletividade e cooperação do grupo.

Com relação à colaboração entre treinador e atleta e à pareceria entre atletas, a treinadora estimulou as atletas a colaboram com ela no sentido de participar e auxiliar na elaboração, correção ou execução de exercícios nas coreografias individuais e de conjunto, na demonstração ou realização de exercícios durante o aquecimento, a preparação física específica, na montagem de novos elementos para as coreografias e no auxílio com as colegas de equipe.

Quanto ao acompanhamento do atleta e ao fechamento do treinamento. A treinadora promoveu conversas individuais e em grupo sempre que sentia necessidade. Estas conversas ocorriam em momentos variados do treinamento, no início, durante e/ou no fechamento.

Nas conversas a treinadora abordava aspectos relacionados às coreografias, o que fazer para melhorar, como solucionar o problema e o que evitar de fazer. Em um primeiro momento a treinadora falava e no segundo momento ela solicitava às atletas a falarem. Algumas atletas falavam com desenvoltura expondo suas opiniões, outras apenas se olhavam, mas não falavam, e outras, ainda falavam, mas pouco, mostrando-se indecisas muitas vezes. A treinadora cobrava uma posição

destas atletas indecisas e queria saber porque estavam assim, sem saber o porquê das coisas.

Com relação à integração do grupo, a treinadora promoveu ações que aproximavam o grupo, deixando as atletas mais conectadas entre elas. A treinadora reunia as atletas, conversava com elas, dividia as responsabilidades e as decisões com o grupo, expunha os benefícios do esporte em suas vidas, as dificuldades que encontrariam no percurso, explicava a importância do trabalho em equipe e da necessidade de uma apoiar a outra e que o apoio deveria ser em todos os sentidos. Estas ações promovem a integração do grupo.

#### *4.2.2.2 Análise comparativa das sínteses das anotações de campo da treinadora A com a da treinadora B, com a da treinadora C e com a da treinadora D*

##### a) Competência

Os resultados obtidos nas análises comparativas das anotações de campo referente à necessidade psicológica básica de competência, demonstram que nem todos os itens foram contemplados nas cinco observações realizadas com as quatro treinadoras. Entretanto, a maioria dos itens foi contemplada. Dos oito itens analisados, seis destes foram contemplados (C2, C3, C4, C5, C6 e C8), um foi contemplado (C1) apenas por uma das treinadoras em três observações e um foi contemplado parcialmente apenas em uma observação de uma das treinadoras (C7).

Estes resultados mostram que a maioria das treinadoras está realizando ações que visam a aprendizagem do atleta e a melhora de seu desempenho, ou seja visam aspectos relacionados à parte técnica da GR, e para alcançar estes objetivos elas proporcionam novos desafios, fornecem *feedback* positivo, utilizam palavras de reforço e valorizam o esforço da atleta. Em contrapartida, deixam a desejar nos aspectos relacionados à avaliação de autorreferência do atleta e ao fortalecimento do sentimento de capacidade do atleta, como utilizar expressões de encorajamento e de convicção (ex: eu sei que vocês são capazes....eu tenho certeza que vocês conseguem...).

## b) Autonomia

Os resultados obtidos nas análises comparativas das anotações de campo referente à necessidade psicológica básica de autonomia, demonstram que nem todos os itens foram contemplados nas cinco observações realizadas com as quatro treinadoras. Entretanto, a maioria dos itens foi contemplada. Dos oito itens analisados, cinco deles foram contemplados (A2, A3, A5, A7 e A8), um foi contemplado (A1) por duas treinadoras, um foi contemplado (A4) somente por uma treinadora e um não foi contemplado nas observações (A6).

Estes resultados mostram que a maioria das treinadoras estimula de uma certa maneira a necessidade psicológica básica de autonomia no ambiente de treino. A maioria das treinadoras estimula a elaboração de metas individuais e em grupo, a oportunidade de escolha do atleta, a tomada de decisão em alguns aspectos (ex: decisões em suas coreografias), a expressão criativa do atleta e respeita a opinião do atleta. Entretanto, nem sempre estes itens contaram com a iniciativa das atletas, muitas vezes as atletas eram induzidas a determinados comportamentos.

No entanto, deixam a desejar nos aspectos relacionados ao esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta e na resolução de problemas pelo atleta. Parece que fazer a atleta compreender a finalidade dos diferentes tipos de treinamento no contexto da GR e permitir que a atleta tenha autonomia na resolução de problemas não é um aspecto que as treinadoras considerem importante para estimular a autonomia das atletas.

## c) Relacionamento

Os resultados obtidos nas análises comparativas das anotações de campo referente à necessidade psicológica básica de relacionamento, demonstram que todos os itens foram contemplados em pelo menos uma vez nas cinco observações realizadas com as quatro treinadoras (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8). Entretanto, verificou-se que dependendo da abordagem da treinadora, alguns itens destes foram mais estimulados por umas do que por outras. A treinadora A, por exemplo, estimulou mais o item R2, enquanto a treinadora B, estimulou mais os itens R1, R2 e R3 e as treinadora C e D estimularam mais os itens R1 e R3.

Estes resultados mostram que a maioria das treinadoras está realizando ações que visam a coletividade, a cooperação e o entrosamento entre as atletas e entre a treinadora e atleta. Em outras palavras, podemos dizer que as treinadoras demonstram interesse em desenvolver e valorizar o trabalho de equipe. Neste sentido, as treinadoras possibilitam às atletas dividirem tarefas, compartilhem e colaborarem umas com as outras, além de auxiliá-la e ainda promovem conversas individuais, demonstrando confiança no grupo.

Assim, verifica-se que os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento parecem ser mais fomentados nas ações das treinadoras no ambiente de treino do que os itens das necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia, como demonstram os resultados obtidos nas análises das anotações de campo referente às observações realizadas com as quatro treinadoras, pois todos os itens do relacionamento foram contemplados em pelo menos uma das cinco observações realizadas para cada treinadora.

No segundo grupo de análises estão os itens da necessidade psicológica básica de competência, onde verifica-se que nem todos os itens foram contemplados nas observações realizadas com as quatro treinadoras, e que alguns foram parcialmente contemplados. E por último, encontram-se os itens da necessidade psicológica básica de autonomia, que nem todos os itens foram contemplados nas observações realizadas com as quatro treinadoras, onde alguns deles foram parcialmente contemplados.

### 4.3 ANÁLISE DAS FREQUÊNCIAS DAS OBSERVAÇÕES

#### 4.3.1 Observações

Para interpretar a análise dos dados obtidos nas observações dos treinamentos considerou-se as frequências de ocorrência das categorias de avaliação (não atende e atende). A seguir apresentaremos os resultados referentes às frequências de ocorrência das categorias de avaliação para os itens de cada necessidade psicológica (competência, autonomia e relacionamento); as frequências de ocorrência das categorias de avaliação por item de cada necessidade psicológica básica, comparando este mesmo item analisado nas cinco observações realizadas entre as quatro treinadoras; os escores finais das frequências de ocorrência das

categorias de avaliação para cada item das necessidades psicológicas básicas nas cinco observações realizadas entre as treinadoras; e o escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas para cada treinadora.

#### 4.3.1.2 Frequências de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência, autonomia e relacionamento.

Antes de apresentarmos os resultados obtidos nas frequências de ocorrência das categorias de avaliação para os itens das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento, relacionaremos a baixo as tabelas com os resultados das análises de cada necessidade psicológica básica para cada treinadora. Ao total são 13 tabelas, quatro para cada necessidade psicológica básica (uma para cada treinadora) e uma para o escore geral das frequências de ocorrência para os oito itens das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento (esta tabela foi gerada pelas tabelas relacionadas anteriormente).

##### a) Competência

Quadro 3 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência – Treinadora A

TA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	EFFOO
O1	NA	A	A	A	A	A	NA	A	2NA/6A
O2	NA	A	A	A	A	NA	NA	A	3NA/5A
O3	NA	A	A	A	A	NA	NA	A	3NA/5A
O4	NA	A	A	A	A	NA	NA	A	3NA/5A
O5	NA	A	A	A	A	NA	NA	A	3NA/5A

Fonte: Autora

Obs: TA – Treinadora A; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; C1 – Item 1 Competência; C2 – Item 2 Competência; C3 – Item 3 Competência; C4 – Item 4 Competência; C5 – Item 5 Competência; C6 – Item 6 Competência; C7 – Item 7 Competência; C8 – Item 8 Competência; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.

Quadro 4 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência – Treinadora B

TB	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	EFFOO
O1	NA	A	A	A	A	A	NA	A	2NA/6A
O2	NA	A	A	A	A	A	NA	A	2NA/6A
O3	NA	A	A	A	A	A	NA	A	2NA/6A
O4	NA	A	A	A	A	A	A	NA	2NA/6A
O5	NA	A	A	NA	A	A	NA	A	3NA/5A

Fonte: Autora

Obs: TB – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; C1 – Item 1 Competência; C2 – Item 2 Competência; C3 – Item 3 Competência; C4 – Item 4 Competência; C5 – Item 5 Competência; C6 – Item 6 Competência; C7 – Item 7 Competência; C8 – Item 8 Competência; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO - Escore final das frequências de ocorrência da observação.

Quadro 5 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência – Treinadora C

TC	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	EFFOO
O1	NA	A	A	A	A	NA	NA	A	3NA/5A
O2	NA	A	A	A	A	NA	NA	A	3NA/5A
O3	A	A	A	A	A	NA	NA	A	2NA/6A
O4	NA	A	A	A	A	NA	NA	A	3NA/5A
O5	NA	A	NA	A	A	A	A	A	2NA/6A

Fonte: Autora

Obs: TC – Treinadora C; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; C1 – Item 1 Competência; C2 – Item 2 Competência; C3 – Item 3 Competência; C4 – Item 4 Competência; C5 – Item 5 Competência; C6 – Item 6 Competência; C7 – Item 7 Competência; C8 – Item 8 Competência; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.

Quadro 6 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de competência – Treinadora D

TD	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	EFFOO
O1	A	A	A	A	A	A	NA	A	1NA/7A
O2	A	A	A	A	A	A	NA	A	1NA/7A
O3	A	A	A	A	A	A	NA	A	1NA/7A
O4	NA	A	A	A	A	NA	NA	NA	4NA/4A
O5	NA	A	A	A	A	NA	NA	NA	4NA/4A

Fonte: Autora

Obs:TD – Treinadora D; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; C1 – Item 1 Competência; C2 – Item 2 Competência; C3 – Item 3 Competência; C4 – Item 4 Competência; C5 – Item 5 Competência; C6 – Item 6 Competência; C7 – Item 7 Competência; C8 – Item 8 Competência; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.



## b) Autonomia

Quadro 7 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de autonomia – Treinadora A

TA	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	EFFOO
O1	NA	NA	A	A	NA	NA	A	A	4NA/4A
O2	NA	NA	A	A	A	NA	A	NA	4NA/4A
O3	NA	A	A	A	NA	NA	A	NA	4NA/4A
O4	NA	A	A	A	NA	NA	A	A	3NA/5A
O5	A	NA	A	A	NA	NA	A	NA	4NA/4A

Fonte: Autora

Obs: TA – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; A1 – Item 1 Autonomia; A2 – Item 2 Autonomia; A3 – Item 3 Autonomia; A4 – Item 4 Autonomia; A5 – Item 5 Autonomia; A6 – Item 6 Autonomia; A7 – Item 7 Autonomia; A8 – Item 8 Autonomia; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.

Quadro 8 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de autonomia – Treinadora B

TB	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	EFFOO
O1	NA	NA	NA	NA	NA	NA	A	NA	7NA/1A
O2	NA	A	A	NA	NA	NA	A	A	4NA/4A
O3	NA	A	NA	NA	A	NA	A	NA	5NA/3A
O4	A	A	NA	NA	A	NA	A	A	3NA/5A
O5	NA	A	A	NA	NA	NA	A	NA	5NA/3A

Fonte: Autora

Obs: TB – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; A1 – Item 1 Autonomia; A2 – Item 2 Autonomia; A3 – Item 3 Autonomia; A4 – Item 4 Autonomia; A5 – Item 5 Autonomia; A6 – Item 6 Autonomia; A7 – Item 7 Autonomia; A8 – Item 8 Autonomia; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.

Quadro 9 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de autonomia – Treinadora C

TC	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	EFFOO
O1	NA	A	NA	A	NA	NA	A	NA	5NA/3A
O2	NA	NA	NA	NA	NA	NA	A	NA	7NA/1A
O3	A	A	A	NA	A	NA	NA	A	3NA/5A
O4	NA	A	A	NA	NA	NA	A	NA	5NA/3A
O5	NA	A	NA	NA	NA	NA	A	NA	6NA/2A

Fonte: Autora

Obs: TC – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; A1 – Item 1 Autonomia; A2 – Item 2 Autonomia; A3 – Item 3 Autonomia; A4 – Item 4 Autonomia; A5 – Item 5 Autonomia; A6 – Item 6 Autonomia; A7 – Item 7 Autonomia; A8 – Item 8 Autonomia; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.

Quadro 10 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de autonomia – Treinadora D

TD	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	EFFOO
O1	A	A	NA	NA	NA	NA	A	NA	5NA/3A
O2	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	A	7NA/1A
O3	A	A	A	NA	NA	NA	A	A	3NA/5A
O4	A	A	NA	NA	A	NA	NA	NA	5NA/3A
O5	NA	NA	A	NA	A	NA	NA	NA	6NA/2A

Fonte: Autora

Obs: TD – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; A1 – Item 1 Autonomia; A2 – Item 2 Autonomia; A3 – Item 3 Autonomia; A4 – Item 4 Autonomia; A5 – Item 5 Autonomia; A6 – Item 6 Autonomia; A7 – Item 7 Autonomia; A8 – Item 8 Autonomia; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.

### c) Relacionamento

Quadro 11 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento – Treinadora A

TA	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	EFFOO
O1	NA	A	NA	NA	A	A	NA	NA	5NA/3A
O2	A	NA	A	NA	A	A	A	NA	3NA/5A
O3	A	A	A	NA	NA	A	NA	NA	4NA/4A
O4	A	A	A	A	A	A	NA	A	1NA/7A
O5	A	A	A	A	A	A	A	A	0NA/8A

Fonte: Autora

Obs: TA – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; R1 – Item 1 Relacionamento; R2 – Item 2 Relacionamento; R3 – Item 3 Relacionamento; R4 – Item 4 Relacionamento; R5 – Item 5 Relacionamento; R6 – Item 6 Relacionamento; R7 – Item 7 Relacionamento; R8 – Item 8 Relacionamento; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.

Quadro 12 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento – Treinadora B

TB	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	EFFOO
O1	A	A	A	A	A	A	NA	NA	2NA/6A
O2	A	A	A	NA	A	A	A	A	1NA/7A
O3	A	A	A	A	A	NA	NA	NA	3NA/5A
O4	A	A	A	A	A	NA	A	NA	2NA/6A
O5	A	A	A	NA	A	A	NA	NA	3NA/5A

Fonte: Autora

Obs: TB – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; R1 – Item 1 Relacionamento; R2 – Item 2 Relacionamento; R3 – Item 3 Relacionamento; R4 – Item 4 Relacionamento; R5 – Item 5 Relacionamento; R6 – Item 6 Relacionamento; R7 – Item 7 Relacionamento; R8 – Item 8 Relacionamento; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências de ocorrência da observação.

Quadro 13 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento – Treinadora C

TC	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	EFFOO
O1	A	A	A	NA	A	A	NA	NA	3NA/5A
O2	A	A	A	NA	A	NA	A	A	2NA/6A
O3	A	NA	A	A	NA	NA	A	A	3NA/5A
O4	A	A	A	A	NA	A	NA	A	2NA/6A
O5	A	A	A	NA	NA	A	A	A	2NA/6A

Fonte: Autora

Obs: TC – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; R1 – Item 1 Relacionamento; R2 – Item 2 Relacionamento; R3 – Item 3 Relacionamento; R4 – Item 4 Relacionamento; R5 – Item 5 Relacionamento; R6 – Item 6 Relacionamento; R7 – Item 7 Relacionamento; R8 – Item 8 Relacionamento; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências da ocorrência da observação.

Quadro 14 - Frequência de ocorrência das categorias de avaliação para os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento – Treinadora D

TD	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	EFFOO
O1	NA	A	A	A	A	A	A	A	1NA/7A
O2	A	A	A	A	A	NA	A	NA	2NA/6A
O3	A	A	A	A	A	A	A	A	0NA/8A
O4	A	A	A	A	NA	A	A	A	1NA/7A
O5	NA	A	NA	A	A	A	NA	A	3NA/5A

Fonte: Autora

Obs: TD – Treinadora B; O1 – Observação 1; O2 – Observação 2; O3 – Observação 3; O4 – Observação 4; O5 – Observação 5; R1 – Item 1 Relacionamento; R2 – Item 2 Relacionamento; R3 – Item 3 Relacionamento; R4 – Item 4 Relacionamento; R5 – Item 5 Relacionamento; R6 – Item 6 Relacionamento; R7 – Item 7 Relacionamento; R8 – Item 8 Relacionamento; NA – Não Atende; A – Atende; EFFOO – Escore final das frequências da ocorrência da observação.

Quadro 15 - Escore geral das frequências de ocorrência para os itens das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento

TREINADORAS	EFFOC	EFFOA	EFFR
TA	14NA/26A	19NA/21A	13NA/27A
TB	11NA/29A	24NA/16A	11NA/29A
TC	13NA/27A	26NA/14A	12NA/28A
TD	11NA/29A	26NA/14A	7NA/33A
EGFO	49NA/111A	95NA/65A	43NA/117A

Fonte: Autora

Obs: TA – Treinadora A; TB – Treinadora B; TC – Treinadora C; TD – Treinadora D; NA – Não Atende; A – Atende; EGFFC – Escore final das frequências de ocorrência da competência; EFFOA – Escore final das frequências da ocorrência da autonomia; EFFOR – Escore final das frequências da ocorrência do relacionamento; EGFO – Escore geral das frequências de ocorrência.

Conforme as tabelas acima, verifica-se que o escore geral das frequências de ocorrência para a necessidade psicológica básica de competência analisando as quatro treinadoras foi de 49 itens não atendidos e de 111 itens atendidos, ou seja 30,60% dos itens não foram atendidos e 69,37% foram atendidos. Estes resultados mostram que mais de 50% dos itens referentes à necessidade psicológica básica de competência foram atendidos.

Quanto ao escore geral das frequências de ocorrência para a necessidade psicológica básica de autonomia analisando as quatro treinadoras, este foi de 95 itens não atendidos e de 65 itens atendidos, ou seja 59,37% dos itens não foram atendidos e 40,62% foram atendidos. Estes resultados mostram que menos de 50% dos itens referentes à necessidade psicológica básica de autonomia foram atendidos.

Quanto ao escore geral das frequências de ocorrência para a necessidade psicológica básica de relacionamento analisando as quatro treinadoras, este foi de 43 itens não atendidos e de 117 atendido. Em outras palavras, 26,87% dos itens não foram atendidos e 73,12% dos itens foram atendidos. Estes resultados mostram que mais de 50% dos itens referentes à necessidade psicológica básica de relacionamento foram atendidos.

Estes resultados demonstram que a necessidade psicológica básica de relacionamento é mais fomentada nas ações das treinadoras observadas no ambiente de treino do que as necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia, sendo que a necessidade psicológica básica de autonomia deixa a desejar, mostrando ser menos explorada pelas treinadoras.

#### *4.3.1.3 Frequências de ocorrência por item de cada necessidade psicológica básica, comparando este mesmo item analisado nas cinco observações realizadas entre as quatro treinadoras*

##### a) Competência

Com relação aos itens da necessidade psicológica básica de competência, conforme mostra a tabela 15, verifica-se que nas análises referentes à treinadora A, o item C1 não foi atendido, enquanto os itens C2, C3, C4, C5 e C8 foram 100% atendidos. Os itens C6 e C7 foram 90% não atendidos e 10% atendidos.

Quanto à treinadora B, verifica-se que o item C1 não foi atendido, enquanto os itens C2, C3, C5, C6 foram 100% atendidos. O item C4 e C8 foram 10% não atendidos e 90% atendidos e o item C7 foi 90% não atendido e 10% atendido.

Na treinadora C, verifica-se que os itens C1, C6 e C7 foram 90% não atendidos e 10% atendidos, enquanto que os itens C2, C4, C5 e C8 não foram atendidos e o item C3 foi 10% não atendido e 90% atendido.

Na treinadora D, verifica-se que os itens C2, C3, C4, C5 foram 100% atendidos, enquanto o item C7 foi 100% não atendido. Os itens C1, C6 e C8 foram 40% não atendidos e 60% atendidos.

Estes resultados, demonstram que de uma forma geral os itens C1 (Capacidade do atleta) e C7 (Avaliação de autorreferência) não foram estimulados pelas treinadoras, com exceção das treinadoras C (1 vez) e D (2 vezes) para o item C1 e das treinadoras B e C (1 vez) para o item C7. Enquanto que os itens C2 (Aprendizagem do atleta), C3 (Melhora do desempenho do atleta), C4 (*Feedback* positivo ao atleta), C5 (Palavras de reforço ao atleta) e C8 (valorização do esforço do atleta) foram estimulados. O item C6 (Desafio ao atleta) aparece ser bem estimulado pela treinadora B, mais ou menos estimulado pela treinadora D e pouco estimulado pelas treinadoras A e C.

Estes resultados demonstram que as treinadoras, de uma forma geral, estimulam os itens da necessidade psicológica básica de competência mais relacionados ao treinamento técnico específico da GR.

Quadro 16 - Frequências de ocorrência por item da necessidade psicológica básica de competência entre as quatro treinadoras

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
TA	5NA/0A	0NA/5A	0NA/5A	0NA/5A	0NA/5A	4NA/1A	5NA/0A	0NA/5A
TB	5NA/0A	0NA/5A	0NA/5A	1NA/4A	0NA/5A	0NA/5A	4NA/1A	1NA/4A
TC	4NA/1A	0NA/5A	1NA/4A	0NA/5A	0NA/5A	4NA/1A	4NA/1A	0NA/5A
TD	2NA/3A	0NA/5A	0NA/5A	0NA/5A	0NA/5A	2NA/3A	5NA/0A	2NA/3A

Fonte: Autora

Obs: TA – Treinadora A; TB – treinadora B; TC – Treinadora C; TD – treinadora D; C1 – Item 1 Competência; C2 – Item 2 Competência; C3 – Item 3 Competência; C4 – Item 4 Competência; C5 – Item 5 Competência; C6 – Item 6 Competência; C7 – Item 7 Competência; C8 – Item 8 Competência; NA – Não Atende; A – Atende.

## b) Autonomia

Com relação aos itens da necessidade psicológica básica de autonomia, conforme mostra a tabela 16, verifica-se que nas análises referentes à treinadora A, o item A6 não foi atendido. Os itens A1 e A5 foram 90% não atendidos e 10% atendidos e os itens A2 e A8 foram 60% não atendidos e 40% atendidos, enquanto os itens A3, A4 e A7 foram 100% atendidos.

Quanto à treinadora B, verifica-se que os itens A4 e A6 não foram atendidos. O item A1 foi 90% não atendido e 10% atendido. Os itens A3, A5 e A8 foram 60%

não atendidos e 40% atendidos, enquanto o item A2 foi 10% não atendido e 90% atendido e o item A7 foi 100% atendido.

Na treinadora C, verifica-se que o item A6 não foi atendido. Os itens A1, A4, A5 e A8 foram 90% não atendidos e 10% atendidos. O item A3 foi 60% não atendido e 40% atendido, enquanto os itens A2 e A7 foram 10% não atendidos e 90% atendidos.

Na treinadora D, verifica-se que os itens A4 e A6 não foram atendidos. Os itens A3, A5, A7, A8 foram 60% não atendidos e 40% atendidos, enquanto os itens A1 e A2 foram 40% não atendidos e 60% atendidos.

Estes resultados, mostram que de uma forma geral os itens A1 (Esclarecimento da finalidade do treinamento ao atleta) e A5 (Oportunidade de escolha do atleta) não foram muito estimulados pelas treinadoras, com exceção da treinadora D (3 vezes) para o item A1 (2 vezes) e das treinadoras B e D (2 vezes) para o item A5.

O item A2 (Tomada de decisão do atleta) parece ser mais estimulado pelas treinadoras C e D e menos estimulado pelas treinadoras A e B. Os itens A3 (Elaboração de metas em conjunto) e A4 (Elaboração de metas individuais) parece ser mais estimulado pela treinadora A do que pelas demais treinadoras, enquanto o item A6 (Resolução de problemas pelo atleta) não foi estimulado pelas treinadoras.

O item A7 (Respeito à opinião do atleta) parece ser mais estimulado pela maioria das treinadoras, com exceção da treinadora D, que demonstrou estimulá-lo pouco e o item A8 (Expressão criativa do atleta) parece ser pouco estimulado pela maioria das treinadoras.

Estes resultados demonstram que as treinadoras promovem ações que estimulam os aspectos da autonomia que não exijam decisões por parte das atletas. Os aspectos relacionados à tomada de decisões, a resolução de problemas, o respeito à opinião das atletas e à expressão criativa são estimulados até um certo limite, demonstrando uma certa condução e direcionamento nas ações das atletas.

Quadro 17 - Frequências de ocorrência por item da necessidade psicológica básica de autonomia entre as quatro treinadoras

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
TA	4NA/1A	3NA/2A	0NA/5A	0NA/5A	4NA/1A	5NA/0A	0NA/5A	3NA/2A
TB	4NA/1A	1NA/4A	3NA/2A	5NA/0A	3NA/2A	5NA/0A	0NA/5A	3NA/2A
TC	4NA/1A	1NA/4A	3NA/2A	4NA/1A	4NA/1A	5NA/0A	1NA/4A	4NA/1A
TD	2NA/3A	2NA/3A	3NA/2A	5NA/0A	3NA/2A	5NA/0A	3NA/2A	3NA/2A

Fonte: Autora

Obs: TA – Treinadora A; TB – treinadora B; TC – Treinadora C; TD – treinadora D; A1 – Item 1 Autonomia; A2 – Item 2 Autonomia; A3 – Item 3 Autonomia; A4 – Item 4 Autonomia; A5 – Item 5 Autonomia; A6 – Item 6 Autonomia; A7 – Item 7 Autonomia; A8 - Item 8 Autonomia; NA – Não Atende; A – Atende.

### c) Relacionamento

Com relação aos itens da necessidade psicológica básica de relacionamento, conforme mostra a tabela 17, verifica-se que nas análises referentes à treinadora A, os itens R1, R2, R3 e R5 foram 90% atendidos e 10% não atendidos. Os itens R4, R7 e R8 foram 60% não atendidos e 40% atendidos, enquanto o item R6 foi 100% atendido.

Quanto à treinadora B, verifica-se que os itens R1, R2, R3 e R6 foram 100% atendidos. O item R4 foi 40% não atendido e 60% atendido. O item R5 foi 10% não atendido e 60% não atendido, enquanto o item R7 foi 60% não atendido e 40% atendido e o item R8 foi 90% atendido não atendido e 10% atendido.

Na treinadora C, verifica-se que os itens R2 e R8 foram 10% não atendidos e 90% atendidos. Os itens R4 e R5 foram 60% não atendidos e 40% atendidos. Os itens R6 e R7 foram 40% não atendidos e 60% atendidos, enquanto que os itens R1 e R3 foram 100% atendidos.

Na treinadora D, verifica-se que o item R1 foi 40% não atendido e 60% atendido. Os itens R3, R5, R6, R7 e R8 foram 10% não atendidos e 90% atendidos, enquanto os itens R2 e R4 foram 100% atendidos.

Estes resultados, mostram que de uma forma geral os itens R1 (Cooperação entre atletas), R2 (Apoio ao atleta), R3 (Integração do grupo) e R5 (Colaboração entre treinador e atleta) parecem ser mais estimulados pela maioria das treinadoras, com exceção da treinadora D (2 vezes) para o item R2 e da treinadora C (2 vezes) para o item R5.

Os itens R4 (Parceria entre atletas) e R7 (Confiança entre treinador e atleta) parecem ser mais estimulados pela treinadora D (4 vezes) do que as demais treinadoras. O item R6 (Acompanhamento do atleta) parece ser mais estimulado

pelas treinadoras A (5 vezes) e D (4 vezes), mas mais ou menos estimulado pelas treinadoras B e C (3 vezes). Entretanto, o item R8 (Fechamento do treinamento) parece ser mais estimulado pelas treinadoras C e D (4 vezes) e pouco estimulado pelas treinadoras A (2 vezes) e B (1 vez).

Estes resultados demonstram que as treinadoras promovem ações em que se estabeleça uma relação entre as atletas e entre as atletas e treinadora, visando desenvolver o trabalho em equipe e aprimorando as relações pessoais entre o grupo.

Quadro 18 - Frequências de ocorrência por item da necessidade psicológica básica de relacionamento entre as quatro treinadoras

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
TA	1NA/4A	1NA/4A	1NA/4A	3NA/2A	1NA/4A	0NA/5A	3NA/2A	3NA/2A
TB	0NA/5A	0NA/5A	0NA/5A	2NA/3A	0NA/5A	2NA/3A	3NA/2A	4NA/1A
TC	0NA/5A	1NA/4A	0NA/5A	3NA/2A	3NA/2A	2NA/3A	2NA/3A	1NA/4A
TD	2NA/3A	0NA/5A	1NA/4A	0NA/5A	1NA/4A	1NA/4A	1NA/4A	1NA/4A

Fonte: Autora

Obs: TA – Treinadora A; TB – Treinadora B; TC – Treinadora C; TD – Treinadora D; R1 – Item 1 Relacionamento; R2 – Item 2 Relacionamento; R3 – Item 3 Relacionamento; R4 – Item 4 Relacionamento; R5 – Item 5 Relacionamento; R6 – Item 6 Relacionamento; R7 – Item 7 Relacionamento; R8 – Item 8 Relacionamento; NA – Não Atende; A – Atende

#### 4.3.1.4 Escores finais das frequências de ocorrência para cada item das necessidades psicológicas básicas nas cinco observações entre as quatro treinadoras

##### a) Competência

Com relação ao escore final das frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de competência nas cinco observações entre as quatro treinadoras, conforme mostra a tabela 18, verifica-se que 80% do item C1 não foi atendido e 20% foi atendido, 90% do item C7 não foi atendido e 10% atendido, 50% do item C6 não foi atendido e 50% foi atendido, 15% do item C8 não foi atendido e 85% foi atendido, 5% dos itens C3 e C4 não foram atendidos e 95% foram atendidos, enquanto que os itens C2 e C5 foram 100% atendidos.

Estes resultados, mostram que de uma forma geral os itens C1 (Capacidade do atleta), C6 (Desafio ao atleta) e C7 (Avaliação de autorreferência) aparecem como os itens menos estimulados pelas treinadoras durante as análises. Os itens C3 (Melhora do desempenho do atleta), C4 (Feedback positivo ao atleta) e o C8



(Valorização do esforço do atleta) foram os itens mais estimulados pelas treinadoras, chegando a quase 90% em sua totalidade, enquanto que os itens C2 (Aprendizagem do atleta) e C5 (Palavras de reforço ao atleta) foram totalmente estimulados pelas treinadoras durante as análises. Estes resultados demonstram que as treinadoras, de uma forma geral, estimulam os itens da necessidade psicológica básica de competência que visam os aspectos relacionados ao treinamento técnico específico da GR.

Quadro 19 - Frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de competência nas cinco observações entre as quatro treinadoras

	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>C7</b>	<b>C8</b>
<b>EFFO</b>	<b>16NA/4A</b>	<b>0NA/20A</b>	<b>1NA/19A</b>	<b>1NA/19A</b>	<b>0NA/20A</b>	<b>10NA/10A</b>	<b>18NA/2A</b>	<b>3NA/17A</b>

Fonte: Autora

Obs: C1 – Item 1 Competência; C2 – Item 2 Competência; C3 – Item 3 Competência; C4 – Item 4 Competência; C5 – Item 5 Competência; C6 – Item 6 Competência; C7 – Item 7 Competência; C8 – Item 8 Competência; NA – Não Atende; A – Atende; **EFFO** – Escore final das frequências de ocorrência entre as quatro treinadoras.

## b) Autonomia

Com relação ao escore final das frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de autonomia nas cinco observações entre as quatro treinadoras, conforme mostra a tabela 19, verifica-se que o item A6 não foi atendido durante as análises, 70% dos itens A1, A4 e A5 não foram atendidos e 30% foram atendidos. O item A8 foi 65% não atendido e 35% foi atendido. O item A2 foi 35% não atendido e 65% atendido. O item A3 não foi atendido em 45% e 55% atendido, enquanto o item A7 foi 20% não atendido e 80% atendido.

Estes resultados, mostram que de uma forma geral os itens da autonomia não foram muito estimulados pelas treinadoras, visto que a maioria destes estão abaixo de 50% no que se refere a opção atende. Os itens que aparecem como mais estimulados são o A7 (Respeito à opinião do atleta), A3 (Elaboração de metas em conjunto) e A2 (Tomada de decisão do atleta), respectivamente. Neste sentido, percebe-se que as treinadoras enfatizam os aspectos relacionados à opinião das atletas, ao trabalho em equipe e as decisões das atletas com relação a sua *performance*. Entretanto, deixam a desejar nos aspectos relacionados à finalidade do treinamento, à oportunidade de escolha, a elaboração de metas individuais, a resolução de problemas e a expressão criativa dos atletas. Estes resultados vão de encontro aos resultados anteriores referentes à necessidade psicológica básica de autonomia, onde identifica-se que as treinadoras promovem ações que estimulam

aspectos da autonomia que não exijam o autocontrole das atletas em suas decisões. Os aspectos relacionado à oportunidade de escolha, à resolução de problemas, à elaboração de metas individuais, à finalidade do treinamento e à expressão criativa são estimulados até um certo limite, demonstrando um certo direcionamento e indução nas ações e reações das atletas.

Quadro 20 - Frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de autonomia nas cinco observações entre as quatro treinadoras

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
<b>EFFO</b>	<b>14NA/6A</b>	<b>7NA/13A</b>	<b>9NA/11A</b>	<b>14NA/6A</b>	<b>14NA/6A</b>	<b>20NA/0A</b>	<b>4NA/16A</b>	<b>13NA/7A</b>

Fonte: Autora

Obs: A1 – Item 1 Autonomia; A2 – Item 2 Autonomia; A3 – Item 3 Autonomia; A4 – Item 4 Autonomia; A5 – Item 5 Autonomia; A6 – Item 6 Autonomia; A7 – Item 7 Autonomia; A8 - Item 8 Autonomia; NA – Não Atende; A – Atende; **EFFO** – Escore final das frequências de ocorrência entre as quatro treinadoras

### c) Relacionamento

Quadro 21 - Frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de relacionamento nas cinco observações entre as quatro treinadoras

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
<b>EFFO</b>	<b>2NA/17A</b>	<b>2NA/18A</b>	<b>2NA/18A</b>	<b>8NA/12A</b>	<b>5NA/15A</b>	<b>5NA/15A</b>	<b>9NA/11A</b>	<b>9NA/11A</b>

Fonte: Autora

Obs: R1 – Item 1 Relacionamento; R2 – Item 2 Relacionamento; R3 – Item 3 Relacionamento; R4 – Item 4 Relacionamento; R5 – Item 5 Relacionamento; R6 – Item 6 Relacionamento; R7 – Item 7 Relacionamento; R8 - Item 8 Relacionamento; NA – Não Atende; A – Atende; **EFFO** – Escore final das frequências de ocorrência entre as quatro treinadoras.

Com relação ao escore final das frequências de ocorrência para cada item da necessidade psicológica básica de relacionamento nas cinco observações entre as quatro treinadoras, conforme mostra a tabela 20, verifica-se que 45% dos itens R7 e R8 não foram atendidos e 55% foram atendidos. O item R4 foi 40% não atendido e 60% atendido, enquanto os itens R5 e R6 foram 25% não atendidos e 75% atendidos. O item R1 foi 85% atendido e 15% não foi atendido durante as análises e 90% dos itens R2 e R3 foram atendidos e 10% não foram atendidos.

Estes resultados mostram que, de uma forma geral os itens do relacionamento foram estimulados pelas treinadoras, visto que a maioria destes estão acima 50% no que se refere a opção atende. Os itens que aparecem como mais estimulados são o R2 (Apoio ao atleta), R3 (Integração do grupo), R1(Cooperação entre atletas), R5 (Colaboração entre treinador e atleta), R6 (Acompanhamento do atleta) respectivamente.

Neste sentido, percebe-se que as treinadoras enfatizam os aspectos relacionados ao entrosamento entre a treinadora e o grupo, ao entrosamento entre o

grupo, à coletividade e cooperação entre atletas, a cooperação entre treinador e atleta e à promoção de conversas individuais. Os demais aspectos como a colaboração entre atletas, a confiança entre treinador e atleta e fechamento do treinamento são menos estimulados. Estes resultados confirmam os resultados anteriores referentes à necessidade psicológica básica de relacionamento, onde verifica-se que as treinadoras enfatizam as ações que visam o bom relacionamento e entrosamento entre as atletas e entre as atletas e as treinadoras, objetivando a coesão do grupo.

#### *4.3.1.5 Escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas para cada treinadora*

Com relação ao escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas nas cinco observações para a treinadora A, conforme mostra a tabela 21, verifica-se que 35% dos itens da competência não foram atendidos, 65% foram atendidos, 47,5% dos itens de autonomia não foram atendidos e 52,5% foram atendidos e 32,5% dos itens de relacionamento não foram atendidos e 67,5% foram atendidos.

Quanto ao escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas nas cinco observações para a treinadora B, verifica-se que 27,5% dos itens da competência não foram atendidos e 72,5% foram atendidos, 60% dos itens de autonomia não foram atendidos e 40% foram atendidos, 27,5% dos itens de relacionamento não foram atendidos e 72,5% foram atendidos (ver tabela 21).

Com relação ao escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas nas cinco observações para a treinadora C, verifica-se que 32,5% dos itens de competência não foram atendidos e 67,5% foram atendidos, 65% dos itens de autonomia não foram atendidos e 35% foram atendidos e 30% dos itens de relacionamento não foram atendidos, enquanto 70% foram atendidos (ver tabela 21).

Quanto ao escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas nas cinco observações para a treinadora D, verifica-se que 27,5% dos itens de competência não foram atendidos e 72,5% foram atendidos, 65% dos itens de autonomia não foram atendidos e 35% foram atendidos e 17,5%

dos itens de relacionamento não foram atendidos, enquanto que 82,5% foram atendidos.

Estes resultados mostram que, de uma forma geral, a maioria das treinadoras observadas promovem no ambiente de treino os aspectos mais relacionados às necessidades psicológicas básicas de relacionamento e competência respectivamente, onde o relacionamento aparece como a necessidade psicológica básica mais fomentada. Enquanto que, a maioria dos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de autonomia deixaram de ser estimulados pela maior parte das treinadoras (menos de 50% dos itens foram atendidos), com exceção da treinadora A (52,5% atendidos) .

Quadro 22 - Escore final das frequências de ocorrência das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento para cada treinadora

<b>TREINADORAS</b>	<b>EFFO - C</b>	<b>EFFO - A</b>	<b>EFFO - R</b>
<b>TA</b>	<b>14NA/26A</b>	<b>19NA/21A</b>	<b>13NA/27A</b>
<b>TB</b>	<b>11NA/29A</b>	<b>24NA/16A</b>	<b>11NA/29A</b>
<b>TC</b>	<b>13NA/27A</b>	<b>26NA/14A</b>	<b>12NA/28A</b>
<b>TD</b>	<b>11NA/29A</b>	<b>26NA/14A</b>	<b>7NA/33A</b>

Fonte: Autora

Obs: TA – Treinadora A; TB – Treinadora B; TC – Treinadora C; TD – Treinadora D; NA – Não Atende; A – Atende; **EFFO- C** – Escore final das frequências de ocorrência da Competência; **EFFO - A** – Escore final das frequências de ocorrência da Autonomia; **EFFO - R** – Escore final das frequências de ocorrência do Relacionamento.

#### 4.4 TRIANGULAÇÃO

A seguir apresentaremos os resultados referentes à triangulação dos dados (associação dos dados obtidos nas entrevistas, anotações de campo e observações) para cada necessidade psicológica básica (competência, autonomia e relacionamento).

Analisou-se os resultados obtidos na triangulação das análises dos dados referentes à necessidade psicológica básica de competência. Os resultados mostraram que o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR está parcialmente de acordo com a necessidade psicológica básica de competência estabelecida pela TAD. A maioria dos itens da necessidade psicológica básica de competência foram atendidos pelas treinadoras de GR no ambiente de treino.

Dentre os oito itens que compõem a necessidade psicológica básica de competência, seis deles se destacaram, são eles: Aprendizagem do atleta; Melhora

do desempenho do atleta; *Feedback* positivo ao atleta; Desafios ao atleta; Palavras de reforço ao atleta e Avaliação de autorreferência ao atleta. Além destes itens, identificou-se nas análises das entrevistas duas novas categorias: a autoestima e a autoconfiança.

Sendo assim, nos aspectos referentes à aprendizagem à melhora do desempenho, à superação dos limites e ao domínio das habilidades das atletas, os resultados demonstram que as treinadoras enfatizaram estes aspectos no ambiente de treino, sendo estes um dos mais evidentes com relação ao fomento da necessidade de competência das atletas durante as análises. As treinadoras priorizaram a aprendizagem, levando em consideração a técnica correta dos movimentos, propiciando um ambiente em que as atletas percebam sua evolução, visando à superação dos limites e a melhora do desempenho.

Neste sentido, podemos dizer que o as treinadoras analisadas enfatizam o ambiente de treino voltado para o clima motivacional que implica a tarefa, pois verificou-se que as treinadoras estão centradas no processo de aprendizagem e que primam pela autossuperação das atletas. Este resultado indica que, ao agirem desta forma, as treinadoras promovem benefícios às atletas, que se relacionam com algumas consequências positivas, tais como: mais esforço, mais interesse, melhoram a competência e a intenção em continuar praticando a GR.

Nos aspectos referentes ao *feedback* positivo, os resultados demonstram que as treinadoras de GR enfatizaram este item no ambiente de treino, sendo este o segundo mais evidente com relação ao fomento da necessidade de competência das atletas durante as análises. As análises demonstram que todas as treinadoras forneceram *feedback* positivo às atletas. No entanto, verificou-se que nem sempre o *feedback* foi positivo informacional, algumas vezes, foi positivo de controle.

O *feedback* positivo informacional fornece informações sobre a competência, promovendo a percepção de competência e de autonomia; tem como alvo os comportamentos autônomos do atleta e visa transmitir expectativas altas e realistas, enquanto que o *feedback* positivo de controle estimula o indivíduo a repetir determinados comportamentos. Neste caso, o indivíduo não tem escolha e autonomia, pois ele é induzido a repetir determinadas ações (RYAN, 1982).

Neste sentido, podemos dizer que os resultados referentes ao *feedback* vão em direções opostas: uma direção positiva e favorável e uma direção negativa e

desfavorável, afetando positivamente e negativamente a necessidade de competência das atletas de GR.

Com relação aos aspectos referentes à promoção de novos desafios, os resultados demonstram que em 50% das análises as treinadoras de GR proporcionaram novos desafios compatíveis com a capacidade das atletas no ambiente de treino, mostrando ser este item atendido parcialmente pelas mesmas.

Nos aspectos referentes à utilização de palavras positivas de reforço às atletas, os resultados mostraram que em todas as sessões de treino as treinadoras de GR utilizavam palavras positivas e, que na mesma proporção, utilizavam palavras negativas. Estas ações por um lado favorecem a necessidade de competência das atletas e por outro lado a desfavorecem.

Com relação à avaliação de autorreferência, os resultados demonstraram que este item foi pouquíssimo atendido pelas treinadoras de GR no ambiente de treino (uma vez parcialmente). O que de certa forma causou surpresa, visto que a avaliação é determinante para o progresso e desempenho das atletas.

Nos aspectos relacionados à autoestima e à autoconfiança, os resultados demonstraram que são duas categorias essenciais e necessárias para o crescimento das atletas de GR, sendo estas diretamente associadas à autodeterminação.

Quanto aos resultados obtidos na triangulação das análises dos dados referentes à necessidade psicológica básica de autonomia os dados mostraram que o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR não está de acordo com a necessidade psicológica básica de autonomia estabelecida pela TAD. A maioria dos itens da necessidade psicológica básica de autonomia foram pouco atendidos, alguns parcialmente e outros não foram atendidos pelas treinadoras de GR no ambiente de treino.

Na necessidade psicológica básica de autonomia considera-se todos os itens pertinentes, visto que, um ambiente de suporte em autonomia pode satisfazer as necessidades básicas do atleta, fornecer razões mais autônomas para as metas e promover o bem estar emocional (DECI; RYAN, 2000).

Nos aspectos referentes ao esclarecimento da finalidade do treinamento, à elaboração de metas individuais, à oportunidade de escolha e à expressão criativa dos atletas, os resultados mostraram que em menos de 50% das análises foram atendidos pelas treinadoras de GR no ambiente de treino (em torno de 30%),

enquanto os aspectos referentes à elaboração de metas em conjunto e à tomada de decisão foram mais de 50% atendidos (entre 55% e 65%).

O respeito à opinião do atleta foi o aspecto da autonomia mais atendido pelas treinadoras de GR no ambiente de treino (80%), mostrando ser o resultado mais positivo referente a esta necessidade. Inversamente, a resolução de problemas não foi atendida durante as análises, mostrando ser o resultado mais negativo referente ao estímulo da autonomia.

Estes resultados indicam que as treinadoras de GR analisadas tem dificuldade em descentralizar e reduzir os comportamentos controlados, dificultando assim, a promoção da percepção de autonomia de suas atletas. Os comportamentos controlados são definidos como pressões para pensar, sentir ou comportar-se de uma forma específica, ignorando as necessidades e os sentimentos do atleta (DECI; RYAN, 1985). Os comportamentos controlados priorizam o controle, utilizando técnicas de imposição que pressionam os indivíduos a agirem de uma determinada maneira e reduzem a motivação autodeterminada (GROLNICK; RYAN, 1989).

Com relação aos resultados obtidos na triangulação das análises dos dados referentes à necessidade psicológica básica de relacionamento, os dados mostram que o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR está mais propenso e favorável para atender e estimular a necessidade psicológica básica de relacionamento estabelecida pela TAD. Todos os itens da necessidade psicológica básica de relacionamento foram atendidos pelas treinadoras de GR no ambiente de treino. Estes resultados indicam que as treinadoras de GR analisadas estimulam e facilitam a percepção de relacionamento de suas atletas.

## 5 MODELO MOTIVACIONAL TEÓRICO-EXPLICATIVO DA AUTODETERMINAÇÃO APLICADO AO TREINAMENTO DE GINÁSTICA RÍTMICA

De acordo com a TAD (RYAN, *et al.*, 1996), o contexto social exerce influência sobre a motivação das pessoas e é responsável pela manutenção da mesma e pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento. Nesta perspectiva, entende-se que o treinador é um importante protagonista no contexto social e que a relação entre treinador e atleta influenciará na motivação do atleta e conseqüentemente em sua *performance*.

Assim, torna-se importante apresentar um modelo motivacional que proporcione uma atmosfera favorável para satisfazer as necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento e as formas mais autodeterminadas de motivação para atletas. Uma vez que vários estudos confirmam os benefícios para o bem estar social e psicológico dos atletas, em consequência da autodeterminação, conforme referido anteriormente neste trabalho.

Tal modelo de Mageau e Vallerand (2003) segue os pressupostos teóricos da TAD de Deci e Ryan (1980; 1985) e do Modelo Hierárquico da Motivação Intrínseca e Extrínseca (MHMIE) de Vallerand (1997; 2000).

Antes de descrever o modelo motivacional proposto para este estudo, vamos apresentar uma breve síntese dos pressupostos teóricos do MHMIE de Vallerand (1997; 2000) na intenção de situar o leitor, visto que os pressupostos teóricos da TAD já foram descritos anteriormente.

O MHMIE é uma extensão da TAD e tem como base os princípios teóricos desta teoria. Trata-se de uma tentativa de integrar e estudar as relações entre as determinantes e as conseqüências da motivação intrínseca, da motivação extrínseca e da amotivação em nível global (modo geral de comportamento), contextual (comportamento em um específico contexto, como por exemplo, o esporte) e situacional (comportamento em uma situação específica, como a primeira coreografia de GR da primeira competição do ano). Vallerand (1997; 2000), pressupõe que a motivação pode ser multidimensional, e que dentro de cada constructo psicológico da motivação intrínseca, da motivação extrínseca e da amotivação existem várias dimensões ou formas de cada tipo de motivação.



O MHMIE propõe três formas de motivação intrínseca: a motivação intrínseca no sentido de realizar, a motivação intrínseca para experimentar estímulos e a motivação intrínseca para saber (VALLERAND, 1997).

A motivação intrínseca no sentido de realizar está associada ao prazer experimentado a partir do processo de maestria ou de criar algo (por exemplo, realizando a técnica perfeita do lançamento dos aparelhos da GR ou criar um novo movimento de GR com o aparelho).

A motivação intrínseca para experimentar estímulos está associada ao prazer sensorial de realizar uma atividade (por exemplo fazer uma coreografia da maneira mais perfeita possível).

A motivação intrínseca para saber pode ser definida como o prazer associado ao explorar ou aprender algo novo (por exemplo, aprender uma nova técnica de realizar um movimento na GR).

Outra característica determinante do MHMIE é que este modelo se concentra nos fatores sociais (exemplo, a competição e os comportamentos do treinador). Os fatores sociais exercem influência nas várias formas de motivação por meio de sua ingerência sobre a autonomia e as percepções de competência e de relacionamento. Em outras palavras, os fatores sociais (como por exemplo o ambiente de treino, o treinador, os colegas de equipe), exercem influência sobre os mediadores psicológicos (formas de motivação), onde a relação entre os fatores sociais e a autodeterminação é mediada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas, que acarretam em consequências (positivas ou negativas).

Após esta breve síntese sobre o MHMIE de Vallerand (1997; 2000), apresentaremos o modelo motivacional direcionado ao contexto esportivo. Trata-se de um modelo motivacional referente ao relacionamento entre treinador e atleta, que descreve como os treinadores exercem influência na motivação intrínseca e nos tipos de motivação extrínseca autodeterminada dos atletas.

Seus idealizadores propuseram uma sequência motivacional na qual as estratégias e orientações pessoais utilizadas pelos treinadores no ambiente de treino vem influenciar a motivação dos atletas. A proposta do modelo visa estimular o suporte em autonomia pelos treinadores, o qual provoca um impacto positivo nas necessidades de competência, de autonomia e de relacionamento dos atletas. Como consequência destas estratégias se tem a satisfação das três necessidades

psicológicas básicas, que determina a motivação intrínseca, e extrínseca autodeterminada (Regulação Identificada e Integrada) dos atletas.

Assim, o modelo teórico-explicativo da autodeterminação aplicado ao treinamento de GR seguirá os pressupostos do modelo motivacional do relacionamento entre treinador e atleta de Mageau e Vallerand (2003). A seguir descreveremos o modelo:

Mageau e Vallerand (2003) reforçam que em seu modelo motivacional, os treinadores visam os interesses dos atletas para desta forma poder fomentar as motivação intrínseca e os tipos de motivação extrínseca autodeterminada. Os autores sugerem que os treinadores deveriam transmitir os valores do esporte e evitar a indução dos comportamentos. O modelo propõe que a estrutura do suporte em autonomia e o envolvimento dos treinadores colaboram para um maior papel no desenvolvimento da motivação intrínseca e dos tipos de motivação extrínseca autodeterminada dos atletas. Em sequência descreveremos a definição de suporte em autonomia.

De acordo com Deci e Ryan (1985; 1987), suporte em autonomia no contexto do esporte significa que o treinador deve levar em consideração as perspectivas e os sentimentos dos atletas, proporcionar informações pertinentes e oportunidades de escolha, minimizando a demanda de pressões. Refere-se a valorização da autoiniciativa, bem como encorajar os atletas nas escolhas, na resolução de problemas e na participação nas decisões. Em outras palavras, o atleta deve participar e ser respeitado como integrante da equipe e fazer acontecer.

A seguir apresentaremos as estratégias referentes ao suporte em autonomia, segundo o Modelo Motivacional de Mageau e Vallerand 2003. A saber: (1) Proporcionar escolhas com específicas regras e limites; (2) Proporcionar uma racionalidade para tarefas e limites; (3) Reconhecer os sentimentos e perspectivas pessoais dos atletas; (4) Proporcionar oportunidades para os atletas terem iniciativa e trabalharem independente; (5) Não proporcionar *feedback* de competência de controle; (6) Evitar comportamentos controlados: (7) Evitar o controle evidente, (8) Evitar críticas e o uso de sentenças de controle, (9) Evitar recompensas tangíveis para tarefas interessantes e (10) Prevenir que os atletas valorizem sua *performance* comparando-a com a dos demais atletas.

Proporcionar escolhas com específicas regras e limites refere-se a estratégias que propiciem diferentes opções de realizar determinada tarefa com regras e limites

específicos. Aplicando no contexto da GR, como sugestão, a treinadora pode selecionar diferentes músicas, com estilos limitados para a montagem das coreografias de suas atletas. Neste caso, o limite e a regra seria o estilo musical. Uma vez que, pela experiência da treinadora, ela é capaz de perceber o estilo que melhor se encaixa com a personalidade de cada atleta. No entanto, a opção pela música é feita pela iniciativa da atleta. Esta ação propiciaria a oportunidade da atleta escolher o que é melhor para si e evitaria que tomasse a decisão de escolher um estilo musical que não fosse conveniente ao seu.

Proporcionar uma racionalidade para tarefas e limites refere-se a propiciar razões, fundamentar ou justificar porque as tarefas são importantes e estabelecer limites. Tal como justificar a necessidade da preparação física específica da GR e quais os benefícios para o desempenho das ginastas. Por exemplo: esclarecer a importância de realizar exercícios abdominais, visto que a coluna vertebral é muito exigida. O abdômen é um músculo extremamente importante porque ele é uma das bases da postura da ginasta, além de atuar efetivamente nos exercícios dos grupos corporais fundamentais da GR (equilíbrios, pivots, flexibilidade e saltos). Seria importante também salientar as consequências no corpo da atleta caso ela não faça a preparação física específica da GR, tais como o desequilíbrio muscular, a alteração postural, entre outros.

As razões facilitam a internalização. Em outras palavras, ao entender as tarefas, atribuindo um significado à prática, os valores passam a ser mais integrados e aceitos pelos atletas. A partir do momento que o treinamento tem um significado para o atleta ele vai se engajando na atividade.

Reconhecer os sentimentos e perspectivas pessoais dos atletas refere-se à consideração do treinador em reconhecer os sentimentos e perspectivas dos atletas com relação a tarefas, metas e regras. Neste sentido, é importante respeitar o desejo do atleta e evitar que o desejo do treinador prevaleça. Por exemplo, recomenda-se ouvir as expectativas e aspirações das atletas de GR e em conjunto elaborar um planejamento para que estas aspirações sejam concretizadas. Explanar a importância das estratégias de treinamento e tomar as melhores decisões a fim de atingir as metas.

Proporcionar oportunidades para os atletas terem iniciativa e trabalharem independente refere-se a estratégias que estimulem e encorajem a autoiniciativa e o trabalho independente dos atletas. Tal como, sugerir diferentes estratégias para

solucionarem um determinado problema e encorajar o atleta a utilizar a estratégia de sua preferência. Por exemplo: a treinadora de GR pode sugerir diferentes formas de realizar um lançamento com o aparelho em um risco (lançamento do aparelho com elementos de rotação do corpo horizontal e/ou vertical) de alta complexidade. A atleta, após experimentar as diferentes formas de realizar o exercício (lançamento de um elemento de risco), irá definir a melhor opção para executá-lo de forma que, a deixe mais segura e confiante.

Não proporcionar *feedback* de competência de controle refere-se a estratégias que evitem o uso de *feedback* positivo de controle. Visto que o *feedback* positivo informacional está relacionado a informações pessoais sobre a competência pessoal.

A utilização do *feedback* positivo informacional melhora a percepção de competência da pessoa, que exerce impacto positivo na motivação intrínseca (MOURATIDIS, *et al.*, 2008, CARPENTIER; MAGEAU, 2013). Enquanto que, o *feedback* positivo de controle induz a pessoa a repetir os comportamentos. Sugestão: Proporcionar um *feedback* positivo com informações que venham colaborar para a assimilação do atleta. Tal como especificar detalhes como a posição de um segmento corporal, a ação conjunta dos membros superiores e inferiores. Estas ações vem colaborar para a compreensão do atleta em relação à realização adequada do exercício, atendendo as necessidades da técnica da modalidade esportiva.

Evitar comportamentos controlados. Os comportamentos controlados baseiam-se no uso de pressões e induzem as pessoas a pensarem ou comportarem-se de uma determinada maneira, em uma certa direção (DECI; RYAN, 1985).

Alguns estudos mostraram que os comportamentos controlados afetam negativamente a motivação intrínseca e autodeterminada (DECI; RYAN, 1987; EISENBEGGER; CAMERON, 1996; DECI; RYAN; KOESTNER, 1999; BRICKELL; CHATZIASARANTIS; PRETTY, 2006), a *performance* (SMITH; SMOLL; BARNETT, 1995; DECI *et al.*, 1999) e que representam ser um fator de estresse na relação entre treinador e atleta ameaçando negativamente a autoestima dos atletas (RYAN, 1982).

Neste sentido, o modelo motivacional do relacionamento entre treinador e atleta (MAGEAU; VALLERAND, 2003), sugere evitar o controle evidente, sentenças

de controle, críticas que induzem a culpa no atleta, recompensas tangíveis para tarefas interessantes e encorajar os atletas a valorizarem sua *performance* comparado-a com as dos demais atletas.

No controle evidente, o treinador passa a agir de modo a controlar fisicamente e psicologicamente os comportamentos do atleta. Como utilizar formas de punição física e remover privilégios. Desta forma, o atleta ignora seus valores e sentimentos em favor da sua relação com o treinador (BARBER, 1996).

No uso de sentenças de controle, o treinador passar a dar ordens, utilizando sentenças como: “Você deve fazer assim...”, “Você tem que fazer como eu pedi...”, de modo a manipular o comportamento do atleta. O atleta não pode opinar sobre sua *performance*.

Com relação ao uso de críticas que induzem a culpa no atleta, o treinador passa a criticar os comportamentos dos atletas, menosprezando suas tentativas de êxito, utilizando expressões como: “Não é assim...”, “Não está bom...”, “Não está como eu quero...”, “Está muito mal...”, “Você não se esforça, não está nem aí...”.

Quando o treinador usa recompensas tangíveis para tarefas interessantes, tais como prometer algo em troca de atingir uma meta, ou ganhar uma medalha, o treinador acaba estimulando a regulação externa (LEPPER; GREENE; NISBETT, 1973). Neste caso, não é recomendável, porque é necessário estimular a internalização dos comportamentos dos atletas para se ter a motivação autodeterminada (RYAN; 1995).

Quanto a prevenir o encorajamento dos atletas a valorizarem a sua *performance* a partir da comparação desta com as dos demais atletas, recomenda-se que: ao invés de fazer comparações da própria *performance* com as dos demais atletas, sugere-se estimular comportamentos que visem a realização da tarefa, o domínio das habilidades e a superação de limites. Estes comportamentos primam pelo aperfeiçoamento e pelo desempenho do atleta no esporte.

A segunda parte do modelo apresenta as percepções de competência, de autonomia e de relacionamento como mediadoras do impacto dos comportamentos de suporte em autonomia na motivação intrínseca e na motivação extrínseca autodeterminada. A seguir explanaremos estes aspectos.

Como descrevemos anteriormente, a motivação autodeterminada proporciona o bem estar social e psicológico nos atletas. Para tanto, é necessário propiciar a conexão do atleta com o seu ambiente social, prepará-lo para agir de forma

independente em suas ações e estimular a sua competência (DECI; RYAN, 1985, 2000; VALLERAND, 1997, 2000).

Alguns estudos (TROUILLOUD *et al.*, 2006; CONROY; COATSWORTH, 2007; JARZEBOWSKI; PALERMO; BERG, 2012; CARPENTIER; MAGEAU, 2013, HODGE; HENRY; SMITH, 2014) demonstram os efeitos positivos da competência, da autonomia e do relacionamento na motivação intrínseca. Os resultados destes estudos, sugerem que os agentes sociais dos comportamentos do suporte em autonomia tem um efeito positivo no impacto da percepção de competência e de relacionamento (MAGEAU; VALLERAND, 2003).

O suporte em autonomia tem como meta encorajar os atletas a fazerem escolhas e a terem iniciativas. Os comportamentos autônomos transmitem a sensação de confiança nas habilidades e influenciam a percepção de competência e relacionamento dos atletas. A percepção de competência é influenciada diretamente pelo *feedback* de competência informacional provido pelo suporte em autonomia dos treinadores (MAGEAU; VALLERAND, 2003).

O suporte em autonomia proporcionado pelo treinador visa considerar os sentimentos e as perspectivas de seus atletas e valorizar as tarefas com suas respectivas regras e limites. O envolvimento do treinador, bem como a facilitação da comunicação entre as partes (treinador-atleta) e a demonstração do respeito do treinador por seus atletas exercem influência nas percepções de relacionamento dos atletas (MAGEAU; VALLERAND, 2003). A seguir apresentamos o próximo tópico conforme o modelo motivacional referente ao relacionamento entre treinador e atleta: Na estrutura e envolvimento.

Nesta parte, os autores propõem uma estrutura de apoio ao atleta, onde os treinadores mostrem seu envolvimento no bem estar do atleta. Este envolvimento representa uma importância determinante na percepção de competência e de relacionamento dos atletas. Os autores afirmam que sem as instruções e estrutura dos treinadores, os atletas não têm a informação e experiência necessárias para progredirem em suas modalidades. O suporte e o envolvimento do treinador facilita a conexão do atleta com o seu meio social e quando as três necessidades psicológicas são atendidas, fica claro que o suporte aos comportamentos autônomos podem ser benéficos para a motivação dos atletas, desde que sejam acompanhados de uma estrutura de apoio (MAGEAU; VALLERAND, 2003).

Estudos no contexto esportivo demonstram que padrões de envolvimento predizem altos graus de satisfação (SCANLAN; LEWTHWAITE, 1986; HAGGER; RENTZELAS; CHATZISARANTIS, 2014), melhoram a participação no esporte (BROWN; FRANKEL; FENNELL, 1989), e proporcionam a motivação autodeterminada no esporte (HOFER; BUSCH, 2011).

Neste sentido, podemos dizer que quanto maior o envolvimento o treinador com seus atletas, aliado ao suporte em autonomia, atendendo os critérios supracitados anteriormente, mais intrinsecamente o atleta será motivado.

A terceira parte do modelo fala sobre a personalidade, as influências sociais e contextuais sobre os comportamentos do treinamento. A seguir apresentaremos estes aspectos.

Nesta parte do modelo motivacional do relacionamento entre treinador e atletas, os autores propõem três comportamentos de suporte em autonomia, que deverão ser levados em consideração pelos treinadores. São eles: a) a orientação pessoal do treinador, b) o comportamento dos atletas no contexto do treinamento e c) a motivação.

Na orientação pessoal do treinador: quando os comportamentos no treinamento são internalizados, o papel do treinador é planejar o treinamento visando os interesses e perspectivas dos atletas e evitar que o treinamento seja centrado em si. Ao utilizar estratégias que facilitem a internalização dos comportamentos, os atletas terão uma melhor motivação intrínseca, uma melhor persistência e *performance*.

Neste sentido, Conroy e Coatsworth (2007) propuseram que os efeitos do treinamento técnico sobre os jovens são mediados por um processo de internalização pelo qual a percepção de comportamentos no treinamento são transformados em autopercepções internas que tem vínculos com os resultados motivacionais relevantes. Nesta perspectiva, os treinadores exercem um papel de liderança no esporte para jovens, pois é através de suas ações que a motivação intrínseca e autodeterminada dos atletas serão aperfeiçoadas. Visto que atletas autodeterminados possuem maior motivação intrínseca, agindo pelo prazer na busca de seu bem estar social, físico e psicológico (RYAN; DECI, 2007).

De acordo com os autores (MAGEAU; VALLERAND, 2003), no suporte em autonomia, a abordagem está centrada no atleta. O treinador estimula a autonomia do atleta, respeitando-o e valorizando-o. Este estilo tem um impacto positivo na

motivação intrínseca, na motivação extrínseca autodeterminada, na percepção de competência, no bem estar psicológico e no engajamento dos atletas (GAGNÉ, 2003; BALAGUER; CASTILLO; DUDA, 2008; ÁLVAREZ *et al.*, 2009; SOLBERG; HALVARI, 2009; GILLET, *et al.*, 2014), além de reduzir consideravelmente o “*dropout*” (SARRAZIN *et al.*, 2002; QUESTED *et al.*, 2013).

O contexto do treinamento aborda o treinamento em si, as situações do dia a dia, as quais influenciam os comportamentos tanto dos treinadores como dos atletas.

No esporte competitivo de alto rendimento, muitas vezes, os treinadores e os atletas são cobrados e pressionados a fim de obter melhores resultados. Neste meio, muitas vezes, os treinadores desenvolvem altos níveis de estresse e como consequência acabam agindo de maneira controladora com os seus atletas (MAGEAU; VALLERAND, 2003).

Os comportamentos controlados, como vimos anteriormente, não trazem benefícios à motivação dos atletas. Neste estilo de abordagem, o treinamento é centrado nos interesses e perspectivas do treinador. Geralmente, os treinadores usam estímulos extrínsecos e formas de recompensa para alcançar seus objetivos e ignoram os sentimentos dos atletas (REEVE; BOLT; CAI, 1999). Em contrapartida, estudos mostram que a abordagem do suporte em autonomia propicia um melhor interesse, entusiasmo e competência dos atletas (DECI, *et al.*, 1982; CONROY; COATSWORTH, 2007; MOURATIDIS *et al.*, 2008; HODGE; HENRY; SMITH, 2014).

O Comportamento e motivação dos atletas tem como abordagem o relacionamento entre treinador e atleta, de como as reações e comportamentos dos atletas influenciam no relacionamento com o treinador e vice-versa e o quanto estas relações afetam a motivação dos atletas.

Neste sentido, Mageau e Vallerand (2003) fazem algumas observações com relação à forma de tratar com situações diárias, que não venham afetar a negativamente a motivação dos atletas.

No treinamento alguns atletas se destacam mais que outros, mas esta situação não significa que estes atletas não venham ser atletas promissores no futuro. Nesta perspectiva, os autores sugerem que os treinadores não devem desistir de investir nestes atletas e de oportunizar que cresçam e melhorem seu rendimento. O que não pode acontecer é que o treinador comece a ignorar o progresso do atleta,



não reconhecendo seu empenho e comece a criticá-lo, enfatizando os erros e não reconhecendo o seu êxito.

Esta abordagem enfraquecerá a confiança do atleta em si, suas habilidades e competência e conseqüentemente a sua motivação. Assim, o atleta vai reduzir seu rendimento, sua motivação intrínseca, desfavorecendo a motivação autodeterminada. Ao passo que, inversamente, quando o treinador valorizar o atleta, reconhecendo seu esforço e estimulando-o, mais motivado o atleta estará para seguir praticando seu esporte.

## 6 DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentamos a discussão dos resultados das necessidades psicológicas básicas focalizadas na pesquisa (competência, autonomia e relacionamento).

Os resultados referentes à necessidade psicológica básica de competência mostraram que o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR está parcialmente de acordo com a necessidade psicológica básica de competência estabelecida pela TAD. Mallet e Hanrahan (2004) confirmam que a percepção de competência é uma forte variável mediadora que influencia a autodeterminação.

As treinadoras de GR enfatizavam o ambiente de treino voltado para o clima motivacional que implica a tarefa. Estas ações fortalecem o sentimento de competência das atletas e estão de acordo com os pressupostos teóricos da TAD (DECI; RYAN 1985). Conforme Nicholls (1989) a melhora pessoal está associada ao senso de realização e conseqüentemente aumenta a competência. Em outras palavras, podemos dizer que quando o atleta percebe sua evolução ele aumenta a sua competência.

Almagro *et al.* (2011) acrescentam que o sentimento de competência pode vir reforçado pela superação pessoal, visto que a autossuperação é mais fácil de se conseguir do que a superação dos demais. Para Almagro *et al.* (2011) quando o treinador transmite um clima motivacional que implica a tarefa, o destaque está no processo, nos aspectos de autossuperação e esforço. Segundo os autores é importante que cada atleta melhore seu nível de partida, e para tanto necessitam treinar bem, colaborar com os seus colegas de equipe e ser persistentes.

Para Deci e Ryan (1985; 2000), o clima motivacional exerce influência na motivação por meio das três necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento. A satisfação das necessidades psicológicas básicas vai incrementar a motivação autodeterminada do atleta quando este realizará sua prática por prazer e satisfação. Nesta mesma direção, Sánchez-Oliva *et al.* (2010), corroboram com estes resultados, demonstrando que o clima motivacional que implica a tarefa se relaciona aos altos níveis de autodeterminação, assim como à satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Outro aspecto a destacar com relação a atuação das treinadoras de GR diz respeito a promoção de *feedback* positivo informacional e de controle no ambiente

de treino. Nesta perspectiva, estudos (DECI, 1975; HARACKIEWICTZ, 1979; BUTTER, 1987) demonstram os benefícios do *feedback* positivo informacional, tais como o aumento da motivação intrínseca, uma maior persistência, altos níveis de prazer e um melhor interesse em continuar praticando a mesma atividade no futuro.

O *feedback* positivo informacional promove a percepção de competência e autonomia. A satisfação destas duas necessidades afetam a autodeterminação, que promove a intenção comportamental futura (GROUZET; VALLERAND; THILL; PROVENCHER, 2004). Para Ryan (1982), experimentar a satisfação do senso de competência como um resultado de ter o *feedback* positivo informacional está mais para promover a motivação intrínseca quando esta é engajada com a satisfação da necessidade de autonomia.

Em um estudo realizado por Amorose e Horn (2000) com atletas de vários esportes, os resultados indicaram que o estilo de treinamento que predomina o suporte positivo e o *feedback* positivo informacional é possível melhorar o interesse, o prazer e a percepção de competência dos atletas.

Outro resultado (MOURATIDIS, VANSTEENKISTE, LENS; SIDERIDIS, 2008) corrobora neste sentido, indica que a competência percebida, a valorização da competência e o *feedback* positivo informacional predizem a satisfação da competência, que promove altos níveis de vitalidade e ótimas intenções de participar, sendo mediadora da motivação autônoma. Em contra partida, o *feedback* positivo de controle prediz um menor índice de motivação intrínseca, da internalização da tarefa, da satisfação e do prazer comparado com o *feedback* positivo informacional (RYAN, 1982).

As informações analisadas também indicaram que as treinadoras de GR promoveram parcialmente novos desafios compatíveis com a capacidade das atletas no ambiente de treino. A TAD postula que para se engajar em uma atividade o sujeito necessita experimentar algo interessante, desafiador e prazeroso. Segundo Deci e Ryan (1985), estar em experiência com o senso de alcançar e continuar buscando novos desafios é essencial para satisfazer a necessidade de competência. Isto significa que alcançar novos desafios estimula a necessidade de competência. Vallerand (1997) corrobora com esta perspectiva, e sugere que aprender algo novo e/ou explorar, como por exemplo, novos desafios, associados ao prazer está diretamente relacionado à TAD e à motivação intrínseca. No entanto, quando os

desafios são percebidos como fáceis ou difíceis demais, estes causam uma frustração e podem estimular o sentimento de incompetência (DECI, 1975).

Os resultados mostraram que as treinadoras de GR utilizavam palavras positivas de reforço às atletas, e que, na mesma proporção, utilizavam palavras negativas no ambiente de treino. Segundo Ryan (1982), os comportamentos que são usados para intimidar os atletas, como estratégias verbais gritantes, que venham desmerecer o atleta ou ameaçá-lo, são estratégias de controle, as quais estimulam a regulação externa, no qual o atleta se sente pressionado e, para evitar uma punição, ele adota certos comportamentos. Estas ações proporcionam consequências negativas como a depressão, a baixa autoestima e uma certa retração social Bartholomew; Ntoumanis; Thogersen-Ntoumani<sup>12</sup> (*apud* BARBER, 2001).

Nunomura, Okade e Carrara (2012) identificaram em seu estudo com treinadores brasileiros de atletas de Ginástica Artística Feminina (GAF) três categorias de análise segundo a respostas dos treinadores. Foram elas: a) problemas com a motivação, b) razões para o “*dropout*” e c) estratégias de motivação. O estudo reporta que a GAF demanda alto nível de motivação para se manter na prática e que as estratégias motivacionais utilizadas pelos treinadores deveriam ser revisadas. Os autores sugerem que os treinadores de GAF deveriam usar estratégias motivacionais que venham encorajar os atletas, pois o apoio dos treinadores é fundamental para manter os altos níveis de motivação dos atletas.

Neste sentido, Baker, Côte e Hawes, (2000) confirmam que quando o atleta se sente intimidado e com medo de seu treinador, ele está propenso a desenvolver altos níveis de ansiedade no esporte. Em contra partida, estudos (ASSOR; ROTH; DECI, 2004, ASSOR *et al.*, 2005; BARBER, 1996; HEWITT; FLETT, 1991; GILLET, *et al.*, 2014) mostram que o reconhecimento do esforço, a atenção, o carinho e amor retribuído do treinador proporcionam um melhor crescimento pessoal, bem estar e autoestima.

Outro aspecto a destacar com relação a atuação das treinadoras de GR diz respeito à avaliação de autorreferência com as atletas. Este item não foi contemplado durante as análises. Em contraste a estes resultados, um estudo de caso realizado com atletas olímpicos australianos de atletismo demonstrou que

---

<sup>12</sup> BARTHOLOMEW, K. J.; NTOUMANIS, N.; THOGERSEN-NTOUMANIS. A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. **International Review of Sports and Exercise Psychology**, n. 2, p. 215-133, 2009.

quando o treinador utilizava como recurso o vídeo (avaliação de autorreferência), os atletas podiam identificar o que eles percebiam sobre sua *performance* com o que eles realmente faziam. O treinador fornecia *feedback* positivo informacional após as análises do vídeo e com esta técnica foi possível aprimorar a aprendizagem dos atletas e melhorar sua *performance* (MALLET, 2005).

Os resultados identificaram que a autoestima e autoconfiança são duas categorias importantes para o desempenho das atletas de GR, sendo estas diretamente associadas à motivação autodeterminada. Estes resultados vão ao encontro de vários estudos que afirmam que a autoestima e a autoconfiança são importantes componentes para a *performance* (MARTIN; GILL, 1991); que demonstram que quando se tem a autoestima e a percepção de competência elevadas em função da sensação de bem estar, apresenta-se uma orientação para a motivação intrínseca promovendo uma melhor aprendizagem e engajamento na atividade (CSIKSZENTMIHAYI, 1975; DECI; RYAN, 1985; DECI; RYAN; KOESTNER, 1999; RYAN; DECI, 2007; VALENTINI, 2008).

Outro estudo (BARBOSA, 2011) corrobora com estes achados, demonstrando que a autoestima é considerada como a principal preditora do suporte às necessidades psicológicas básicas e também é considerada como preditora direta da motivação intrínseca.

Em um estudo (KOLAYIS, 2012), realizado com jogadores cadeirantes de basquetebol foi identificado que a autoestima é um dos maiores reguladores da ansiedade e que tanto a autoestima e as formas de motivação (intrínseca e extrínseca) predizem a ansiedade em níveis elevados.

Um estudo (MALLET; HANRAHAN, 2004) realizado com atletas “*top 10*” australianos de atletismo de ambos os sexos demonstra a influência da autoconfiança na competência. O estudo identificou que quando os objetivos pessoais dos atletas eram atingidos a percepção de competência aumentava e como consequência promoviam as formas de motivação autodeterminadas. Os atletas percebiam que seu talento físico era o seu ponto forte, eram autoconfiantes e convictos disso. Como consequência, este comportamento reforçava o senso de competência dos mesmos.

Os resultados referentes à necessidade psicológica básica de autonomia mostraram que o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR não está de acordo com a necessidade psicológica básica de autonomia estabelecida

pela TAD. Estes achados contradizem o que propõe a TAD, visto que um ambiente de suporte em autonomia pode satisfazer as necessidades psicológicas básicas dos atletas e resultar em razões mais autônomas para metas e promover um bem estar emocional (DECI; RYAN, 2000) .

Os resultados mostraram que as treinadoras de GR promoveram em menos de 50% das análises de frequência ações relacionadas ao esclarecimento da finalidade do treinamento, à tomada de decisão, à elaboração de metas em conjunto e individuais, à oportunidade de escolha e à expressão criativa dos atletas.

Estes resultados indicam que as ações das treinadoras referentes à necessidade psicológica básica de autonomia deixa a desejar, pois estudos mostram que quando o treinador consegue fazer com que o atleta perceba que o treinamento tem um significado e este consegue internalizar o significado a ponto de fazer parte de seus valores, a atividade passa a ser considerada como algo importante (MAGEAU; VALLERAND, 2003). Desta forma, podemos dizer que as ações que favorecem o suporte em autonomia melhoram a aprendizagem, o comportamento autodeterminado e o bem estar (VANSTEENKISTE, *et. al*, 2004; RYAN *et. al*, 2009; SOLBERG; HALVARI, 2009).

Em sequência, quando os treinadores possibilitam oportunidades aos atletas de terem iniciativas, fazerem escolhas e serem criativos, indagando-os sobre seus sentimentos e expectativas, permitindo a sua participação na definição de metas e tarefas e na tomada de decisões, eles colaboram para o incremento da motivação autodeterminada, proporcionando efeitos positivos no desempenho de seus atletas, na realização pessoal e na persistência (DECI *et al.*, 1994; HAGGER; RENTZELAS; CHATZISARANTIS, 2014).

Os resultados mostraram que o item da autonomia mais atendido pelas treinadoras de GR foi o de respeito à opinião do atleta (80%). Estes resultados vão de encontro à TAD, visto que estimular a iniciativa e respeitar a opinião dos atletas é uma ação que corrobora para a motivação autônoma (MAGEAU; VALLERAND, 2003).

Os resultados mostraram que o item resolução de problemas não foi atendido pelas treinadoras de GR nas análises de frequência. Este resultado vai contra aos princípios norteadores da TAD. Neste sentido, Grolnick *et al.*, (1984) propõem que, no suporte em autonomia, o treinador poderia sugerir estratégias que venham auxiliar seus atletas na resolução de problemas, encorajando-os a usarem as

estratégias de sua escolha. Estas ações vão promover melhores condições aos atletas de analisarem os problemas, buscando uma melhor opção para atingir sua *performance* no momento necessário.

Solberg e Halvari (2009) identificaram em seu estudo com atletas noruegueses de elite das modalidades de atletismo, luta greco-romana, levantamento de peso e taekwondo que os atletas que recebiam o suporte em autonomia de seus treinadores apresentavam um melhor e positivo bem estar emocional.

Estes resultados evidenciam a importância de desenvolver um ambiente propício para estimular o suporte em autonomia dos atletas, visto que os benefícios afetam diretamente a motivação autodeterminada e o bem estar dos atletas. Enquanto que o comportamento controlado acaba deixando o atleta com uma baixa autoestima e pode conduzi-lo à desistência da prática esportiva (MOURATIDIS; VANSTEENKISTE; LENS; SIDERIDIS, 2008).

Os resultados referentes à necessidade psicológica básica de relacionamento mostraram que o ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR está mais propenso e favorável à necessidade psicológica básica de relacionamento estabelecida pela TAD. A TAD sugere que no contexto do relacionamento os indivíduos estão mais propensos a internalizar os valores e habilidades. O relacionamento tem seu suporte nas relações de afetividade, de se sentir bem acolhido e pelo envolvimento com os outros (DECI; RYAN, 1985; 2000).

Deci e Ryan (2000) e Grolnick (2003) propõem que as pessoas conseguem se desenvolver mais por meio de um ambiente que lhe seja fraternal e com uma atmosfera que favoreça a aceitação do sujeito. Ao satisfazer a necessidade psicológica básica de relacionamento é possível melhorar o bem estar psicológico do indivíduo (SHELDON *et al.*, 2001).

Neste sentido, as treinadoras de GR analisadas promoveram um ambiente propenso para estimular a necessidade de relacionamento. Estes resultados corroboram com o estudo de Blanchard, Amiot, Perreault e Vallerand (2009) realizado com atletas canadenses de basquetebol de ambos os sexos, que revelou que as percepções de coesão predizem positivamente a satisfação das necessidades psicológicas básicas (BLANCHARD *et al.*, 2009).

Gagné, Ryan e Bargmann (2003) identificaram que ginastas femininas eram mais motivadas e tinham mais vontade de continuar praticando a ginástica quando

se sentiam bem relacionadas, autônomas e competentes durante a prática. Este resultado indica que quando as ações são mais internalizadas, elas são providas pelas percepções de competência e de autonomia, bem como pelo senso de inclusão e pertencimento (DECI; RYAN, 1985; 2000).

No contexto esportivo, altos níveis de coesão de grupo vem sendo associado a mais favoráveis atitudes no exercício e efeito positivo (COURNEYA, 1995), uma melhor *performance*, à persistência (CARRON *et al.*, 2002) e adesão no esporte (SPINK, 1995).

Outro estudo (SARRAZIN *et al.*, 2002) identificou que o clima motivacional que implica a tarefa foi um importante preditor da percepção de relacionamento. Outro aspecto revelado, é que a aprendizagem cooperativa (cooperação entre atleta-atleta e atleta-treinador) foi identificada como uma importante preditora da percepção de pertencimento social (NTOUMANIS, 2001). Estes aspectos também foram estimulados pelas treinadoras de GR corroborando com os resultados supracitados.

Mallet (2004) verificou em seu estudo de caso que através de estratégias pedagógicas utilizadas pelo treinador de elite esportiva foi possível fomentar a necessidade de relacionamento. O treinador promoveu reuniões frequentes em grupo e individualmente para que os atletas em conjunto tomassem a decisão adequada para fazer o melhor pelo país e pela equipe. Os atletas eram encorajados a trabalhar juntos a fim de tomarem as decisões e resolverem os problemas.

Os subgrupos de atletas bem como a equipe toda foram providos de oportunidades para desenvolver a coesão de tarefa<sup>13</sup>. A abordagem coletiva para resolver problemas, a troca de ideias entre os atletas, o envolvimento dos atletas na decisão e a utilização de algumas estratégias sucedidas ajudaram satisfazer a necessidade de relacionamento. Entretanto, foi identificado que as treinadoras de GR analisadas não utilizaram as mesmas estratégias. As reuniões em grupos e individuais e a estimulação do trabalho em grupo foram promovidos, mas o incentivo a tomar decisões e resolver os problemas não foram suficientemente estimulados.

Alguns estudos (GARDNER *et. al*, 1996; WIDMEYER; CARRON; BRAWLEY, 1993) demonstram que mulheres atletas reportaram um maior nível de coesão de

---

<sup>13</sup> Coesão de Tarefa: está relacionada à coesão do grupo em atender os objetivos, quanto à tarefa a ser realizada. Está pouco relacionada às relações formadas e mantidas entre o grupo (CARRON; WIDMEYER; BRAWLEY, 1985).



tarefa do que homens atletas. As atletas femininas mostram ser mais intrinsecamente motivadas quando são orientadas para a coesão de tarefa em seus esportes do que os homens (PELLETIER *et al.*, 1995; GARDNER *et al.*, 1996).

Outra pesquisa replica os resultados no contexto dos esportes coletivos. Quando os atletas se beneficiam de mais altos níveis de coesão de grupo, as percepções de coesão das atletas do sexo feminino afetam a *performance* mais do que as percepções dos atletas do sexo masculino (CARRON *et al.*, 2002).

No estudo de Halbrook *et al.* (2010) realizado com atletas colegiais de ambos os sexos, de modalidades coletivas e individuais, os resultados evidenciaram que os atletas que são mais intrinsecamente motivados percebem altos níveis de coesão social e coesão de tarefa do que os atletas que são menos intrinsecamente motivados. Os resultados demonstram também que os atletas de esportes coletivos consideram a percepção de coesão social e de tarefa mais alta que os atletas de esportes individuais e que os aspectos da motivação intrínseca relacionados aos motivos para aprender, estimulação da experiência e realização estão relacionadas a altas percepções de coesão.

Estes resultados supracitados reforçam os resultados do presente estudo, pois as treinadoras analisadas estimulam em parte a coesão de tarefa e estimulam a coesão social <sup>14</sup> no ambiente de treino, visto que na GR existem provas em equipe e individual.

Segundo Almagro *et al.* 2011, quando o treinador considerar que todos seus atletas exercem um papel importante no grupo, independentemente do seu nível, onde todos podem contribuir, os atletas vão se sentir mais seguros, competentes e autônomos e o senso da coesão grupal será reforçado. Neste sentido, as treinadoras analisadas demonstram reforçar estes aspectos colaborando para o fomento da necessidade básica de relacionamento.

Assim, conforme mostraram os resultados deste estudo, percebeu-se que o treinador é um personagem importante no contexto do treinamento, e que, exerce influência na motivação e na *performance* do atleta. Neste sentido, apresentou-se um modelo motivacional que venha facilitar a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento e as formas mais autodeterminadas de motivação para atletas. Tal modelo motivacional,

---

<sup>14</sup> Coesão Social: está relacionada ao desenvolvimento das relações e da habilidade coletiva e das pessoas conviverem umas com as outras (CARRON; WIDMEYER; BRAWLEY, 1985).

descrito por Mageau e Vallerand (2003) trata do relacionamento entre treinador e atleta. O modelo visa estimular o suporte em autonomia pelos treinadores por meio de estratégias que venham satisfazer as três necessidades psicológicas básicas, que determinam a motivação intrínseca e extrínseca autodeterminada dos atletas, trazendo benefícios para a *performance* e persistência no esporte.

O modelo motivacional de suporte em autonomia implica que os treinadores proporcionem estratégias que visem a oportunidade de escolha, enfatizem a melhora das habilidades, a autossuperação, a realização da tarefa, justificando as razões para o melhor entendimento do atleta, estabelecendo limites e regras. Além de proporcionar *feedback* positivo informacional de competência, levando em consideração as perspectivas e sentimentos dos atletas, facilitando sua autoiniciativa, encorajando-os a solucionar problemas, a tomarem decisões e estimulando a sua criatividade. Estas estratégias facilitam a internalização dos comportamentos dos atletas, promovendo uma melhor motivação.

O modelo apresenta três comportamentos de suporte em autonomia, que deverão ser levados em consideração pelos treinadores. São eles: a) a orientação pessoal do treinador, b) o comportamento dos atletas no contexto do treinamento e c) a motivação. Além disso, o modelo sugere que para satisfazer as três necessidades psicológicas básicas, os comportamentos de suporte em autonomia precisam ser desenvolvidos por meio de uma estrutura específica e acompanhados de altos níveis de envolvimento.

Neste sentido, um estudo (HODGE; HENRY; SMITH, 2014) realizado com treinadores e atletas de elite do rugby da Nova Zelândia, confirmam a eficácia do modelo motivacional de Mageau e Vallerand 2003. Os treinadores passaram a agir de um estado controlador para um estado mais democrático adotando as estratégias sugeridas pelo modelo de suporte em autonomia. Ao adotar estas estratégias, os treinadores perceberam aos poucos mudanças significativas nos comportamentos dos atletas. A integração do grupo proporcionou uma melhora substancial no resultados, culminando na conquista do título da copa mundial da modalidade no ano de 2011.

Outros estudos demonstram os benefícios adquiridos pelos atletas utilizando o modelo motivacional do relacionamento entre treinador e atleta com suporte em autonomia. Tais como a melhora da motivação, da *performance* e do bem estar e uma melhor vitalidade (GOOSE; WINTER, 2012; MOUSTAKA *et al.*, 2012;

CARPENTIER; MAGEAU, 2013), a facilitação da internalização dos comportamentos dos atletas, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, a promoção da motivação autodeterminada, da satisfação pessoal e do prazer (VALLERAND; LOSIER, 1999; VALLERAND; 2000; MALLET, 2005; CONROY; COATSWORTH, 2007; ÁLVAREZ; BALAGUER; CASTILLO; DUDA, 2009; ADIE; DUDA; NTOUMANIS, 2012) e a redução da intenção do “*dropout*” (QUESTED, *et. al*, 2013).

Outras consequências positivas também foram encontradas como os efeitos positivos na motivação intrínseca e na participação do esporte (JÕESAAR; HEIN; HAGGER, 2012) e que o suporte em autonomia prediz a motivação intrínseca e a regulação identificada (SHELDON; WATSON, 2011).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos nas análises qualitativas e das medidas das frequências de ocorrência das categorias de avaliação das observações foi possível averiguar as características do ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR com relação à necessidade psicológica básica de competência. De acordo com estes resultados concluímos que o ambiente de treino da GR caracteriza-se por atender parcialmente a necessidade psicológica básica de competência. Visto que a maioria dos aspectos relacionados a esta necessidade são atendidos, enquanto uma minoria destes não são beneficiados. Estas considerações respondem o primeiro objetivo específico do estudo.

Para responder o segundo objetivo específico do estudo foi necessário analisar os dados qualitativos e as medidas das frequências de ocorrência das categorias de avaliação das observações. Tais resultados permitiram averiguar as características do ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR com relação à necessidade psicológica básica de autonomia. Conforme os resultados, concluímos que o ambiente de treino da GR caracteriza-se por não atender totalmente a necessidade psicológica básica de autonomia, deixando a desejar na maioria dos aspectos relacionados a esta necessidade.

Para responder o terceiro objetivo específico do estudo, foi necessário analisar os dados qualitativos (entrevistas e anotações de campo) e os quantitativos (frequências de ocorrência das categorias de avaliação das observações). Os resultados permitiram averiguar as características do ambiente de treino proporcionado pelas treinadoras de GR com relação à necessidade psicológica básica de relacionamento. De acordo com estes resultados concluímos que o ambiente de treino da GR caracteriza-se por atender mais ações relacionadas aos aspectos da necessidade psicológica básica de relacionamento.

Para responder o quarto objetivo específico do estudo foi necessário mensurar, através das medidas das frequências de ocorrência das categorias de avaliação das observações, os itens de cada necessidade psicológica básica. Tais resultados permitiram concluir que no ambiente de treino da GR, a necessidade de competência é estimulada pelas treinadoras a ponto de atender mais de 50% dos aspectos relacionados à competência. Enquanto que, inversamente, a necessidade de autonomia, é pouco estimulada pelas treinadoras contemplando menos de 50%

dos aspectos relacionados à autonomia. No entanto, a necessidade de relacionamento, destaca-se por se constituir na necessidade mais estimulada no ambiente de treino da GR com 73,12 % dos aspectos atendidos pelas treinadoras.

Para responder o quinto objetivo específico do estudo foi necessário mensurar as frequências de ocorrência por item de cada necessidade psicológica básica, comparando este mesmo item analisado nas cinco observações realizadas entre as quatro treinadoras. Os resultados permitiram concluir que dentre os aspectos da necessidade psicológica básica de competência, as treinadoras enfatizam mais aqueles relacionados ao treinamento técnico específico da GR. Visto que, a modalidade esportiva em questão depende da técnica correta para ter um bom desempenho. Neste sentido, a prioridade das treinadoras analisadas demonstrou ser primar pela realização correta dos elementos corporais e dos elementos com os aparelhos específicos da GR conforme a exigência do esporte.

Enquanto que os aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de autonomia são estimulados insuficientemente, pois os comportamentos observados foram, em sua maioria, induzidos e direcionados pelas treinadoras, evitando que as atletas tenham livre arbítrio sobre suas decisões. Quanto aos aspectos relacionados à necessidade psicológica básica de relacionamento, as treinadoras articulam bem suas ações visando um bom relacionamento entre as partes (treinadora-atleta e atleta-atleta), a fim de promover o trabalho em equipe e aprimorando as relações pessoais entre o grupo.

Para responder o sexto objetivo específico do estudo foi necessário mensurar os escores finais das frequências de ocorrência para cada item das necessidades psicológicas básicas nas cinco observações entre as quatro treinadoras. De acordo com estes resultados concluímos que a necessidade psicológica básica de competência possui uma certa importância nas ações das treinadoras, principalmente nos aspectos relacionados à aprendizagem. De certa forma, as treinadoras favorecem o sentimento de competência e capacidade de suas atletas.

Com relação à necessidade psicológica básica de autonomia, concluiu-se que as treinadoras estimulam poucos aspectos relacionados a esta necessidade e que deixam de estimular os aspectos mais importantes, que vem facilitar a internalização dos comportamentos e dos valores pessoais das atletas, bem como sua autoiniciativa.

A respeito da necessidade psicológica básica de relacionamento, concluiu-se que esta necessidade apresenta maior relevância para as treinadoras de GR. As treinadoras atendem em grande parte os aspectos relacionados a esta necessidade e enfatizam as ações que visam o entrosamento entre a equipe.

Para responder o sétimo e último objetivo específico do estudo foi necessário mensurar o escore final das frequências de ocorrência nas três necessidades psicológicas básicas para cada treinadora. Tais resultados permitiram concluir que, de forma geral, a maioria das treinadoras de GR estimulam no ambiente de treino os aspectos mais relacionados às necessidades psicológicas básicas de relacionamento e de competência respectivamente, onde o relacionamento destaca-se por ser a necessidade psicológica básica mais fomentada. Inversamente proporcional, vem a necessidade psicológica básica de autonomia, onde o ambiente demonstra apresentar um certo desequilíbrio na estimulação para as três necessidades psicológicas básicas.

A partir dos pressupostos teóricos da TAD de Deci e Ryan (1980;1985) e das considerações obtidas nos objetivos específicos deste estudo, a conclusão deste estudo, que responde ao objetivo geral foi que as treinadoras de GR analisadas proporcionam um ambiente de treino que parece ser propício para satisfazer a necessidade psicológica básica de relacionamento (73,12% dos itens de relacionamento foram atendidos durante as análises). Entretanto, proporcionam um ambiente de treino em parte favorável para satisfazer a necessidade psicológica básica de competência (69,37% dos itens de competência foram atendidos durante as análises). Em contra partida, as treinadoras de GR analisadas proporcionam um ambiente de treino que parece não ser propício e favorável para facilitar a satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia (40,62% dos itens de autonomia foram atendidos durante as análises).

Através do modelo motivacional teórico-explicativo da autodeterminação aplicado ao treinamento de GR apresentado neste estudo, as treinadoras de GR terão subsídios para planejar uma sequência motivacional na qual suas estratégias e orientações abordadas no ambiente de treino venham influenciar na motivação de suas atletas. Esta proposta visa estimular o suporte em autonomia e facilitar a internalização dos comportamentos, que geram um impacto positivo sobre as necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento das atletas. Ao satisfazerem as três necessidades psicológicas

básicas, as treinadoras estarão colaborando para um maior papel no desenvolvimento da motivação intrínseca e extrínseca autodeterminada das atletas. Ao promoverem a motivação intrínseca e extrínseca autodeterminada, as treinadoras estimulam a intenção de suas atletas continuarem praticando a GR, favorecendo o seu rendimento e melhorando sua persistência.

Ainda, identificou-se que os resultados supramencionados podem trazer algumas consequências negativas para a motivação autodeterminada das atletas de GR, bem como pode estremecer a manutenção e intenção das atletas em continuar treinando a GR. Visto que, atualmente no estado do RS, o número de atletas praticantes na categoria adulta vem reduzindo consideravelmente, conforme dados apresentados nos relatórios anuais da Federação de Ginástica do Rio Grande do Sul (FEDERAÇÃO DE GINÁSTICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2014). Poucas atletas tem persistência de continuar treinando a GR e a falta da motivação autodeterminada pode colaborar para esta desistência. Nuviala *et al.* (2012) confirmam que há abandono da prática esportiva quando os jovens se tornam mais velhos.

Neste sentido, este estudo apresenta quatro contribuições importantes para a literatura na área de motivação para atletas no contexto competitivo. a) A elaboração de uma ficha de observação, com base nos pressupostos teóricos da TAD de Deci e Ryan (1980; 1985), que poderá ser aplicada em estudos com outras modalidades esportivas individuais e coletivas, colaborando com os demais instrumentos de avaliação existentes na área.

b) A constatação de que a autoestima e a autoconfiança foram identificadas como duas novas categorias, que apresentam relevância no desenvolvimento da competência e no sentimento de capacidade das atletas, contribuindo para a motivação autodeterminada dos atletas, corroborando com a literatura existente.

c) Na área de políticas públicas associadas ao treinamento esportivo, este trabalho poderá contribuir para a construção de programas educacionais esportivos, com base no treinamento, na preparação e formação de treinadores e na aplicação dos conceitos da TAD nos locais de treinamento.

d) A confirmação de que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir com os profissionais que atuam na formação de atletas de GR e demais modalidades esportivas. São importantes indicativos para o planejamento de novas estratégias de treino, de um novo modelo motivacional que vem melhorar a

motivação autodeterminada, trazendo benefícios para a prática do esporte, especialmente na GR em atletas de 13 a 15 anos.

Assim, sugere-se que os treinadores proporcionem um ambiente de treino que venha facilitar a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento de seus atletas, a fim de buscar uma motivação autodeterminada, que, de acordo com especialistas (VALLERAND, 2007; RYAN, DECI, 2007), está associada à melhor adesão e permanência na prática esportiva. Desta forma, a treinadora consegue propiciar um ambiente favorável que venha facilitar a aprendizagem da atleta e realçar os benefícios da qualidade da participação no esporte (MALLET, 2005). Uma vez que os fatores sociais (como os treinadores) exercem influência sobre a autodeterminação e esta é mediada pela percepção das necessidades psicológicas básicas (VALLERAND, 1997; BARBOSA, 2011).

Mesmo considerando as limitações de caráter amostral, o estudo contou com o número total de treinadoras atuantes no cenário nacional competitivo na GR. Neste sentido, a amostra foi representativa, visto que contempla a população total e atual de treinadoras do estado do RS. Outra limitação do estudo diz respeito ao período de observação. As observações foram feitas no período competitivo. Este período pode não ter sido suficiente para averiguar todas as ações das treinadoras no ambiente de treino. Visto que não se atendeu o período preparatório, quando os objetivos anuais são definidos.

No sentido de aprofundar o tema, novos estudos devem ser conduzidos, a fim de verificar o ambiente de treino proporcionado pelos treinadores em diferentes modalidades esportivas, incluindo atletas do sexo feminino e masculino, de faixas etárias e categorias diferentes, em períodos diversos (período preparatório, pré-competitivo, competitivo e pós-competitivo). Nesta perspectiva, acredita-se que a promoção de um programa provido de estratégias que venham favorecer o suporte em autonomia pelos treinadores, onde se venha armazenar as experiências e consequências destas estratégias poderá fornecer várias informações para aprimorar o desenvolvimento da motivação autodeterminada em jovens praticantes de esportes institucionalizados. Visto que as necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento, são essenciais para a motivação das atletas (MAGEAU; VALLERAND, 2003). Tais estudos poderão contribuir para o desenvolvimento geral das Ciências do Movimento Humano.



## REFERÊNCIAS

- ADIE, J. W.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. Autonomy support, basic need satisfaction and optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. **Motivational and Emotion**, n. 32, p. 189-199, 2008.
- ADIE, J. W.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 13, p. 51-59, 2012.
- ALMAGRO, B. J. *et al.* Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. **Revista Internacional de Ciencias del Deporte**, n. 25, p. 250-265, 2011.
- ÁLVAREZ, M. S.; BALAGUER, I.; CASTILLO, I.; DUDA, J. L. Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 12, n. 1, p. 138-148, 2009.
- AMOROSE, A. J.; HORN, T. S. Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n. 22, p. 63-84, 2000.
- ASSOR, A.; ROTH, G.; DECI, E. L. The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. **Journal of Personality**, n. 72, p. 47-88, 2004.
- ASSOR, A. *et al.*, Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. **Learning and Instruction**, n. 15, p. 397-413, 2005.
- BALLAGUER, I; CASTILLO, I.; DUDA, J. L. Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. **Revista de Psicología del Deporte**, n. 17, p. 123-139, 2008.
- BALLAGUER, I.; *et al.* Coache's interpersonal style, basic psychological needs and well-and ill-being of Young soccer players: A longitudinal analysis. **Journal of Sports Sciences**, 30, p. 1-11, 2012.
- BALBINOTTI, M. A. A. Para se avaliar o que se espera: reflexões acerca da validade dos testes psicológicos. **Aletheia**, Canoas, RS, v. 1, n. 21, p. 43-52, 2005.
- BALBINOTTI, M. A. A.; BENETTI, C.; TERRA, P. R. S. Translation and validation of Graham-Harvey survey for the brazilian context. **International Journal of Managerial Finance**, v. 3, n. 1, p. 26-48, 2006.
- BALBINOTTI, M. A. A. Escala Balbinotti de Orientação à Autoestima de Atletas, versão Confiança-Hesitação (EBOA<sup>2</sup><sub>CH</sub>-12). **Service d'intervention et recherche en orientation et psychologie**, Montréal, 2012.

BARBER, B. K. **Intrusive parenting**: how psychological control affects children and adolescents. Washington, DC: American Psychological Association, 2001.

BARBER, B. K. Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. **Child Development**, n. 67, p. 3296-3319, 1996.

BARBOSA, M. L. L. **Autodeterminação no esporte**: o modelo dialético da motivação intrínseca e extrínseca. 2011.199 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKER, J.; CÔTE, J.; DECI, E. L. The relationship between coaching behaviours and sport anxiety in athletes. **Journal of Science and Medicine in Sport**, n. 3, p. 110-119, 2000.

BARKOUKIS, V. *et al.* Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. **British Journal of Education Psychology**, n. 80, p. 647-670, 2010.

BARTHOLOMEW, K. J.; NTOUMANIS, N.; THOGERSEN-NTOUMANIS. A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. **International Review of Sports and Exercise Psychology**, n. 2, p. 215-133, 2009.

BARTHOLOMEW, K. J. *et al.*, Self-determination Theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 37, p. 1459-1473, 2011.

BARTHOLOMEW, K. J. *et al.* Psychological need thwarting in the sport context: assessing the dark side of athletic experience. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n. 33, p. 75-102, 2011.

BAUMEISTER, R.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, 117, p. 497-529, 1995.

BAUMEISTER, R. F.; SOMMER, K. L. What do men want? Gender differences and two spheres of belongingness: Comment on cross and madson. **Psychology Bulletin**, n. 122, p. 38-44, 1997.

BEEDIE, C. J.; TERRY, P. C.; LANE, A. M. The profile of mood states and athletic performance: Two meta-analyses. **Journal of Applied Sport Psychology**, n. 12, p. 49-68, 2000.

BURDEN, P. Teacher development in handbook of research on teacher education. *In*: HOUSTON, W. R. **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillan, p.311-328, 1990.

BUTTER, R. Task-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. **Journal of Educational Psychology**, n. 79, p. 474-482, 1987.

BLACK, A. E.; DECI, E. L. The effects of instructor's autonomy support and student's autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. **Science Education**, n. 84, p. 740-756, 2000.

BLANCHARD, C. M. *et al.* Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 10, p. 545-551, 2009.

BRICKELL, T. A.; CHATZISARANTIS, N. L. D.; PRETTY, G. M. Autonomy and control: Augmenting the validity of the theory of planned behavior in predicting exercise. **Journal of Health Psychology**, n. 11, p. 51-63, 2006.

BROWN, B. A. FRANKEL, G.; FENNELL, P. Hugs or shrugs: parental and peer influence on continuity of involvement in sport by female adolescents. **Sex Roles**, n. 20, p. 397-412, 1989.

CALVO, T. G. Using Self-Determination Theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 13, n. 2, p. 677-684, 2010.

CARPENTIER, J.; MAGEAU, G. A. When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 20, n. 14, p. 423-435, 2013.

CARRON, A. V.; WIDMEYER, W.; BRAWLEY, L. The development of an instrument to assess cohesion in sports teams: The group environment questionnaire. **Journal of Sports Psychology**, n. 7, p. 244-266, 1985.

CARRON, A. V. *et al.* Cohesion and performance in sport: a meta analysis. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, n. 24, p. 168-188, 2002.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. *In*: PASQUALI, L. *et al.* **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed. p. 506-520, 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Beyond boredom and anxiety**. San Francisco: Jossey-Bass, 1975, p. 162-198, 1975.

CICCHETTI, D. Fractures in the crystal: Developmental psychopathology and the emergence of the self. **Developmental Review**, n. 11, p. 271-287, 1991.

COLLINS, J.; DURAND-BUSH, N. Enhancing the cohesion and performance of elite curling team through a self-regulation intervention. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 5, n. 3, p. 343-361, 2010.

CONROY, D. E.; ELLIOT, A. J.; COATSWORTH, D. Competence motivation in sport and exercise. *In*: HAGGER, M.S.; CHATZISARANTIS, N.L.D. (eds.). **Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport**. Champaign. Human Kinetics, 2007. p. 181-192.

CONROY, D. E; COATSWORTH, J. D. Assessing autonomy-supporting coaching strategies in youth sport. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 8, p. 671-684, 2007.

COURNEYA, K. S. Cohesion correlates with affect in structured exercise classes. **Perceptual and Motor Skills**, n. 81, p. 1021-1022, 1995.

CHATZISARANTIS, N. L. D.; HAGGER, M. S. The moral worth of sport reconsidered: contributions of recreational sport and competitive sport to life aspirations and psychological well-being. **Journal of Sports Sciences**, n. 25, p. 1047-1056, 2007.

CLARK, L. A.; WATSON, D. Mood and the mundane: Relations between daily life events and self-reported mood. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 54, p. 296-308, 1988.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DECI, E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum, 1975.

DECI, E. L.; EGHRARI, H.; PATRICK, B. C.; LEONE, D. R. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. **Journal of Personality**, n. 62, p. 119-142, 1994.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **The empirical exploration of intrinsic motivational processes**: in advances in experimental social psychology. New York: Academic Press, 1980. v. 13.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. **Journal of Research in Personality**, n. 4, p. 109-134, 1985b.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The support of autonomy and the control of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 53, p. 1024-1037, 1987.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000. Disponível em: <<http://www.psych.rochester.edu/std>>. Acesso em: set. 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M.; KOESTNER, R. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 6, p. 627-668, 1999.

DECI, E. L.; SHEINMAN, L.; SCHWARTZ, A. J.; RYAN, R. M. An Instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, n. 5, p. 642-650, 1981.

DECI, E. L. *et al.*, Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers. **Journal of Educational Psychology**, n. 74, p. 852-859, 1982.

DEMEESTER, A. D. *et al.* Extracurricular school-based sports as a motivating vehicle for sports participation in youth: a cross-sectional study. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, n. 11, p. 1-15, 2014.

DONAHUE, E.G. *et al.* A motivation model of performance-enhancing substance use in elite athletes. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n. 28, p. 511-520, 2006.

DOS SANTOS, C. L. *et al.* **Atlas do Esporte no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2005. v. 2: Educação Física. Disponível em: <[www.cref2rs.org.br/atlas](http://www.cref2rs.org.br/atlas)>.

DUDA, J. L. *et al.* Effects of a standard provision versus an autonomy supportive exercise referral programme on physical activity, quality of life and well-being indicators: a cluster randomized controlled trial. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, n. 11, p. 1-15, 2014.

DUCK, S. W.; WRIGHT, P. H. Reexamining gender differences in same-gender friendships: A close look at two kinds of data. **Sex Roles**, n. 28, p. 707-727, 1993.

DUNN, J. H.; DUNN, J. C.; MCDONALD, K. Domain-specific perfectionism in intercollegiate athletes: relationships with perceived competence and perceived importance in sport and school. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 13, p. 747-755, 2012.

EDMUNDS, J. K.; NTOUMANIS, N.; DUDA, J. L. Perceived autonomy support and psychological need satisfaction in exercise. *In*: HAGGER, M.S.; CHATZISARANTIS, N.L.D. (eds.). **Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport**. Champaign: Human Kinetics, 2007. p. 37- 38.

EISENBEGGER, R.; CAMERON, J. Detrimental effects of reward: reality or myth? **American Psychologist**, n. 21, p. 1153-1166, 1996.

ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, n. 34, p. 169-189, 1999.

ELLIOT, A. J.; MC GREGOR, H. A., THRASH, T. M. The need for competence. *In*: DECI, E. L.; RYAN, R. M (Ed.). **Handbook of self-determination research**, Rochester, New York: University of Rochester, p. 361-387, 2002.

FEDERAÇÃO DE GINÁSTICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Anual** Porto Alegre, 2014.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. **Código de Pontuação de Ginástica Rítmica**: versão 2009-2012. Espanha, 2009.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. **Código de Pontuação de Ginástica Rítmica**: versão 2013-2016. Espanha, 2013.

FEDERAÇÃO RIOGRANDENSE DE GINÁSTICA. **Manual do Curso Técnico de Nível I e II de Ginástica Rítmica**. Porto Alegre, 1998.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, P. S. **A Motivação na ginástica rítmica**: um estudo descritivo correlacional entre dimensões motivacionais e autodeterminação em atletas de 13 a 16 anos. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GAGNÉ, M. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. **Motivation & Emotion**, n. 27, p. 199-223, 2003.

GAGNÉ, M.; RYAN, R. M.; BARGMANN, K. Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. **Journal of Applied Sport Psychology**, n. 15, p. 372-390, 2003.

GARDNER, D. E. *et al.* The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball, players. **The Sport Psychologist**, n. 10, p. 367-381, 1996.

GAUDREAU, P.; AMIOT, C. E.; VALLERAND, R. J. Trajectories of affective states in adolescent hockey players: Turning point and motivational antecedents. **Developmental Psychology**, n. 2, v. 45, p. 307-319, 2009.

GEERTZEN, J. Cohen's Kappa for more than two annotators with multiple classes, 2006. Disponível em: <<https://www.cosmion.net/jeroen/software/kappa/>> Acesso em: jan. 2014.

GILLET, N. *et al.*, Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 11, p. 155-161, 2010.

GILLET, N; VALLERAND, R. J.; PATY, B. Situational motivational profiles and performance with elite performers. **Journal of Applied Social Psychology**, n. 43, p. 1200-1210, 2013.

GILLET, N. *et al.* The effects of autonomous and controlled regulation of performance-approach goals on well-being: a process model. **British Journal of Social Psychology**, n. 53, p. 154-174, 2014.

GOOSE, M.; WINTER, S. The coach's impact on long distance runner's training and competition motivation. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 7, n. 2, p. 383-398, 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GROLNICK, W. S. **The psychology of parental control: how well-meant parenting backfires**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.

GROLNICK, W. S.; FRODI, A.; BRIDGES, L. Maternal control style and mastery motivation of one-year-olds. **Infant Mental Health Journal**, n. 5, p. 72-82, 1984.

GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. **Journal of Educational Psychology**, n. 81, p. 143-154, 1989.

GROUZET, F. M. E. *et al.*, From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. **Motivation and Emotion**, n. 28, p. 331-346, 2004.

HAGGER, M. S.; CHATZISARANTIS, N. L. D. Self-determination theory and the psychology of exercise. **International Review of Sport an Exercise Psychology**, n. 1, p. 79-103, 2008.

HAGGER, M. S.; RENTZELAS, P.; CHATZISARANTIS, N. Effects of individualist and collectivist group norms and choice on intrinsic motivation. **Motiv Emot**, n. 38, p. 215-223, 2014.

HALBROOK, M. *et al.* Relationship among motivation, gender and cohesion in a sample of collegiate athletes. **Journal of Sport Behavior**, v. 35, n. 1, p. 61-177, 2010.

HARTER, S. Developmental perspectives on the self-system. In: HETHERINGTON, E. M. (Ed.). **Handbook of child psychology**. New York: Wiley, 1983. v. 4. Socialization, personality and social development. p. 275-386.

HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. **Developmental Psychology**, n. 17, p. 300-312, 1981.

HARACKIEWICTZ, J. M. The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 37, p. 1352-1361, 1979.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contributions to statistical analysis**. Mérida: Universidad de Los Andes, 2002.

HEWITT, P. L.; FLETT, G. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 60, p. 456-470, 1991.

HODGE, K.; HENRY, G.; SMITH, W. A case study of excellence in elite sport: Motivational climate in a world champion team. *The Sport Psychologist*, n. 28, p. 60-74, 2014.

HODGE, K.; LONSDALE, C.; JACKSON, S. A. Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, n. 23, p. 186-202, 2009.

HOFER, J; BUSCH, H. Satisfying one's needs for competence and relatedness: Consequent domain-specific well-being depends on strength of implicit motives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 37, n. 9, p. 1147-1158, 2011.

HOLLEMBEAK, J.; AMOROSE, A.. Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, v. 17, p. 20-36, 2005.

JARZEBOWSKI, A. M; PALERMO, J; BERG, R. V. When feedback is not enough: The impact of regulatory fit on motivation after positive feedback. *International Coaching Psychology Review*, v. 7, n. 1, 2012.

JÕESAAR, H.; HEIN, V.; HAGGER, M. S. Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, n. 13, p. 257-262, 2012.

JOHNSTON, M. M.; FINNEY, S. J. Measuring basic needs satisfaction: evaluating previous research and conducting new psychometric evaluation of the basic needs satisfaction in general scale. *Contemporary Educational Psychology*, n. 32, p. 280-296, 2010.

JOWETT, S. What makes coaches tick? The impact of coaches' intrinsic and extrinsic motives on their own satisfaction that of their athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, v. 18, p. 664-673, jan. 2008.

KANETA, C. N.; LEE, C. L. Aspectos psicossociais do desenvolvimento. *In: BÖHME, M. T. S. (Org.). Esporte infantojuvenil: treinamento a longo prazo e talento esportivo*. São Paulo: Phorte, 2011.

KNEE, C. R. *et al.* Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 89, p. 997-1009, 2005.



KOLAYIS, H. Examining how wheelchair basketball player's self-esteem and motivation levels impact on their state and trait anxiety levels. **Biology of Sport**, v. 29, n. 4, p. 285-290, 2012.

KOWAL, J.; FORTIER, M. S. Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. **Research Quarterly for Sport and Exercise**, 71, p. 171-181, 2000.

KRANE, V.; GREENLEAF, C. A.; SNOW, J. Reaching for gold and the price of glory: a motivational case study of an elite gymnast. **The Sport Psychologist**, n. 11, p. 53-71, 1997.

LAFFRANCHI, B. **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica**. Londrina: UNOPAR, 2001.

LAFRENIÈRE, M. A. K. *et al.* Passion for coaching and the quality of the coach-athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 12, p. 144-152, 2011.

LAGUARDIA, J. G.; RYAN, R. M. Why identities fluctuate: Variability in traits as a function of situational variations in autonomy support. **Journal of Personality**, n. 75, p. 1205-1228, 2007.

LEO, F. M. *et al.* Relevancia de los climas motivacionales de los otros significativos sobre los comportamientos deportivos en jóvenes deportistas. **Motricidad: European Journal of Human Movement**, n. 21, p. 119-136, 2008.

LEMYRE, R.; ROBERTS, G. C.; STRAY-GUNDERSEN, J. Motivation, overtraining and burnout: can self-determined motivation predict overtraining and burnout in elite athletes? **European Journal of Sport Science**, n. 7, p. 115-126, 2007.

LEPPER, M. R.; GREENE, D.; NISBETT, R. E. Undermining children's interest with extrinsic rewards: a test of the "overjustification effect". **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 28, p. 129-137, 1973.

LONSDALE, C.; HODGE, K.; ROSE, E. Athlete burnout in elite sport: A self-determination perspective. **Journal of Sports Sciences**, v. 27, n. 8, p. 785-795, 2009.

LOPES, P.; NUNOMURA, M. Motivação para a prática e permanência na ginástica artística de alto nível. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 177-187, 2007.

MAGEAU, C. J.; VALLERAND, R. J. The coach-athlete relationship: a motivational model. **Journal of Sport Sciences**, n. 21, p. 883-904, 2003.

MAHONEY, J. W. *et al.* Mental Toughness in sport: Motivational antecedents and associations with performance and psychological health. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n. 36, p. 281-292, 2014.

- MALLET, C. J. Self-determination theory: A case study of evidence-based coaching. **The Sport Psychologist**, n. 19, p. 417-429, 2005.
- MALLET, C. J.; HANRAHAN, S. J. Elite athletes: Why does the fire burn so brightly? **Psychology of Sport and Exercise**, n. 5, p. 183-200, 2004.
- MARKMAN, H. J.; KRAFT, S. A. Men and women in marriage: Dealing with gender differences in marital therapy. **Behavior Therapist**, n. 12, p. 51-56, 1989.
- MARTIN, J.; GILL, D. The relationships among competitive orientation, sport confidence, self-efficacy, anxiety and performance. **Journal of Sport of Exercise Psychology**, n. 13, p. 149-159, 1991.
- MILYAVSKAYA, M; KOESTNER, R. Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. **Personality and Individual Differences**, n. 50, p. 387-391, 2011.
- MORENO, J. A. *et al.* Motivation in the exercise setting: Integrating constructs from the approach-avoidance achievement goal framework and self-determination theory. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 11, p. 542-550, 2010.
- MOURATIDIS, A. *et al.* The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for motivational model. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 30, p. 240-268, 2008.
- MOUSTAKA, F. C. *et al.* Effects of an autonomy-supportive exercise instructing style on exercise motivation, psychological well-being, and exercise attendance in middle-age women. **Journal of Physical Activity & Health**, n. 9, p. 138-150, 2012.
- MULLAN, E.; MARKLAND, D.; INGLEDEW, D. K. A graded conceptualization of self-determination in the regulation of exercise behavior: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. **Personality and Individual Differences**, 23, p. 745 - 752, 1997.
- MUNKÁCS, I. *et al.* Role of motivation in artistic gymnastics by results of a questionnaire based international survey. *In: INTERNATIONAL CHRISTMAS SPORT SCIENTIFIC CONFERENCE*, 6., 2011, Szombathely. **International Network of Sport and Health Science**. Szombathely, Hungary, 2011.
- NICHOLLS, J. G. **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- NIEN, C. L.; DUDA, J. L. Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 9, p. 352-372, 2008.
- NIEMIEC, C. P.; *et al.* The antecedents theory and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. **Journal of Adolescence**, n. 29, p. 761-775, 2006.

NTOUMANIS, N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. **British Journal of Educational Psychology**, n. 71, p. 225-242, 2001.

NUNOMURA, M.; OKADE, Y.; CARRARA, P. How much artistic gymnastics coaches know about their gymnasts' motivation. **Science of Gymnastics Journal**, v. 4, p. 27-37, 2012.

NUVIALA NUVIALA, A.; TAMAYO FAJARDO, J. A.; NUVIALA NUVIALA, R. Perceived quality of school sports as predictor dropout in adolescents. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**, v. 12, n. 47, p. 389-404, 2012.

PATRICK, H.; CANEVELLO, A. Methodological overview of a self-determination theory-based computerized intervention to promote leisure-time physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 12, p. 13-19, 2011.

PARKS, M. R.; FLOYD, K. Meanings for closeness and intimacy in friendship. **Journal of Social and Personal Relationships**, n. 13, p. 85-108, 1996.

PELLETIER, L. G. *et al.* Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). **Journal of Sport and Exercise Psychology**, n. 17, p. 35-53, 1995.

PELLETIER, L. G. *et al.* Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. **Motivation and Emotion**, n. 25, p. 279-306, 2001.

QUESTED, E.; DUDA, J. L. Perceptions of the motivational climate need satisfaction, and indices of Well-and Ill-being among hip hop dancers. **Journal of Dance Medicine & Science**, v. 13, n. 1, p. 10-19, 2009.

QUESTED, E. *et al.* Intentions to drop-out of youth soccer: A test of the basic needs theory among European youth from five countries. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-13, 2013. doi.org/10.1080/1612197X.2013.830431.

REINBOTH, M.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of Young athletes. **Motivation and Emotion**, n. 28, p. 297-313, 2004.

REINBOTH, M.; DUDA, J. L. Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 7, p. 269-286, 2006.

REIS, H. T. *et al.* Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 26, n. 4, p. 419-435, 2000.

REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, n. 91, p. 537-548, 1999.

RIEMER, H. A.; CHELLADURAI, P. Development of the Athletic Satisfaction Questionnaire. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n. 20, p. 127-156, 1998.

ROBSON, C. **Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers**. Oxford: Blackwell, 1993.

ROGERS, C. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.

ROTH, G. *et al.* Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. **Journal of Educational Psychology**, n. 99, p. 761-774, 2007.

RYAN, R. M. *et al.* All goals are not created equal: an organismic perspective on the nature of goals and their regulation. *In*: GOLLWITZER, P. M.; BARGH (Ed.). **The psychology of action: linking motivation and cognition to behavior**. New York: Guilford, 1996. p. 7-26.

RYAN, R. M. Control and informational in the intrapersonal sphere: a extension of cognitive evaluation theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 43, p. 450-461, 1982.

RYAN, R. M. Psychological needs and facilitation of integrative process. **Journal of Personality**, n. 63, p. 397-427, 1995.

RYAN, R. M. *et al.* Intrinsic motivation and exercise adherence. **International Journal of Sport Psychology**, Roma, v. 28, p. 335-354, 1997.

RYAN, R. M. *et al.* Self-Determination Theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. **Hellenic Journal of Psychology**, v. 6, p. 107-124, 2009.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Active Human Nature: Self-Determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. *In*: HAGGER, M. S.; CHATZISARANTIS, N. L. D. (Ed.). **Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport**. Champaign: Human Kinetics, 2007. p. 1-19.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, Jan. 2000a. Disponível em: <<http://www.psych.rochester.edu/sdt>>. Acesso em: set. 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, 319-338, 2000c. Disponível em <<http://www.psych.rochester.edu/std>> Acesso em: set. 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychology**, n. 55, p. 68-78, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L.; GROLNICK, W. S. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation development and psychopathology. *In*: CICCHETTI, D.; COBEN, D. L. (Ed.). **Developmental psychopathology**. Oxford: Wiley, 1995. v. 1: Theory and methods. p. 618-655.

RYAN, R. M.; FREDERICK, C. M. On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. **Journal of Personality**, v. 65, p. 529-565, 1997.

RYAN, R. M.; PLANT, R. W.; KUCZKOWSKI, R. J. Relation of self-projection processes to performance, emotion, and memory in a controlled interaction setting. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 17, p. 427-434, 1991.

RYFF, C. D. Psychological well-being in adult life. **Current Directions in Psychological Science**, n. 4, p. 99-104, 1995.

SALDANHA, R. P. **Valores e atitudes de jovens praticantes de esportes em projetos sociais: um modelo teórico-explicativo**. 2012. 153f. Tese (Doutor em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SÁNCHEZ-OLIVA, D. *et al.* Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva. **Revista Internacional de Ciencias del Deporte**, v. 6, p. 177-195, 2010.

SANPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARRAZIN, P. *et al.* Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. **European Journal of Social Psychology**, n. 32, p. 395-418, 2002.

SEBIRE, S. J.; STANDAGE, M.; VANSTEENKISTE, M. Examining intrinsic versus extrinsic goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 31, p. 189-210, 2009.

SCALAN, T. K.; LEWTHWAITE, R. Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. **Journal of Sport Psychology**, n. 8, p. 25-35, 1986.

SHELDON, K. M. *et al.*, What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. **Journal of Personality and social Psychology**, n. 80, p. 325-339, 2001.

SHELDON, K. M.; FILAK, V. Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in game-learning context new evidence that all three needs matter. **British Journal of Social Psychology**, n. 47, p. 267-283, 2008.

SHELDON, K. M.; WATSON, A. Coach's autonomy support is especially important for varsity compared to club and recreation athletes. **International Journal of Sports e Coaching**, v. 6, n. 1, p. 109-123, 2011.

SOLBERG, P. A.; HALVARI, H. Perceived autonomy support, personal goal content, and emotional well-being elite athletes: Mediating effects of reasons for goals. **Perceptual and Motor Skills**, n. 108, p. 721-743, 2009.

SMITH, R. E.; SMOLL, F. L.; BARNETT, N. P. Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. **Journal of Applied Developmental Psychology**, n. 16, p. 125-142, 1995.

SMITH, A.; NTOUMANIS, N.; DUDA, J. An investigation of coach behaviors, goal motives, implementation intentions as predictors of well-being in sport. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 22, p. 17-33, 2010.

SPINK, K. S. Cohesion and intentions to participate of female sport team athletes. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, n. 17, p. 416-427, 1995.

STANDAGE, M.; SEBIRE, S.; LONEY, T. Does Exercise motivation predict engagement in objectively assessed bouts of moderate-intensity exercise? a self-determination theory perspective. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 30, p. 337-352, 2008.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v. 4, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROUILLOUD, D. *et al.* Relation between teacher's early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. **Journal of Education Psychology**, n. 98, p. 75-86, 2006.

VALENTINI, N. C. Percepções de competência, autoconceito e motivação: Considerações para a prática esportiva. *In*: DE OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

VALLERAND, R. J. Deci and Ryan's self-determination theory: a view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Psychology Inquiry**, v. 11, p. 312-318, 2000.

VALLERAND, R. J. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In: HAGGER, M. S.; CHATZISARANTIS, N. L. D. (eds.). **Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport**. Champaign: Human Kinetics, p. 1-19, 2007.

VALLERAND, R. J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Advances in Experimental Social Psychology**, n. 29, p. 271-360, 1997.

VALLERAND, R. J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation in Sport. In: PANDOLF, K. **Exercise and Sport Science Reviews**. New York: Macmillian, 1987. v. 15, p. 389-425.

VALLERAND, R. J.; FORTIER, M.; GUAY, F. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 72, p. 1161-1176, 1997.

VALLERAND, R. J.; LOSIER, G. F. An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. **Journal of Applied Sport Psychology**, n. 11, p. 142-169, 1999.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; KOESTNER, R. Reflections on self-determination theory. **Canadian Psychology**, 49, p. 257-262, 2008.

VANSTEENKISTE, M.; DECI, E. L. Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? **Motivation and Emotion**, v. 27, p. 273-299, 2003.

VANSTEENKISTE, M. *et al.* Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 87, p. 246-260, 2004.

VANSTEENKISTE, M.; MOURATIDIS, A.; LENS, W. Detaching reasons from aims: fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n. 32, p. 217-242, 2010.

VESKOVIC, A.; MILANOVIC, M. Relationship between goal orientation, motivation and positive affective outcomes of youth athlete in Serbia. **Physical Educational and Sport**, v. 9, n. 4, p. 455-464, 2011.

VLACHOPOULOS, S. P.; KAPERONI, M. MOUSTAKA, F. C. The relationship of self-determination theory variables to exercise identity. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 12, p. 265-272, 2011.

WHATERMAN, A. S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudoaemonia) and hedonic enjoyment. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 64, p. 678-691, 1993.

WEINSTEIN, N.; RYAN, R. M. A motivational approach to stress response and adaptation. **Stress and Health**, n. 1, p. 4-17, 2011.

WEINSTEIN, N.; PRZYBYLSKI, A. K.; RYAN, R. M. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. **Journal of Research in Personality**, n. 46, p. 397-413, 2012.

WIDMEYER, W. N.; CARRON, A. V.; BRAWLEY, L. R. Group cohesion in sport and exercise. *In*: SINGER, R.; MUEPHEY, M.; TENNANT, L (Ed.). **Handbook of research on sport psychology**. New York: Macmillan, 1993.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review**, n. 66, p. 297-333, 1959.

WOOD, J. V. *et al.* Self-focused attention, coping responses, and distressed mood in everyday life. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 58, p. 1027-1036, 1990.

WOOD, J. T.; INMAN, C. C. In a different mode: Masculine styles of communicating closeness. **Journal of Applied Communication Research**, n. 21, p. 279-295, 1993.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: la etnografía em la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.



## APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data da entrevista:

Horário:

Nome:

Idade:

Entidade:

Idade:

Tempo de atuação na profissão:

Formação pessoal:

Cursos realizados na área da GR:

Campeonatos que participa:

Quantas vezes por semana trabalha com o treinamento:

Nº de horas correspondente à uma sessão de treinamento:

Nº de horas semanal do treinamento:

### **Necessidades Psicológicas Básicas:**

#### **Competência:**

- 1) Quais são os pontos que você acha importante para desenvolver a competência das atletas, isto é o sentimento de capacidade delas? ( Esta pergunta contempla ao item C1 da Ficha de Observação)
- 2) Fale o que você pensa sobre a melhora do desempenho e o domínio das habilidades das atletas (C2 e C3).
- 3) O que você faz quando suas atletas não atingem as metas? O que você pensa sobre o uso do *feedback* (C4)?
- 4) O que você pensa com relação à promoção de novos desafios às atletas? Justifique sua resposta (C6).
- 5) O que você pensa sobre fazer avaliações com as atletas? Comente sobre isto (C7).
- 6) Como você valoriza o esforço das atletas? Que tipo de reforço você usa no treinamento (C5 e C8)?

**Autonomia:**

- 1) Como você desenvolve os aspectos relacionados aos objetivos do treinamento físico, técnico e específico com as atletas (A1)?
- 2) O que você pensa sobre a tomada de decisões nos aspectos relacionados à formação e desenvolvimento da atleta na GR (A2)?
- 3) Explique como você desenvolve as metas individuais e da equipe de treinamento (A3 e A4):
- 4) O que você pensa sobre proporcionar oportunidades de escolhas às atletas (A5)?
- 5) Qual a sua opinião com relação à solução de problemas (A6)?
- 6) O que você pensa com relação a respeitar a opinião das atletas (A7)?
- 7) Como você desenvolve a expressão criativa das atletas (A8)?

**Relacionamento:**

- 1) Que tipo de atividades você faz com o grupo para promover o relacionamento entre elas e entre elas e você (R1 e R3)?
- 2) Como que você faz para que as atletas se sintam acolhidas por você (R2)?
- 3) O que você pensa sobre as atletas auxiliá-la e se auxiliarem entre si no treinamento (R5 e R4)?
- 4) O que você pensa sobre promover conversas individuais com as atletas (R6)?
- 5) O que você faz para demonstrar que confia no grupo de atletas (R7)?
- 6) Como você encerra a sessão de treinamento (R8)?

## APÊNDICE B – MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO (FOANPBAT)

Nome:

Entidade:

Tempo de experiência na GR:

Data da Observação:

Horário de Início:

Horário de Término:

Categoria da Equipe:

Descrição física do local de treinamento:

### I. AMBIENTE DE TREINO: SUPORTE NECESSIDADE DE COMPETÊNCIA

ITEM	DESCRIÇÃO DOS ITENS	NA	A
1	O treinador encoraja os atletas fortalecendo o sentimento de competência. Ex: Eu sei que vocês são capazes de fazerem esta tarefa; Eu tenho certeza que vocês conseguem.		
2	O treinador direciona o trabalho voltado para a aprendizagem do atleta.		
3	O treinador orienta o trabalho voltado à melhora do desempenho, à superação dos limites e ao domínio das habilidades do atleta.		
4	O treinador fornece <i>feedback</i> positivo aos atletas.		
5	O treinador utiliza palavras de reforço estimulando os atletas.		
6	O treinador sugere novos desafios compatíveis com a capacidade dos atletas.		
7	O treinador promove um sistema de avaliação de autorreferência do atleta. Ex: Vídeo. O atleta assiste sua própria <i>performance</i> e a partir disso percebe seus avanços.		
8	O treinador valoriza o esforço dos atletas.		

\*Obs: NA: Não Atende; A: Atende.

### II. AMBIENTE DE TREINO: SUPORTE NECESSIDADE DE AUTONOMIA

ITEM	DESCRIÇÃO DOS ITENS	NA	A
1	O treinador explica o objetivo de cada etapa de treinamento e quais são as suas consequências para o rendimento dos atletas (Preparação Física, Preparação Técnica, Preparação Específica).		
2	O treinador estimula os atletas a tomarem decisões nos aspectos relacionados à sua <i>performance</i> .		
3	O treinador estimula os atletas a elaborarem metas em conjunto (esta afirmativa refere-se a um objetivo final com relação ao grupo).		
4	O treinador estimula os atletas a elaborarem suas metas individuais (esta afirmativa refere-se à cada atleta individualmente).		
5	O treinador dá oportunidade de escolha aos atletas. Ex: O treinador mostra diferentes caminhos para se chegar a determinado objetivo e deixa que o atleta escolha a melhor opção para ele.		
6	Quando existem problemas, o treinador oferece opções aos atletas e estimula-os a resolvê-los por eles mesmos.		
7	O treinador respeita a opinião dos atletas		
8	O treinador favorece a expressão criativa dos atletas na aprendizagem. Ex: Ao realizar um fundamento, ou movimentos o atleta é capaz de executá-lo de uma maneira diferente que o convencional utilizando sua criatividade.		

\*Obs: NA: Não Atende; A: Atende.

**III. AMBIENTE DE TREINO: SUPORTE NECESSIDADE DE RELACIONAMENTO**

ITEM	DESCRIÇÃO DOS ITENS	NA	A
1	O treinador estimula o sentimento de coletividade e cooperação entre os atletas.		
2	O treinador promove ações em que o grupo se sinta acolhido por ele.		
3	O treinador promove ações em que o grupo se sinta conectado entre si.		
4	O treinador estimula a colaboração entre os atletas (atleta-atleta). Ex: Um atleta pode auxiliar o outro na realização, na aprendizagem ou na correção de um movimento.		
5	O treinador estimula a colaboração entre treinador e atleta. Ex: O atleta pode colaborar com o treinador quando ele ensina, demonstra ou corrige um movimento.		
6	O treinador promove conversas individuais com os atletas.		
7	O treinador demonstra confiança no grupo de atletas.		
8	O treinador reúne os atletas após os treinamentos para um bate papo final.		

\*Obs: NA: Não Atende; A: Atende.

**IV. COMENTÁRIOS PESSOAIS SOBRE O TREINAMENTO (ANOTAÇÕES DE CAMPO)****CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO PARA A FICHA DE OBSERVAÇÃO (FOANPBAT):**

Quando um item dos oito contém três aspectos a observar o procedimento para definir a sua categoria de avaliação será:

- Se dos três aspectos a serem observados somente um deles ocorrer a opção a ser marcada será NA;
- Se dos três aspectos a serem observados dois deles ocorrer a opção a ser marcada será NA;
- Se dos três aspectos a serem observados todos ocorrerem a opção a ser marcada será A.

Quando um item dos oito contém dois aspectos a observar o procedimento para definir a sua categoria de avaliação será:

- Se dos dois aspectos a serem observados nenhum deles ocorrer a opção a ser marcada será NA;
- Se dos dois aspectos a serem observados somente um deles ocorre a opção a ser marcada será NA;
- Se dos dois aspectos a serem observados os dois ocorrem a opção a ser marcada será A.

Quando um item dos oito contém um aspecto a observar o procedimento para definir a sua categoria de avaliação será:

- Se deste aspecto a ser observado não ocorrer nenhuma ação com relação a ele, a opção a ser marcada será NA. Por exemplo: ao elaborar os objetivos e metas para suas atletas, o treinador permite que os atletas participem deste processo? Opção I (NA): O treinador não oportuniza a participação da atleta. Ele que define os objetivos e metas para o atleta e não o questiona sobre sua opinião.
- Se este aspecto a ser observado ocorrer plenamente a opção a ser marcada será A. Por exemplo, seguindo o mesmo tópico na alternativa anterior com relação à elaboração de objetivos e metas. Opção II (A): O treinador conversa com seus atletas e permite que os mesmos opinem, discutam e os definam em conjunto. Eles tem total decisão sobre os objetivos e metas. O treinador respeita a opinião de seus atletas aderindo suas decisões.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Vimos, por meio deste, solicitar a concordância para realizar um estudo com treinadoras de Ginástica Rítmica (GR) de sua instituição, que atuam em campeonatos nacionais organizados pela Confederação Brasileira de Ginástica.

O estudo tem por objetivo apresentar um modelo teórico-explicativo da autodeterminação para o treinamento de GR, baseando-se nos resultados desta pesquisa e no que propõe a Teoria da Autodeterminação. Os resultados do estudo permitirão apontar subsídios que possam fomentar a motivação intrínseca e a autodeterminação das atletas de GR, a fim de promover uma maior permanência e evitar a evasão prematura na modalidade, com o intuito de auxiliar as treinadoras neste sentido.

A participante participará de entrevistas individuais que contêm questões sobre o a caracterização do ambiente de treinamento no contexto motivacional na GR. As entrevistas serão realizadas individualmente no local de treinamento, no horário que a entrevistada achar melhor. As entrevistas serão gravadas (gravador de voz) e terão a duração entre 45 a 60 minutos. Após a transcrição das entrevistas, as mesmas serão repassadas às entrevistadas, a fim de conferirem as informações. Aliados às entrevistas serão solicitadas as anotações particulares das participantes referentes aos planos de aula, ou acontecimentos referidos aos treinamentos, como também se farão 5 observações das sessões de treinamento durante o período competitivo sendo assim distribuídas: 1 observação a cada semana do mês da competição nacional mais relevante do ano da categoria juvenil.

A pesquisa faz parte da tese de doutorado da Prof<sup>a</sup>. Patrícia Silveira Fontana e tem como responsável o Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (51) 3308-5829.

Os pesquisadores garantem à instituição e às participantes da pesquisa:

- Os riscos para os sujeitos que participarão desta pesquisa são similares àqueles que o indivíduo tem em sua vida cotidiana.
- As informações e os resultados do estudo podem contribuir para entender o comportamento autodeterminado, colaborando para a aderência no esporte e auxiliando as treinadoras neste sentido.
- A Prof<sup>a</sup>. Patrícia Silveira Fontana estará acompanhando e prestando assistência durante a realização das entrevistas e das observações, bem como estará à disposição para esclarecer qualquer dúvida em qualquer momento do estudo (antes, durante e depois).
- A instituição ou a participante tem liberdade de recusar a participação ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase do estudo sem que ocorra nenhum prejuízo às mesmas.
- Não haverá nenhum tipo de remuneração pela participação no estudo.
- A identidade das participantes e das instituições não será revelada e as informações que forem prestadas poderão ser utilizadas somente para fins científicos.
- O relatório final da pesquisa será encaminhado às instituições das participantes e às participantes do estudo, sendo garantida a confidencialidade dos respondentes.

Caso a instituição entenda que seus direitos foram negligenciados pelos pesquisadores, poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRGS – pelos telefones: (51) 3308-3738 ou 3308-3629 e ao Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (51) 33085859.

Serão feitas duas vias deste termo de consentimento, uma via ficará com os pesquisadores e a outra com a instituição participante no estudo.

A assinatura nesse formulário indica que você entendeu satisfatoriamente as informações relativas à participação de sua instituição nesse projeto e que você concorda

em participar. De forma alguma esse consentimento lhe faz renunciar aos seus direitos legais, e nem libera os pesquisadores de suas responsabilidades pessoais ou profissionais.

---

Nome e Assinatura da Responsável pela Instituição Participante da Pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável Prof. Dr. Carlos A. A. Balbinotti

---

Assinatura da pesquisadora: Prof<sup>a</sup>. Patrícia Silveira Fontana

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar de um estudo com treinadoras de Ginástica Rítmica (GR), que atuam em campeonatos nacionais organizados pela Confederação Brasileira de Ginástica.

O estudo tem por objetivo apresentar um modelo teórico-explicativo da autodeterminação para o treinamento de GR, baseando-se nos resultados desta pesquisa e no que propõe a Teoria da Autodeterminação. Os resultados do estudo permitirão apontar subsídios que possam fomentar a motivação intrínseca e a autodeterminação das atletas, a fim de promover uma maior permanência e evitar a evasão prematura na modalidade, com o intuito de auxiliar as treinadoras neste sentido.

A participante participará de entrevistas individuais que contêm questões sobre o a caracterização do ambiente de treinamento no contexto motivacional na GR. As entrevistas serão realizadas individualmente no local de treinamento, no horário que a entrevistada achar melhor. As entrevistas serão gravadas (gravador de voz) e terão a duração entre 45 a 60 minutos. Após a transcrição das entrevistas, as mesmas serão repassadas às entrevistadas, a fim de conferirem as informações. Aliados às entrevistas serão solicitadas as anotações particulares das participantes referentes aos planos de aula, ou acontecimentos referidos aos treinamentos, como também se farão 5 observações das sessões de treinamento durante o período competitivo sendo assim distribuídas: 1 observação a cada semana do mês da competição mais relevante do ano da categoria juvenil.

A pesquisa faz parte da tese de doutorado da Prof.<sup>a</sup>. Patrícia Silveira Fontana e tem como responsável o Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (51) 3308-5859.

Os pesquisadores garantem às participantes da pesquisa:

- Os riscos para os sujeitos que participarão desta pesquisa são similares àqueles que o indivíduo tem em sua vida cotidiana.
- As informações e os resultados do estudo podem contribuir para entender o comportamento autodeterminado, colaborando para a aderência no esporte e auxiliando as treinadoras neste sentido.
- A Prof.<sup>a</sup>. Patrícia Silveira Fontana estará acompanhando e prestando assistência durante a realização das entrevistas e das observações, bem como estará à disposição para esclarecer qualquer dúvida em qualquer momento do estudo (antes, durante e depois).
- A participante tem liberdade de recusar a participação ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase do estudo sem que ocorra nenhum prejuízo a mesma.
- Não haverá nenhum tipo de remuneração pela participação no estudo.
- A identidade das participantes não será revelada e as informações que forem prestadas poderão ser utilizadas somente para fins científicos.
- O relatório final da pesquisa será encaminhado às instituições das participantes e às participantes do estudo, sendo garantida a confidencialidade dos respondente.
- O relatório final da pesquisa será encaminhado às instituições das participantes e às participantes do estudo, sendo garantida a confidencialidade dos respondente.

Estou ciente de que se os meus direitos forem negligenciados pelos pesquisadores, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRGS – pelos telefones: (51) 3308-3738 ou 3308-3629 e ao Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (51) 33085859.

Serão feitas duas vias deste termo de consentimento, uma via ficará com os pesquisadores e a outra com a participante no estudo.

A sua assinatura nesse formulário indica que você entendeu satisfatoriamente as informações relativas à sua participação nesse projeto e que você concorda em participar.

De forma alguma esse consentimento lhe faz renunciar aos seus direitos legais, e nem libera os pesquisadores de suas responsabilidades pessoais ou profissionais.

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável Prof. Dr. Carlos A. A. Balbinotti

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora: Prof<sup>a</sup> Patrícia Silveira Fontana